

ASPECTOS HISTÓRICO- LEGAIS E TEÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

HISTORICAL-LEGAL AND THEORETICAL ASPECTS OF THE SUPERVISED INTERNSHIP

*Francione Charapa Alves (Dra.)**
*Cicera Maria Mamede Santos (Ma.)***



Imperatriz (MA), v. 5, n. 8, p. 38-51, jan./jun. 2023
ISSN 2675-0805

Recebido em: 27 de fevereiro de 2023

Aprovado em: 30 de junho de 2023

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar aspectos histórico-legais do componente curricular estágio supervisionado, dialogando com os aspectos teóricos que o sustentam. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Para fundamentar o texto, amparamo-nos em: Pimenta e Lima (2017); Colombo e Ballão (2014); Carvalho (2012); Freire (2018; 2011); e Gatti (2019). A pesquisa aponta que é necessária a apropriação dos conhecimentos históricos, legais e teóricos sobre o estágio supervisionado, o qual necessita de que teoria e prática estejam lado a lado para ampliar a formação. Não existe verticalização nesse processo, mas sim relações em que tanto a teoria quanto a prática possuem funções a desempenhar para a ampliação e consolidação dos conhecimentos e relações educacionais.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação docente. Aspectos histórico-legais e teóricos do estágio.

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri-UFCA. Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8405-8773>. E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

** Doutoranda em Educação (PPGE/Universidade Estadual do Ceará-UECE). Membro do Grupo de Pesquisa - Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Mestra em Educação (MPEDU/Universidade Regional do Cariri-URCA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5150-3789>. E-mail: cicera.mamede@aluno.uece.br

ABSTRACT

This article presents historical-legal aspects of the supervised internship curricular component discussing the theoretical aspects that support it. This qualitative research is bibliographic. The text is based on: Pimenta and Lima (2017); Columbo and Ballão (2014); Carvalho (2012); Freire (2018; 2011); and Gatti (2019). The research points out that the appropriation of historical, legal, and theoretical knowledge about the supervised internship is necessary, which requires theory and practice to be side by side to expand training. There is no verticalization in this process, but relationships in which both theory and practice have roles to play in expanding and consolidating knowledge and educational relationships.

Keywords: Supervised Internship. Teacher training. Historical-legal and theoretical aspects of the internship.

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar aspectos histórico-legais do componente curricular estágio supervisionado, dialogando com os aspectos teóricos que o sustentam. É parte integrante de uma pesquisa¹ na qual as reflexões sobre o Estágio Supervisionado estiveram presentes, delineando nosso pensar e organizando nossas ações no decorrer da investigação.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com suporte em Stake (2011), método que tem relevância, pois nos apresenta o acervo disponível de obras publicadas com foco nessa temática e oportuniza o aprofundamento nos estudos e reflexões com embasamento teórico e possibilidades de ação.

O suporte teórico apresenta a base para nossas reflexões e nos conduzem a compreender as interfaces estabelecidas entre a escola da educação básica, discentes, docentes e a vida acadêmica que pulsa nessa práxis. Nesse contexto, amparamo-nos em: Pimenta e Lima (2017); Colombo e Ballão (2014); Carvalho (2012); Freire (2018, 2011) e Gatti (2019).

O estágio supervisionado, como componente curricular dos cursos de formação de professores no Brasil, é o instrumento pedagógico que conduz ao exercício da profissão docente (PIMENTA, 2012). Assim, o estágio supervisionado passa a exercer um papel de destaque na formação docente, oportunizando aos futuros professores o contato com a realidade escolar através de sua inserção na escola.

O estágio também proporciona um olhar sobre a escola à luz do que está sendo pesquisado ou já foi contemplado em pesquisas acadêmicas. Portanto, o estudante estagiário é convidado a ampliar o olhar e ter atenção ao que acontece ao seu redor. A pesquisa está presente nesse momento, pois as realidades postas são basilares para questionamentos, lacunas, ampliações e consolidações. Refletir sobre esse período enquanto espaço para pesquisa amplia os horizontes do

¹ Dissertação de Mestrado

discente e coloca o ambiente da escola e da sala de aula como *locus* de férteis aprendizados e possibilidades de questionamentos. Perceber esse momento como um espaço ligado à pesquisa fortalece a formação docente e instiga o discente a valorizar cada momento e tempo dedicados ao estágio supervisionado.

Este texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, traçamos uma breve trajetória histórica da legislação que normatizou e normatiza o estágio no Brasil; em seguida, apresentamos uma reflexão teórica sobre o estágio supervisionado na formação docente, e por fim, as considerações finais.

2 Estágio Supervisionado: conhecendo a trajetória histórico-legal

Através de estudos iniciados na década de 1930 e percorrendo décadas posteriores, Pimenta (2012) esclarece o porquê de o Estágio Supervisionado estar relacionado à prática de ensino, mostrando os fatores legais e conceituais presentes nesses contextos. Desse modo, legislações de vários estados do país faziam menção à parte prática que deveria ocorrer nas “Escolas Normais”, dentre as disciplinas, destacamos: Prática de Ensino, Prática Profissional, Técnica de Ensino, Matéria e Práticas do Ensino Primário, ou seja, a prática era uma exigência legal e fazia-se presente nos currículos para formação docente. Nesse período, a terminologia “estágio” não estava presente.

De acordo com Martins e Curi (2019), a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal², em 1946, o conceito de Estágio Supervisionado foi instituído no Brasil. Assim, o Ensino Normal passou a ter melhor disciplinamento em sua organização curricular mediante esse Decreto-Lei. Anterior a esse período, no que se refere ao Ensino Normal, ficava a cargo de cada estado disciplinar a estrutura curricular, sendo que existiam disparidades regionais acentuadas. Nesse sentido, a normativa trouxe regulamentações para os cursos de formação de professores. Entretanto, sobre esse Decreto-Lei, Pimenta nos diz que:

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2012, p. 27).

Vale ressaltar que o Decreto-lei estruturava a formação do ensino normal em dois ciclos, conforme o artigo 2º: “O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professôres primários, em três anos.” (BRASIL, 1946).

Nesse transcorrer histórico, entre as décadas de 1930 e 1950, percebe-se que a questão da prática está em sintonia com noções preliminares da futura atividade profissional, haja vista que os cursos ofertados tinham uma clientela específica, composta em sua maioria por mulheres advindas de classe favorecida

² Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

socialmente. Assim, a preparação curricular no Ensino Normal³ tem suas especificidades, com lacunas para a profissão, principalmente a questão prática, a qual, apesar de ser mencionada e colocada em forma disciplinar, quando posta para ser executada, não dispõe dos instrumentos necessários e dos suportes mínimos para empreender uma qualificação utilizando-se da prática.

As Escolas Normais, ao se consolidarem e ampliarem a partir da década de 1930, confirmaram, de acordo com estudos históricos, que a intenção principal dessas escolas não estava vinculada à formação profissional, mas sim a questões de ordem social, implicando o papel que se atribuiu à mulher, ou seja, de procriar, de cuidar, de ter afeto, entre outras características atribuídas histórico e socialmente ao sexo feminino, deixando em segundo plano temas ligados à carreira e profissão docente, à qualidade no ensino e aprendizagem. Percebe-se, então, que há muitas décadas o cuidado com a formação esteve à deriva. Essa situação abre espaços para reflexões profundas e necessárias nos dias atuais.

Ao percebermos as questões ligadas aos processos de ensino, sobretudo a forma como a prática foi organizada nos currículos das Escolas Normais, é possível inferir que durante praticamente três décadas (1930 a 1950) a organização do currículo escolar esteve direcionada tão somente à manutenção do *status* da classe dominante. Desse modo, os cursos normais visavam a preparação da mulher para cumprir o papel social que lhe era atribuído: o de esposa e de cuidadora, no exercício do magistério (PIMENTA, 2012).

No ensino normal, havia disciplinas do currículo que proporcionavam a prática requerida para formação de professores, não sendo exigida, portanto, a prática sob a forma de estágio profissional, uma vez que não era considerado o exercício do magistério. Somente em novembro de 1962, com a promulgação do Parecer 292, do Conselho Federal de Educação, estabelece-se a “obrigatoriedade da Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, entendida como componente curricular mínimo da formação docente da época.” (MARTINS; CURI, 2019, p. 691).

Em 1969, o parecer nº 627/69 estabelece o Estágio Supervisionado como componente obrigatório, com uma duração mínima de 5% da carga horária prevista no curso. A partir desse parecer, observa-se também a Prática de Ensino como componente curricular para as Licenciaturas, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Nas décadas de 1960, 1970 e no início dos anos 1980, o Brasil vivenciou o período da ditadura militar e isso ocasionou algumas modificações legais que afetaram a educação como um todo, em especial as políticas para as Escolas Normais. Através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Normal transformou-se em uma Habilitação para o Magistério (ensino profissionalizante), então 2º Grau. A ênfase no ensino profissionalizante deixou clara a intenção do governo em separar o ensino propedêutico (aquele voltado para as classes mais

³ O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que normatizou a Lei Orgânica do Ensino Normal, está inserido na Reforma Capanema. Na época, Gustavo Capanema Filho era Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, atual Ministério da Educação – MEC e promulgou as leis orgânicas do ensino, as quais ficaram conhecidas como Reforma Capanema (SAVIANI, 2011).

favorecidas economicamente) do ensino profissionalizante (responsável por preparar mão de obra para o mercado por meio da capacitação técnica da maior parte da população), ou seja, ficou nítido o intenso processo de produção das desigualdades sociais (KUENZER; GRABOWSK, 2016).

A Lei nº 5.692 de 1971, em seu artigo 30, estabelece a formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM); b) no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries – Habilitação Específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus – Habilitação Específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à Licenciatura Plena.

No que se refere à Prática de Ensino, o Parecer 349, do Conselho Federal de Educação (CFE 349/72), determinou que a Didática teria como foco o planejamento e os processos de ensino e de aprendizagem, norteados pela Prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. De acordo com esse parecer, o estágio seria realizado na rede pública e particular de ensino.

Ainda na década de 1970, a Lei 6.394/77 fixou que “o estágio somente poderia verificar-se em unidades que tinham condições de proporcionar experiência prática na linha da formação do estagiário” (BRASIL, 1977). A partir dessa lei, foram criadas algumas diretrizes para nortear os Estágios Supervisionados, que ainda hoje são seguidas, como a questão de que o estágio não se configura como vínculo empregatício.

Na década de 1980, o Decreto Federal nº 87.497/82 especificou que o estágio curricular configurava “as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho, de seu meio” (BRASIL, 1982). Vale salientar que essa década foi marcada por reflexões no que concerne à formação de professores, discutindo sobre articulação entre teorias e práticas de ensino. Assim, em diversas instâncias, ocorriam questionamentos no tocante à formação docente, com o intuito de rever os cursos de Licenciaturas e fortalecer o Ensino Normal (HEM). O que deu início a um processo de “reestruturação dos cursos de licenciatura, apoiando-se em uma dimensão educacional sócio-crítica, fortalecendo debates e fóruns de discussão, em âmbito nacional, com as participações de estudantes e educadores.” (MARTINS; CURI, 2019, p. 694).

A década de 1990 é marcada por grandes transformações na área educacional, provocada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96. Essa lei estabelece as 300 horas obrigatórias de prática de ensino para a formação docente, exceto para a educação superior. Vale salientar que esse termo “prática de ensino⁴” não estava claro e

⁴ O parecer CNE/CP 28/2001 alterou a terminologia de “prática de ensino” para “prática como componente curricular”

gerou incompreensão. Desse modo, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação legitimou o Parecer CES 744/97 que esclarece, dizendo que:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora [...] consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (BRASIL, 1997).

Esse parecer estabelecia ainda que as atividades deveriam ser supervisionadas pela instituição formadora, proporcionando um elo indissociável entre teoria e prática profissional. Ainda em seu artigo terceiro, definia que a prática de ensino deveria contemplar as atividades de observação, participação e regência, além de ações concernentes a planejamento e avaliação do processo pedagógico (BRASIL, 1997).

Os anos 2000 foram marcantes para o Estágio, pois o parecer CNE-CP nº 09/2001 traz a discussão da relação teoria e prática, estabelecendo a necessidade de superar a visão de que o estágio é apenas dedicado à prática, afirmando que é necessário dedicar tempo para reflexões teóricas em sala de aula sobre essa atividade.

Ainda nos anos 2000, podemos citar a resolução que regulamentava as licenciaturas, a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002⁵, que estabelece que o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciaturas deveria ter uma duração de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, experimentadas no decorrer do curso. Para além dessa resolução, o marco mais importante para o Estágio é a Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, aprovada pelo Congresso Nacional. Essa lei traz um novo conceito de estágio em seu artigo 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

⁵ Resolução que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que ‘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’”. Esta última, substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, “[d]efine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Em todas essas resoluções, a carga horária de Estágio é de 400 horas.

Essa lei traz diversos esclarecimentos, a começar pela necessidade do estágio de constar no Projeto Pedagógico do Curso, e determina a existência de dois tipos de estágio: obrigatório⁶ e não obrigatório⁷. Além disso, em seu artigo 3º, mantém o que já era determinado em legislações anteriores, de que o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza (BRASIL, 2008), trazendo uma série de condições para a realização do estágio, como: matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior; a celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; e a compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

Atualmente, a legislação para a formação docente é normatizada através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e indica que a formação de professores deve ser realizada observando as normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à Educação Básica (BRASIL, 2019). De acordo com essa resolução, a carga horária do estágio nas licenciaturas é de 400 h. Vale destacar que essa normativa publicada recentemente é objeto de estudo e inquietações, principalmente por estarmos em um período pós-golpe e contra a democracia (FRIGOTTO, 2017).

3 O estágio supervisionado na formação do professor: aspectos teóricos

A profissão docente tem características que lhe são peculiares, pois o “ser professor” se faz a cada passo, na caminhada diária. E nos momentos do estágio supervisionado esses aspectos devem ser trazidos à tona, para que o futuro professor comece a vislumbrar os diversos aspectos de sua profissão. São características próprias do estágio supervisionado, a caminhada na busca do aprimoramento da profissão e o encontro com sua própria trajetória formativa. Dessa maneira:

O saber adquirido durante a trajetória escolar ou acadêmica pode ser medido por meio da execução prática de uma tarefa, e esta, dialeticamente, impõe arranjos, ajustes e revisão na construção teórico-intelectual do educando. O saber e o fazer se complementam, embora sejam ações que possam ser antagônicas conceitualmente. Esta complementaridade evidencia a importância do estágio no Ensino Técnico, Tecnológico e Superior. Trata-se de uma oportunidade educativa de reforço mútuo entre a teoria e a prática (COLOMBRO; BALLÃO, 2014, p. 173).

É preciso redimensionar os aspectos integrantes desse espaço de formação, localizando-o como um processo de consolidação de conhecimentos e oportunidades de superação das dicotomias que durante tanto tempo permearam os cursos de formação de professores. Além disso, faz-se necessário conciliar, por meio de maiores suportes, o desejo de que a práxis norteie as ações em busca de

⁶ § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

⁷ § 2º Estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

mais diálogos entre os cursos ofertados nas licenciaturas, a escola-campo de estágio e os discentes desses cursos na busca por maiores integrações. Pimenta e Lima (2017) destacam que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 104).

As relações que serão estabelecidas entre o estagiário, a escola-campo e a universidade, quando bem direcionadas, conduzem a relações de respeito à diversidade de situações vivenciadas. Provocar barreiras, seja comunicacionais, seja atitudinais, atrapalha as possibilidades de aprendizagens diversificadas durante o período de estágio.

Os estudos realizados no componente de estágio supervisionado podem ser abrangentes para que os conhecimentos não sejam sobrepostos ou verticalizados, de modo que não haja inibição, seja por parte dos que estão diariamente na escola-campo de estágio, seja por parte dos professores do ensino superior que realizam o acompanhamento dessa etapa. As barreiras atitudinais enfraquecem a formação. Se o professor é o profissional do desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2011) deve repensar as posturas que inibem os atores em cada esfera educativa. Pensar, por exemplo, no profissional do ensino superior como único “guardião” da razão, da pesquisa e do conhecimento é não reconhecer as realidades e os contextos sociais e suas interfaces (FREIRE, 2018).

Para que as relações sejam de condução e preparo para os conhecimentos multifacetados inerentes à docência, são necessárias condutas de respeito à diversidade, ao outro, aos conhecimentos advindos da escola, com todos os que fazem parte do seu ambiente e entorno. A relevância dos conhecimentos está em seu uso, principalmente na ampliação da consciência cidadã, ecológica, pessoal e transpessoal, abrindo os horizontes dos conhecimentos e inteligências diversas (GARDNER, 1995). Dessa maneira, todos os conhecimentos têm seu grau de respaldo e importância social, sejam aqueles advindos da escola-campo de estágio ou os que advêm dos estudos realizados no estágio, com seus aportes teóricos e através do professor que acompanha esse componente curricular.

Perceber as sintonias existentes nas diversidades e em suas contradições é papel de amadurecimento para cada parte envolvida no processo. Logo, compreende-se com mais facilidade a necessidade de organizar o tempo dedicado ao estágio supervisionado que, atualmente, possui uma carga horária de 400 horas (BRASIL, 2019), tendo por intuito promover diálogos e compreensões mais claras acerca do desenvolvimento desse componente curricular e aprimorar as etapas realizadas por cada estagiário (PIMENTA; LIMA, 2017).

Nas licenciaturas, o estágio supervisionado tem suas atividades distribuídas sob o formato de observação e regência. Ao realizar esses dois momentos, o estagiário busca um alicerce maior na formação. Ao entrar em uma sala de aula, a etapa inicial do estágio é a observação, que deve ser percebida e valorizada como

um importante meio para reflexões que subsidiam a pesquisa, o andamento e a organização tanto da escola quanto da sala de aula. Por isso, esse momento inicial deve ser bem acompanhado e direcionado. O ato de observar fornece embasamento e crescimento, a fim de que o aluno possa perceber na futura profissão, recriando esses processos de aprendizagens (CARVALHO, 2012). Passar por período de observação também colabora para que o olhar seja redimensionado, percebendo aspectos que, ao adentrar a regência, poderão não ser percebidos devido à nova dinâmica que se instaura no andamento do estágio supervisionado.

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (CARVALHO, 2012, p. 11).

A valorização da etapa de observação não condiz com a mera reprodução de práticas docentes perpetradas no ensino, mas tem a ver com o sentido da práxis, que é também condição fundamental para consolidação da regência coparticipativa (CARVALHO, 2012), na qual o estagiário tem a oportunidade de vivenciar suas ações, colocando em prática os estudos realizados principalmente nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação, Direitos Humanos, bem como em outras disciplinas. Participar do momento de regência é um desafio para aqueles que estão em processo de formação, uma vez que nesse período são necessários os suportes do professor regente da sala, do professor que acompanha o estagiário e do professor formador. Nesse sentido, o estagiário que tem a oportunidade de vivenciar essa fase com todos esses atores no processo agrega uma experiência basilar para sua futura carreira docente (CARVALHO, 2012).

O estágio supervisionado é um componente importante na formação. Para muitas profissões serem exercidas, há a exigência legal de que a pessoa busque, através do estágio, a ampliação dos seus conhecimentos. Por sua vez, o estágio profissional é presente em cursos como, por exemplo, bacharelado em medicina, enfermagem, fisioterapia e outros. Na área da educação, o estágio supervisionado é obrigatório para aqueles que desejam ingressar na carreira docente. Realiza-se por meio da estrutura curricular e possui carga horária disposta nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e em Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Na licenciatura, o componente curricular estágio supervisionado compreende todas as ações e atividades desenvolvidas pelos estudantes na escola-campo e na universidade escolhida para realizar o estágio. Na Licenciatura em Pedagogia, para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou nas áreas específicas (Biologia, Física, Química, Matemática etc.), bem como a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguem-se as orientações do Conselho Nacional de Educação no tocante à formação de professores, através das diretrizes reunidas na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Abordar o tema da formação docente e suas implicações na vida e trabalho do professor nos remete a uma série de indagações e reflexões acerca dos discursos, conceitos e linguagens que são utilizados para tratar desse objeto. Nóvoa (2009) afirma que existe consenso no discurso relativo aos conceitos, linguagens e percepções no que se refere à formação e ao desenvolvimento profissional docente. A maneira como o tema é veiculado, principalmente através das pesquisas realizadas nas universidades e muitas vezes orientadas e realizadas por pesquisadores e universitários que não tiveram ou têm experiência na educação básica, faz com que exista uma lacuna nessas pesquisas. Observa-se que os produtos e achados nem sempre são possíveis de serem postos em prática no chão da escola da educação básica.

Desse modo, faz-se necessário incluir os professores, ouvi-los e oportunizar ações de escuta ativa e pesquisa no *lócus* da sala de aula, com ênfase na prática docente. Ações como essas podem abrir espaços para que se coloquem os professores em evidência, buscando-se ampliar o seu prestígio. Porém quanto maior for a visibilidade e a notoriedade social, maiores serão as chances de aumento de controle sob sua atuação, com redução de sua autonomia.

As ações governamentais e atuais legislações advindas do Ministério da Educação (MEC), principalmente neste momento em que o país atravessa um período pós-golpe (FRIGOTTO, 2017), precisam ser analisadas sob um viés abrangente e crítico, sobretudo no tocante à formação docente. Na atualidade, percebemos a presença de um caráter controlador, fiscalizador, que inibe o trabalho do professor, representando um retrocesso no que diz respeito às competências da formação docente apontadas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FARIAS, 2019). É preciso adotar uma posição consciente sobre os aspectos que estão alicerçando a formação docente. Para tanto, a fim de refletirmos conjuntamente, indicamos alguns questionamentos embasados na perspectiva Freiriana: formar para quê? Em favor de quem? E com quais perspectivas? (FREIRE; SHOR, 2000).

É preciso enfatizar também a necessidade de ouvir o professor e oportunizar sua fala, possibilitando sua participação ativa e corresponsável nas pesquisas. Oportunizar, através da docência e do seu cotidiano em sala de aula, o acolhimento necessário para que o exercício de seu trabalho seja também reconhecido como um campo de pesquisa, a fim de que se torne um professor pesquisador, cujo intuito seja o de perceber as diversas realidades de sala de aula que possibilitam a construção de inúmeros conhecimentos e reflexões.

Nóvoa (2009) alerta para o fato de que muitas pesquisas são realizadas por especialistas, pesquisadores, representantes de organismos internacionais, os quais não conhecem a realidade da sala de aula, em particular das escolas públicas, que carrega as marcas da vulnerabilidade social.

Ao dizermos “conhecer a realidade”, estamos nos referindo ao labor diário, à experiência daqueles que trabalham na docência e tantas vezes são invisibilizados em suas ações, principalmente na educação básica. Esses profissionais, muitas vezes, são chamados a participar de pesquisas, mas quantas vezes são convidados a realizarem e participarem ativamente de pesquisas,

levando sua contribuição de anos de docência e experiências que podem ser compartilhadas e experienciadas por outros professores?

Ao fazermos essas observações não estamos afirmando que as pesquisas não devam ser realizadas, ou que o rigor científico não deva ser levado em consideração, pois compreendemos a importância da vasta literatura de apoio em relação à formação docente, encaminhada e arduamente estudada para contribuir com esse campo de pesquisa. O que estamos advogando, em concordância com Nóvoa (2009), é a necessidade de ampliar os espaços de pesquisa, trazendo para o campo os professores com sua experiência, seus trabalhos e desafios.

Entendemos que agindo dessa maneira amplia-se um campo de estudos e colabora-se para que aqueles que servem como objetos de pesquisa sejam também os maiores interlocutores na produção do conhecimento científico, uma vez que a postura, os resultados, o engajamento e a aplicabilidade de pesquisas realizadas com a participação de quem atua diretamente na área possuem uma perspectiva de maior amplitude, quando comparados aos que pesquisam e obtêm informações ou conhecimentos somente através de livros, artigos etc.

Outro ponto importante a ser destacado é a superação da racionalidade técnica, também denominada de neotecnicismo (FREITAS, 2012). Pensar e agir na educação de maneira dissociada das reais situações vividas é algo que conduz a uma educação bancária e mercadológica (FREIRE, 2011). Refletimos sobre o que nos aponta Gatti *et al.* (2019), com relação a essa forma insipiente de perceber a educação:

As implicações dessa perspectiva para a educação dizem respeito especialmente ao reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores. Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa. Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis (GATTI, *et al.*, 2019, p. 181).

Com toda a sua complexidade e dinâmica não é possível que a educação seja compreendida de forma desvinculada da vida e dos atores que compõem o universo educativo. Quando um grupo minoritário inicia um discurso, como, por exemplo: “escola sem partido⁸”, já está impondo sua visão reduzida de mundo e privilegiando determinadas camadas sociais (FRIGOTTO, 2017). A racionalidade técnica inibe a práxis. No que concerne à formação docente, é preciso ter clareza conceitual, numa perspectiva bem Freiriana: “a favor de quem, contra quem, quem é beneficiado”, entre outras questões. Essas reflexões impulsionam para uma formação continuada, que se expressa na valorização da carreira docente e no trabalho coletivo (GATTI *et al.*, 2019),

⁸ Movimento político cuja finalidade é implementar uma agenda conservadora para educação brasileira (ver LIMA; HYPOLITO, 2020).

especialmente colocando em pauta e refletindo sobre o viés capitalista que oprime, distorce, manipula e enfraquece a vida humana (CHARLOT, 2013).

4 Considerações Finais

Neste artigo, que objetivou apresentar aspectos histórico-legais do componente curricular estágio supervisionado, dialogando com os aspectos teóricos que o sustentam, apresentamos uma trajetória da legislação, considerando a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, no campo da formação de professores, desde as escolas normais, quando não havia a obrigatoriedade do Estágio, até os dias atuais.

Vimos que foi preciso um longo caminho, até que pudéssemos ter o estágio e a formação de professores na centralidade das discussões, buscando a superação da dicotomia entre teoria e prática. Percebemos também que, na década de 1990, com a criação da LDB nº 9394/96, houve confusão no que concerne à nomenclatura “prática de ensino”, o que reverbera até os dias atuais, mesmo com tentativas de esclarecimentos legais. A lei nº. 11.788 foi fundamental para a compreensão do estágio como ato educativo e da escola como lócus de formação.

A formação de professores, por meio do componente estágio supervisionado, precisa se ampliar e se conectar com a realidade em que está inserida, considerando todas as dificuldades e as situações de opressão, pobreza e vulnerabilidades. Teoria e prática devem se alinhar, levando-se em consideração o contexto social e as relações de poder estabelecidas; é isso que chamamos de indissociabilidade entre teoria e prática. Ambas são marcos para o agir, para a expansão dos conhecimentos e das possibilidades de mudanças. Sobrepor teoria à prática ou colocá-las como polos distantes não colabora para a formação consciente e ampliada que pode ser realizada através do estágio supervisionado.

O estágio supervisionado abre possibilidades para compreender a importância de se buscar a teoria de forma crítica, conscientizadora, formulando reflexões através de diversos conteúdos estudados, vislumbrando, na prática, situações que trazem à tona as teorias estudadas, compartilhadas. É um movimento contínuo de construção de conhecimentos sobre a realidade social, a fim de se perceber todas as relações de dominação existentes e que ficam, muitas vezes, encobertas em teorias que abordam superficialmente a realidade vivenciada.

A teoria e prática tornam-se indissociáveis devido às conexões existentes entre elas. Colocá-las como opostas torna o debate vago e não colabora com as sérias questões educacionais. Verticalizar essa relação é conduzir os aspectos educativos de forma rígida e tradicional, em que não se levam em consideração as realidades vivenciadas.

A educação e todos os seus processos colaboram para que ampliemos nossas concepções de vida, de mundo, e quando essa visão educacional se integra, dialoga e respeita as diversidades, insere-se num processo de prática de liberdade que nos faz perceber vários processos de injustiça social e desumanização.

Estar em sala de aula requer compromisso social, coerência e atenção para com as situações de opressão pelas quais passam tantos alunos e alunas. O estágio

supervisionado é o momento inicial que se tem para experimentar a docência, conhecer esse mundo, adentrar no chão da escola, e tudo isso engendrado em uma sociedade que está situada historicamente e que precisa de professores conscientes de seu papel social, portanto esses aspectos da formação são imprescindíveis.

Por isso, a formação docente precisa ser realizada de forma interdisciplinar, ampliando as interfaces entre cultura, sociedade e conhecimentos para, dessa forma, refletir sobre a sociedade e poder intervir nos diversos espaços sociais.

O estágio supervisionado necessita desse viés em que teoria e prática estão lado a lado para ampliar a formação. Não existe verticalização nesse processo, mas sim relações em que tanto a teoria quanto a prática possuem funções a desempenhar para a ampliação e consolidação dos conhecimentos e relações educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. **349/72**, 1972.

BRASIL. **Lei n. 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo e dá outras providências, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abril de 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 de janeiro de 1946. Seção 1 - 4/1/1946, p. 116. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção ideias em ação).

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

COLOMBO, I. M.; BALLÃO C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC: da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 out. 2020.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/organizador**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, n. 32, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Praxis Educativa**. v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15290.053. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.