

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESPAÇO-TEMPO DE REFLEXÃO SOBRE E NA PRÁTICA

The supervised internship in teacher's formation as a space-time for reflection about and in practice

La pasantía supervisada en la formación de profesores como espacio-tiempo de reflexión sobre y en la práctica

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*
Universidade Federal de Pernambuco [UFPE] – Bra.

Solange Alves de Oliveira Mendes**
Universidade de Brasília [UnB] – Bra.

Ana Priscila de Lima Araújo Azevêdo***
Universidade Federal de Pernambuco [UFPE] – Bra.

RESUMO

O presente artigo se insere nas discussões sobre formação inicial, com ênfase no estágio supervisionado. Objetiva revisar a legislação que confere a criação do curso de pedagogia, buscando entender, nesse percurso, como se deram os distanciamentos entre teoria e prática, considerando o estágio supervisionado como espaço-tempo de formação que embora tenha sido marcado por este distanciamento, busca a superação da dicotomia entre as mesmas. Fazemos ainda, uma incursão no que tem se delineado em termos de produção acadêmica sobre o estágio supervisionado, além de realçar sua configuração a partir da relação com os saberes que advêm das memórias dos professores em formação. O estudo dialoga com autores, tais como Brzezinski (1999) para entender os marcos legais referentes à formação inicial de professores, Lima (2001) e Pimenta (1995) para assegurar o debate no campo estágio além, de Tardif e Raymond (2000) e Moraes (2015) discorrendo sobre saberes pré-profissionais e memórias.

Palavras-chave: Formação inicial. Estágio supervisionado. Memórias.

ABSTRACT

This article is part of discussions about initial formation, with emphasis on supervised internship. It aims to revisit the legislation that confers the creation of the pedagogy course, seeking to understand, in this course, how the distances between theory and practice have taken place, considering the supervised internship as a formation space time that although marked by this distance, seeks to overcome the dichotomy between them. We also make an incursion into what has been outlined in terms of academic production on the supervised internship, in addition to highlighting its configuration from the relationship with the knowledge that comes from the memories of the teachers in formation. The study dialogues with authors such as Brzezinski (1999) to understand the legal frameworks for initial teacher training, Lima (2001) and Pimenta (1995) to ensure debate in the field internship besides Tardif and Raymond (2000) and Moraes (2015) discussing pre-professional knowledge and memories.

Keywords: Initial formation. Supervised internship. Memoirs.

RESUMEN

El presente artículo se inserta en las discusiones sobre formación inicial, con énfasis en la pasantía supervisada. Se objetiva revisar la legislación que confiere la creación del curso de pedagogía, buscando entender, en ese recorrido, cómo se dieron los distanciamientos entre teoría y práctica, la pasantía supervisada como espacio de formación que, aunque ha sido marcado por este distanciamiento, busca la superación de la dicotomía entre las mismas. También hacemos una incursión en lo que se ha delineado en términos de producción académica sobre la pasantía supervisada, además de realzar su configuración a partir de la relación con los saberes que vienen de las memorias de los profesores en formación. El estudio dialoga con autores, tales como Brzezinski (1999) para entender los marcos legales referentes a la formación inicial de profesores, Lima (2001) y Pimenta (1995) para asegurar el debate en el campo pasantía, además de Tardif y Raymond (2000) y Moraes (2015) transitando sobre saberes pre-profesionales y memorias.

Palabras-clave: Formación inicial. Pasantía supervisada. Memorias.

Introdução

A discussão sobre formação inicial de professores é ampla e configura-se como um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente. São diversos os pareceres, diretrizes, resoluções¹ que nos demonstram que este é um campo de disputas e inacabamento movido principalmente pelo modelo de sociedade que se pretende adotar. Neste sentido parece-nos ainda muito atual o que nos afirma Brzezinski (1999, p. 81) alertando-nos que “[...] o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação”, com objetivos que atendem à lógica de mercado baseadas na eficiência e eficácia. Para entender esta luta e as tensões no campo da formação inicial de professores, é preciso revisitar o passado fazendo uma incursão histórica sobre como tem se dado esta formação, para quem é delegada a responsabilidade sobre ela e em que tempos e espaços a mesma tem ocorrido. Encontramos assim, semelhanças entre as formas como se dão as políticas de formação de professores nos dias atuais e como as mesmas vêm acontecendo desde o século XIX, de maneira verticalizada e de cima para baixo, evidenciando um caráter de muitas prescrições para poucas execuções, justamente por não se considerar as especificidades e os saberes dos professores.

Objetivamos assim, no presente artigo, revisitar a legislação que confere a criação do curso de Pedagogia, buscando entender nesse percurso, como se deram os distanciamentos entre teoria e prática, evidenciando o estágio supervisionado como espaço-tempo de formação que, embora tenha sido marcado por este distanciamento, busca a superação da dicotomia entre as mesmas. Com isto, fazemos, também, uma incursão no que tem se delineado em termos de produção acadêmica sobre o estágio supervisionado, além de refletirmos sobre sua configuração a partir da relação, também, com os saberes que advêm das memórias dos professores em formação.

A formação inicial de professores e o curso de pedagogia

No Brasil, o curso de pedagogia, historicamente, se interessou em estudar os processos educativos nas escolas e em ambientes não escolares. Assim, configurou-se como o estudo dos ideais de educação e ensino, ou, por assim dizer, da forma de ensinar. A primeira regulamentação do curso de pedagogia aconteceu por meio do Decreto Lei nº 1.190/1939, no qual se definia o curso como espaço de formação de técnicos da educação, apresentando, assim, um movimento de formação diferenciado entre especialistas e docentes. Os técnicos em educação, em geral eram professores primários que faziam o curso de pedagogia para assumir funções administrativas em secretarias dos estados, municípios ou no próprio ministério da educação. A formação lhes dava habilitação para atuarem em funções de planejamento, orientação e inspeção, por exemplo. O curso de pedagogia oferecia então, o título de bacharel, dentro de um esquema que era comum a diversas áreas das ciências humanas, onde eram cursados conteúdos específicos durante três anos e, para quem quisesse receber também o título de licenciado, havia a possibilidade de cursar mais um ano que seria dedicado à didática e à prática de ensino, configurando o sistema conhecido como 3+1. Sobre este assunto Brzezinski (1999, p. 90) enfatiza:

A meu ver, essa obrigatoriedade representa uma tautologia denominada “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o

¹São destacadas aqui a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, além das resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 que fazem referência ao estágio supervisionado.

que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade.

Seria assim, definido o curso de pedagogia separando o campo da ciência pedagógica e o conteúdo da didática, tratando-os como campos separados. Instaurava-se assim a dicotomia entre o bacharelado em pedagogia que formaria o técnico em educação e a licenciatura em pedagogia onde seriam formados os professores para formar os docentes no curso normal secundário. A reforma universitária ocorrida a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5.540 de 1968- que, entre outras mudanças extinguiu o regime de cátedras- influenciou também o Parecer nº 252 de 1969 que tratava da reforma curricular para o curso de pedagogia. Segundo Michalovicz (2015, p. 13990), “[...] os princípios que norteavam a reforma da educação, nesse período, estavam diretamente ligados ao modelo de administração militar-tecnocrática que o país vivia”. Assim, o curso de pedagogia passou a formar docentes e especialistas. Estas especialidades eram definidas a partir de princípios de mercado tais como a racionalidade, a eficiência e a eficácia. Ainda segundo Michalovicz (2015, p. 13991),

A partir do parecer de 1969, o curso de Pedagogia passou a formar, além do docente, o chamado “especialista em educação”, já que foram introduzidas as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Outra modificação que destacamos foi a modificação na duração do curso, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2200 horas) e a licenciatura curta (com duração de 1100 horas).

Este parecer retirou, de certa forma, a diferenciação entre bacharelado e licenciatura no curso de pedagogia, já que o intuito era formar professores para o ensino Normal e especialistas. Todavia continuou reforçando a dicotomia entre teoria e prática e, por conseguinte entre quem pensa e quem executa no campo da educação, visto que havia um currículo comum e uma parte diversificada de acordo com a habilitação ofertada pela instituição superior. A reforma curricular sob a lógica do “quem pode mais, pode menos” instituiu que o pedagogo, que era formado para formar professores para as escolas normais, também poderia ensinar nos anos iniciais, pois possuía expertise para assumir esta etapa de ensino.

A partir do percurso que a formação de professores, em especial no curso de pedagogia, vem trilhando dentro de diversas normatizações, podemos inferir que a dissociação entre teoria e prática tem se dado de forma geral a partir da separação entre os conteúdos ditos teóricos e momentos específicos relacionados à prática, contudo concordamos com Franco (2012, p. 130) ao afirmar que, “[...] a pedagogia deve debruçar-se sobre as questões da realidade, propondo tanto a compreensão de práticas pedagógicas como a produção de teorias que possam sustentar essas práticas, realçando sempre que a teoria emerge da prática e esta contém aquela”. Assim, acreditamos que é importante uma formação que busque a superação das dicotomias entre teoria e prática, formação e atuação num movimento constante de reflexão sobre e na prática. Neste sentido, pensamos ser o estágio supervisionado, um dos caminhos propícios para a superação destas dicotomias.

Pimentel (2014, p.29) enfatiza que, se por um lado, vislumbramos avanços da literatura, das pesquisas, “nos encontramos ainda em um estágio muito incipiente de concretização da educação desejada”. A autora segue apontando que esse cenário persiste “[...] apesar da formação inicial obtida nas universidades, das políticas públicas instituídas pelos órgãos oficiais, das importantes contribuições de pesquisadores brasileiros e da existência de excelentes centros de formação” (p. 29), visto que, na prática docente, os resultados expressos mantêm uma assimetria frente às instâncias externas de formação. A fim de superar concepções de formação de professores centradas na racionalidade técnica, bem como o modelo da racionalidade prática, demarcadas no século XX, Pimentel (2014) tece reflexões fundantes do ofício docente a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória que agrega a díade teoria-prática. Para além de conceber o profissional

professor como mero executor de tarefas, um praticista, Pimenta e Ghedin (2005) acentuam, nessa mesma linha de reflexão, que a superação de um modelo que considera esse profissional como reflexivo a um que o defenda como intelectual crítico-reflexivo se alinha a uma proposta de superação da perspectiva da epistemologia da prática a práxis. Nesse caso, os professores, por um lado, “[...] constroem conhecimento a partir da análise crítica das práticas e, de forma concomitante, ressignificam as teorias a partir do conhecimento das práticas (práxis)” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 43-44).

Assim, a dicotomia instaurada desde o princípio do que se pensou para formação de professores e que foi ainda durante muito tempo a gênese da separação entre momentos específicos para formação teórica e de um momento específico para a prática, tem passado por um movimento de reconfiguração para que se supere essa separação. Existem, assim, conflitos e tensões, pois, se de um lado, historicamente temos a dissociação (MELO; SILVA; ALMEIDA, 2014), por outro temos novas diretrizes específicas para a formação, principalmente no que concerne ao estágio supervisionado, e que refletem sobre a formação inicial, e também a produção acadêmica em torno deste componente curricular, dando indícios e propondo uma nova maneira de pensá-lo e vivê-lo, entendendo-o sob a ótica da produção de conhecimento e no diálogo com a teoria e com a prática e na interação entre as mesmas.

O estágio supervisionado na formação inicial de professores

Buscaremos, nesta seção, analisar como tem se desenhado as normatizações para efetuação dos estágios supervisionados, evidenciando, assim, como este espaço-tempo de formação tem se configurado num ambiente de disputas entre o prescrito e o vivido na formação inicial de professores. A Lei 6.494/77, que tratava especificamente sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, apresentava, em seu art. 1 § 3º, que os estágios deveriam contemplar o ensino e a aprendizagem devendo estar de acordo com o currículo das instituições e que deveriam proporcionar experiência prática na formação do estagiário. A Lei 8.859/94 revoga a lei anteriormente citada, embora não avance muito em relação ao entendimento do que é o estágio, o definindo apenas como complemento à formação. Inferimos, assim, que estas normatizações anteriormente citadas trazem o estágio supervisionado como momento específico de formação voltado para a prática como complemento à formação inicial, não especificando sua relação com os demais componentes curriculares dos cursos de formação de professores.

Já a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no art. 82, realça que os sistemas de ensino deveriam estabelecer as normas para realização dos estágios e em seu parágrafo único, que foi revogado pela Lei 11.788 de 2008, estabelecia a não existência de vínculo empregatício para a condição de estagiário. Esta nova lei (11.788 de 2008) especifica ainda que os sistemas de ensino deveriam estabelecer as normas de realização do estágio em sua jurisdição, de acordo com a lei federal, e define ainda que todos os estágios (sejam obrigatórios ou não) são curriculares, ou seja, precisam estar dentro do itinerário formativo. A normatização mais específica em relação à realização dos estágios supervisionados está contida na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, onde apresenta o estágio como eixo articulador entre as dimensões teórica e prática. Assim, em seu art. 12 afirma que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002).

Com isto, busca superar a ideia de que apenas no estágio supervisionado é que pode estar contido o caráter de articulação entre teoria e prática, podendo esta prática também ser desenvolvida a partir de observação e reflexão de situações contextualizadas que podem surgir tanto da ação e observação diretas, quanto de estudo de situações apresentadas em suportes digitais ou estudos de casos. Já o art. 13 § 3º define que o estágio supervisionado, definido por lei, deve ser realizado em escolas de educação básica num movimento de colaboração entre os sistemas de ensino a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e que deve ser avaliado pela instituição formadora e também pela escola campo do estágio. Neste contexto, é importante citar o CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 onde está definida a orientação do tempo de 400 horas que deverá ser destinado à realização dos estágios.

Percebemos também, a partir do CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 que a prática de ensino e o estágio supervisionado que, por vezes, aparecem como atividades correlatas começam a ganhar especificidades em termos de definição. A prática assim, permeia todo o processo formativo, inclusive o estágio, todavia não se resume exclusivamente a ele devendo perpassar toda formação. A prática de ensino se configura como momento privilegiado da vivência entre teoria e prática, desse modo, busca-se, no estágio supervisionado superar a sequência observação, participação e regência, passando este a ser visto como um tempo de aprendizagem que existe relação entre a instituição formadora e a escola campo (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2015). Outro aspecto importante de se observar é a interação entre escola e academia na avaliação dos estágios, o que evidencia a busca de romper com a separação historicamente imposta a estes espaços de formação.

Apesar de estar em vigor atualmente a Resolução Nº 2 de 2015 que substitui as Resoluções 1 e 2 de 2002, acreditamos que é importante revisita-las pois alguns pontos ainda tomam como referência as Resoluções que foram revogadas, a exemplo de aspectos como princípios e carga horária, diferenciam-se, no entanto, no seguinte aspecto: as resoluções de 2002 se referem apenas a formação inicial de professores, enquanto a de 2015 estende-se à formação inicial e continuada para o magistério. Podemos inferir, desta forma que, embora historicamente tenha se construído a ideia de uma dissociação entre a teoria e a prática, sabemos que já existe um movimento de superação dessa dicotomia como destaca Melo (2014). Assim, compreendemos que a reflexão e a ação não podem estar dissociadas, visto que toda prática está articulada a perspectivas teóricas, mesmo que o sujeito não a reconheça como teoria academicamente instituída.

Neste movimento de busca de superação da separação entre teoria e prática, o estágio supervisionado se apresenta nas recentes produções brasileiras², corporificado como momento importante, embora não único, no que tange a práxis na formação inicial docente. Os trabalhos se dividem entre diversos temas e buscam, em sua maioria, evidenciar a relação teoria-prática no estágio supervisionado, permeiam a educação infantil, o Ensino Fundamental, evidenciam os processos de construção pedagógica e da identidade profissional desse estudante, além de ser um espaço de aproximação das vivências sociais e políticas que envolvem o cotidiano da profissão (RAMPAZZO, 2012). A maioria dos trabalhos³ evidencia a relação teoria-prática, destacam, também a potencialidade do estágio como eixo articulador entre as instituições envolvidas em sua realização, promovendo a aproximação entre sujeitos como estagiários, professores orientadores, professores que recebem o estudante nas escolas, bem como os demais sujeitos da escola e da universidade (RODRIGUES, 2009). Afirmam o estágio como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor, a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente (BRUNO, 2009). Reiteram que o estágio permite o entrelaçamento entre teoria e prática sendo um momento de confirmação do desenvolvimento de um processo que busca a construção de um saber estruturado durante o curso (ARAUJO, 2009).

²Pesquisa inspirada nos estudos do tipo “Estado do conhecimento”, no arco temporal de 2008 a 2017, no BDTD da Capes.

³Destacamos que foram analisadas ao todo 99 produções que discutem o estágio supervisionado.

Além da relação teoria-prática, fica evidenciado o estágio como espaço-tempo que possibilita mudanças, (re)significando a prática e possibilitando a (re)descoberta social do ser professor (RAYMUNDO, 2011). Ainda sobre este aspecto, Rosa (2010) acrescenta a possibilidade de articulação do estágio com projetos de pesquisa e extensão, o que poderia permitir maior reflexividade e desenvolvimento de autonomia dos estudantes. Ainda sobre o aspecto de reflexividade, destacamos Soares (2010) que aponta o estágio como espaço de aprendizagens significativas sobre o ser professor e indica que o mesmo precisa potencializar o exercício da reflexão crítica acerca da prática docente. Contudo, destacamos trabalhos onde a relação teoria-prática não aparece como resultado, alguns achados apontam para o distanciamento entre os espaços de formação e campo profissional o que dificulta a construção de saberes pedagógicos necessários à construção da identidade profissional (ARAUJO, 2010). Apresentam em seus resultados a não visualização da unidade entre teoria e prática no contexto institucional e educacional do estágio, entendendo assim, as experiências do cotidiano como mais relevantes na consolidação da formação (BARILLARI, 2008).

Outro destaque pode ser dado aos trabalhos com foco na escola-campo que recebe o estagiário, onde é visto como alguém que contribui com a escola para formação continuada e em serviço de seus professores (CYRINO, 2012), assim como no professor que acompanha o estagiário na escola, onde se evidencia que as condições de trabalho desses professores definem e orientam as possibilidades de sua atuação (ARAUJO, 2015), foco que também aparece nas demais licenciaturas com o trabalho de Silveira (2008), onde os professores se percebem e se reconhecem como formadores desses alunos estagiários. Sobre os aspectos anteriormente destacados, Lima (2012, p. 72) realça que “o conhecimento da profissão e seus profissionais aproxima-nos do magistério, levando-nos a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar”. A autora segue destacando que os professores, “em seu trabalho solitário, muitas vezes se apoiam nos estagiários e assim estabelecem com eles uma relação de troca que favorece o diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional” (LIMA, 2012, p. 74). Podemos perceber que há uma vasta produção sobre o estágio curricular supervisionado e que, apesar destas produções se concentrarem mais nos cursos de pedagogia, também se movimentam em torno de outras licenciaturas, indicando a preocupação com esta disciplina que se configura como espaço-tempo de formação do professor.

Destacamos que esta produção caminha em torno de diferentes visões sobre a configuração do estágio. Em algumas, a visão do autor se complementa com a do grupo pesquisado e em outras há um distanciamento de perspectivas, contudo, fica latente que há avanços e retrocessos no que tange às concepções sobre o tema. Há que se destacar, ainda, a variedade de aspectos trabalhados dentro da temática, que vai desde o estagiário até o professor que o acolhe no campo, passando, ainda, pela universidade e pela legislação que rege este espaço de formação. Assim, podemos entender que o espaço-tempo de formação que se realiza dentro do estágio supervisionado tem sido considerado como foco de pesquisas que evidenciam assim seu caráter de processo de formação que envolve reflexividade acoplando, entre outros aspectos, a dimensão didática.

Ressaltamos a importância da formação inicial na profissionalização docente e nos diversos processos que se desenvolvem dentro dela, entre eles o estágio supervisionado, que segundo Pimenta (1995, p. 63), “[...] é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”. Entendemos atividade aqui na perspectiva de práxis trazida por Vázquez (1977, p. 185) que acentua: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Assim, considera que a atividade só é práxis quando modifica a sua matéria prima. No caso da atividade realizada no estágio consideramos a relevância que ocupa na formação inicial por, entre outros aspectos, contribuir diretamente na/para a construção do ser docente, bem como dos saberes. Com isto, acreditamos que o estágio se configura como espaço-tempo de formação que privilegia o imbricamento entre teoria-prática na busca de atingir objetivos de aprendizagem tanto para o estudante-professor, quanto para o estudante que está na escola-campo do estágio. Assim, o estagiário se forma e, ao mesmo tempo, forma o outro num movimento de ensinar-aprender que não é desprovido de objetivos e finalidades claras, mas que se dá, também, a partir do movimento

da sala de aula, com a emergência de todas as suas singularidades e que nem sempre estão claramente sistematizadas. Neste sentido, acreditamos que no estágio supervisionado são mobilizados saberes que estão presentes não apenas na formação inicial do professor, mas também em suas vivências como estudante e inclusive nos saberes que se constituem na própria realização do estágio.

O estágio supervisionado e o saber que emerge das memórias dos professores em formação

Entendemos a formação numa perspectiva crítica em que o professor não é mero transmissor de informações, pois segundo Nóvoa (1988, p. 129), “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’ do saber”. Assim, reiteramos que os professores necessitam de uma formação que garanta algum grau de confiança e de autonomia que lhes permitam tomar decisões ao longo de sua trajetória profissional, numa tríplice formação (CASTRO; AMORIM, 2015), que destacam a relação do sujeito, com sua trajetória e com as aprendizagens que constroem por meio de suas experiências. Mesmo que o professor em formação não tenha experiência na docência, ou seja, ainda não tenha atuado diretamente em sala de aula, sua trajetória escolar e suas memórias já trarão sentidos pertinentes ao significado do fazer docente.

Refletir sobre a formação inicial de professores implica, também, pensar sobre as atividades práticas que são realizadas no contexto escolar, atividades estas que são sempre mencionadas, embora de difícil sistematização. Neste sentido, concordamos com o que Moraes (2015, p. 108) nos apresenta como sendo esta prática “[...] o saber fazer de professores e os conhecimentos produzidos em interação dos alunos com os professores no cotidiano da sala de aula”. A autora ainda enfatiza que “compreender as práticas, significa compreender as condições de produção dessas, que são sempre histórica e socialmente situadas, não por meio de regras explícitas, mas a partir do senso prático do jogo, de jogar o jogo da aula” (MORAES, 2015, p. 110). Deste modo, é na reflexão sobre o cotidiano escolar e as diferentes situações que emergem dele que podemos pensar a prática dentro da formação do pedagogo.

Nesse contexto formativo, o estágio supervisionado vem oportunizar a vivência com o ambiente profissional, podendo favorecer o diálogo entre a teoria, a prática e os desafios do processo de ensino aprendizagem a partir da apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos importantes para a atuação profissional. Oportuniza ao professor em formação o “jogar o jogo da sala de aula”, num espaço-tempo que, embora marcado, apresenta possibilidades de construção da identidade docente, da expertise do trabalho do professor pois, como nos afirma Brzezinski (1999, p. 93), “[...] a docência constitui a base de identidade profissional de todo educador”. O estágio se constitui, assim, não como tempo e espaço dicotomizados pela emergência de um trabalho com acentuada ênfase na dimensão técnica, mas também, como oportunidade de reflexão e pesquisa da própria prática. O estágio supervisionado não se apresenta como um momento de treinamento, mas de interpretação da realidade e relação com a teoria gerando uma aproximação com a concretude escolar. Não é a hora da prática, mas como nos afirma Lima (2001, p. 16) “é hora de começar a pensar na condição de professor como eterno aprendiz, é hora de vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão”. Assim, o estágio se fundamenta na ação-reflexão-ação e não na antiga visão instrumental que o reduzia apenas ao ‘como fazer’.

Entendemos, portanto, que a formação inicial do professor se faz dentro dos muros da academia e também no chão da escola, numa relação dialógica entre teoria-prática, estas aliadas para subsidiar o professor em formação, trabalhando elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos dos quais o mesmo poderá lançar mão em sala de aula, possibilitando a compreensão da complexidade das práticas nela contidas, assim a formação possibilita a reflexão crítica que se materializa na construção e re(construção) da teoria e da prática (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015). Concernente a isto, entendemos o estágio supervisionado na formação inicial do

professor como elemento preponderante, embora não único, no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos que advém da ciência e o saber-fazer, assim como a apreensão do espaço de atuação profissional. Para muitos professores em formação, a primeira experiência com essa essência de sua atividade acontecerá dentro do estágio e é também por isso que reiteramos a importância deste momento, mas não de forma isolada e sim interligada com as experiências vividas na formação, bem como na sua socialização pré-profissional. Nesta direção, concordamos com Tardif e Raymond (2000, p. 216-217) ao afirmarem que:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Assim, falar sobre formação de professores implica falar sobre a constituição da profissão também a partir das vivências dos indivíduos durante o seu processo de escolarização, que se constituem principalmente das memórias desses professores. Ainda segundo Moraes (2015, p.111)

Particularmente, em memórias de estudantes, é possível perceber a correlação entre passado, presente e futuro que se realiza na reconstrução das experiências escolares [...] São memórias que expressam projetos de vida e de profissão, com seus desafios, esperanças e temores. Os escritos expressam, também, a capacidade de percepção dos estudantes sobre as questões educacionais.

Acreditamos ser relevante considerar as memórias dos professores em formação, visto que, mesmo que estes ainda não tenham experiência na docência, ao irem para as escolas campo do estágio, não irão desprovidos de saberes sobre as mesmas, terão consigo sentidos que atribuem à escola e aos processos educativos, que foram construídos durante sua trajetória de escolarização e também de formação acadêmica. A este respeito, Meinerz e Gasparotto (2014, p. 19), nos afirmam que “especialmente na realização dos primeiros estágios docentes em instituições escolares, para os quais a experiência da ação e da reflexão ainda é incipiente, o estudante tende a repetir modelos internalizados”. Assim, no estágio supervisionado as memórias podem emergir de forma a influenciar a ação do estagiário, por este motivo, considerar essas memórias é também considerar a iniciação à docência como momento de construções que se assentam em saberes que estão em desenvolvimento, mas que não surgem do vazio, antes se assentam em vivências de dentro e fora da universidade.

Considerações finais

O presente artigo objetivou, de maneira breve, realizar um percurso sobre a formação inicial de professores, com foco no estágio supervisionado, evidenciando as normatizações legais que regem tanto a formação inicial de professores quanto o próprio estágio supervisionado, além de visitar as recentes produções acadêmicas sobre o tema na busca de evidenciar como o este espaço-tempo de formação tem se configurado, o que nos oportunizou fazer um panorama entre o prescrito e o vivido quando se trata da realização deste constituinte da formação inicial de professores. Neste sentido, podemos perceber que as normatizações avançam no intuito de superar a dicotomia entre teoria e prática, todavia parece este movimento, ainda não ser suficiente para que haja maior unidade no entendimento deste objetivo e, conseqüentemente na realização de estágios que se configurem como momento privilegiado de reflexão sobre e na prática, seja para professores que já atuam na docência ou para aqueles que ainda irão passar pela inserção no campo profissional.

A este respeito, cabe considerar outro de nossos objetivos neste artigo, que foi a reflexão sobre o estágio supervisionado na formação de professores que ainda não atuam na docência, podendo, assim, considerar a importância da prática perpassar todos os componentes curriculares e não só o estágio, na busca exatamente da superação da dicotomia entre teoria e prática que se reforça na visualização do mesmo como momento da prática. Consideramos que o estágio se configura, sim, como espaço privilegiado no que diz respeito à prática, mas não dela por si só, e sim na sua relação com os demais componentes curriculares do curso de formação inicial. Entendemos que este é um espaço-tempo de formação onde saberes que advém desde a escolarização dos professores em formação poderão emergir de suas práticas dentro da realização do estágio. Essas memórias poderão se aliar com os saberes técnicos da formação e ainda com os que serão construídos a partir das práticas que serão realizadas na sala de aula durante o estágio. Assim, não consideramos que o estágio é a hora da prática e, sim, a hora de pensar, agir e refletir na e sobre a prática.

Podemos assim, em nossa percepção, denominar o estágio como movimento, movimento de ação e reflexão que não pode ser denominado apenas como espaço ou apenas como tempo, visto que as ações presentes em sua realização transversalizam os muros da sala de aula, bem como o momento da ação. As ações estão relacionadas com saberes que perpassam o estudo das teorias, embora também bebam em sua fonte, atravessam o tempo da formação, embora se relacionem com ela, e possibilitam ao professor em formação um espaço-tempo, que se movimenta entre seus espaços formativos, seus estudos teóricos e em sua própria realização.

Referências

- ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, J. F.; LINS, C. P. A. Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v., n. 46, p. 645-664, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=1935&numero=43849>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- ARAUJO, G. T. G. *Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2692>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- ARAUJO, R. D. *O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação. UNIMEP, Piracicaba, 2015. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1390>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- ARAUJO, R. D. *O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria prática na formação docente*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPI, Teresina, 2009. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1772>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BARILLARI, C. A. M. *A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio curricular*. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Mestrado em Educação, UNIUBE, Uberaba, 2008. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000187051.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 252/1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=Normas+do+Conselho+Federal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o&p=2&idtopico=T292086&o=data>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=Normas+do+Conselho+Federal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o&p=2&idtopico=T292086&o=data>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. *Decreto Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, p. 7929.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. *Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências... Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 07 jun. 2018

BRASIL. *Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 05 jun.2018.

BRASIL. *Lei n. 6.494 de 7 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, e dá outras providências. Revogada pela lei n. 11.788 de 2008. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6494-7-dezembro-1977-366427-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018

BRASIL. *Lei n. 8.859 de 23 de março de 1994*. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Revogada pela lei 11.788/2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei8859.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 04 jun.2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BRUNO, A. M. Z. *As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007*. 2009. 186 f. Dissertação. (Mestrado em educação) disponível em:

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp128841.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 80-108, Dezembro/1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos Cedes*, São Paulo, vol. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000100037&script=sci_abstract. Acesso em: 13 set. 2018.

CYRINO, M. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90111/cyrino_m_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2018.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, M. S. L. O estagiário e o professor que o recebe: o que eu preciso saber nesse momento da minha formação? In: LIMA, M. S. L. *Estágio e Aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líber Livro, 2012.

MEINERZ, C. B.; GASPAROTTO, L. A. Professores em formação: pensando os mistérios cotidianos da relação pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 18-30, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/meinerz-gasparotto.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 815-837, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/25222/18793>. Acesso em: 11 out. 2018.

MELO, M. J. C.; SILVA, M. A.; ALMEIDA, L. A. A. A construção histórica de sentidos sobre o estágio supervisionado e a didática nos cursos de pedagogia: uma análise a partir das produções teóricas. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6857>. Acesso em : 11 out. 2018.

MELO, M. J. C. *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em educação)

Programa de Pós-graduação em educação contemporânea. UFPE, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11290>. Acesso em: 06 mar. 2018.

MICHALOVICZ, C. C. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: *Anais Educere XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná, 2015, p. 13987-13999. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em: 25 ago.2018

MORAES, D. Z. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In: CATANI, D.B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs) *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1988.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, Ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em 30 de maio de 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. C. (Orgs). *Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas*. Brasília: Liber, 2014.

RAMPAZZO, V. S. *O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. UFMT, Rondonópolis, 2013. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/2be9a68fc5e1a930b05272711d124ba5.pdf>. Acesso em: 03 ago.2018.

RAYMUNDO, G. M. C. *Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC SP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9555>. Acesso em: 07 ago.2018.

RODRIGUES, P. A. M. *Anatomia e fisiologia de um estágio*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC RIO, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14119/14119_1.PDF. Acesso em: 17 ago.2018.

ROSA, M. M. C. S. *Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária*. 2010. 155 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista. UNESP, Marília, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_mmcs_do_mar.pdf. Acesso em: 13 set.2018.

SILVEIRA, D. N. *O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários*. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2093>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SOARES, M. S. *O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes*. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação. UFPI, Teresina, 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1771>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TARDIF, M. /RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 jul.2018.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. – Rio de Janeiro: Paz e terra. 1977.

*Doutora em educação, Professora Efetiva (dedicação exclusiva) na Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste (UFPE). E-mail: nina.ataide@gmail.com.

**Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

***Bolsista em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em educação contemporânea- Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: anaprisila_azevedo@hotmail.com.

Recebido em 10/11/2018

Aprovado em 15/01/2019