

DIMENSÕES DO ESTÁGIO NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹

*Helena Maria dos Santos Felício**

Resumo

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a importância do Estágio no currículo de formação de professores com base em uma construção teórica que privilegia tal componente curricular em quatro dimensões. Ao considerar o Estágio como espaço de construção de aprendizagem, como articulador no currículo de formação, como elo entre diferentes níveis de ensino, e, finalmente, como articulador da relação teoria e prática, o artigo procura evidenciar a necessidade do Estágio na formação de professores ser assumido por todas as disciplinas do Curso, bem como favorecer a construção dialética do conhecimento (ação-reflexão-ação) a partir das práticas de observação, participação e regência, consideradas atividades mestras do Estágio Curricular.

1. Este artigo foi elaborado com base na dissertação de mestrado *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no dia 25 de junho de 2004.

* Helena Maria dos Santos Felício é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, pedagoga, professora de Orientação e Planejamento de Estágio, Didática e Metodologia e Prática de Pesquisa na Universidade do Vale do Paraíba — Univap. E-mail: helenasts@directnet.com.br.

Palavras-chave

Estágio curricular, formação de professores, currículo.

Abstract

The aim of this paper is to present some reflections upon the relevance of internships in teacher preparation program curricula based on theoretical constructs that favor these curricula in four dimensions. As the internship is regarded as a learning building site, as an articulator of the curriculum contents, as a connecting link among different educational backgrounds and, finally, as an articulator of the relationships between theory and practice, the article seeks to prove the need for internships in teachers' development in all discipline courses, thus favoring knowledge dialectical construction (action-reflection-action) gained from observation practices, as well as participation and conduction — which are considered master activities in curricular internships.

Key words

Curricular internship, teacher development, curriculum.

Considerações Iniciais

A proposta de refletir sobre o Estágio Curricular na formação de professores se insere na emergente realidade social que se apresenta em incessantes processos de transformações e exige indivíduos não só capazes de acompanhar tais mudanças, mas que sejam competentes para analisá-las criticamente e provocar inúmeras outras.

Com frequência, a escola e, conseqüentemente, os professores são questionados quanto ao seu papel social e impelidos a reverem sua forma de atuação no âmbito educacional, uma vez que eles têm grande responsabilidade de participação nesse movimento contínuo de transformação que se projeta na direção do desenvolvimento humano.

O modelo de professor² enquanto transmissor de conhecimentos não responde mais ao contexto social em que estamos inseridos. Assim,

2. Quando falo do professor, não me refiro a uma única pessoa, numa visão individualista, mas considero nessa reflexão a categoria de magistério; logo o professor como classe, enquanto coletivo.

ao desenvolver o conceito de professores como intelectuais transformadores, Giroux (1997), acredita na possibilidade de uma ação profissional que, ultrapassando a dimensão tecnicista da ação pedagógica, atinja níveis elevados de ação comprometida com o desenvolvimento social e com a formação de indivíduos numa dimensão emancipadora.

Na perspectiva do professor atuar como um intelectual transformador na realidade em que está inserido, baseado em seu fazer pedagógico, independente de qual seja o nível de escolaridade em que trabalha, faz-se necessário que o processo de formação desse professor, sobretudo em sua etapa inicial, esteja voltado para essa finalidade.

A constatação de que modelos aplicacionistas de formação dos professores que dicotomizam teoria e prática não respondem mais às exigências atuais da realidade. Isso faz com que as Instituições de Formação revejam suas propostas e se questionem em direção à necessidade e à responsabilidade de formar um profissional da educação capaz de responder, qualitativamente, às urgências de uma sociedade globalizada, e em constante mutação.

Nesse sentido, a concepção dialética da formação nos ajuda a compreender a teoria e a prática, não como pólos distintos em que a primeira está a serviço da segunda numa relação simplificada de complementação de uma em relação à outra (Pimenta, 2001, p.99), nem como aplicação da teoria numa realidade prática (Canário, 1997, p.138); mas como elementos de uma relação em que a esta última, sendo reflexiva, remete-nos a buscas teóricas para uma melhor análise e compreensão dessa própria prática e oferece-nos subsídios para melhor transformá-la.

Esse movimento de relacionar a teoria com a prática, sendo considerado como *ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores* (Canário, 2001, p.32), é imprescindível à construção de um paradigma de formação que valorize as situações concretas da prática profissional como *locus* de construção de conhecimentos e de aprendizagens significativas para o futuro professor.

A necessidade de transformar as situações de trabalho em situações de formação apresenta-se como um desafio para a organização do currículo dos cursos de formação inicial de professores, uma vez que tais situações, nessa perspectiva, deixam de ser contempladas como realidades externas do processo de formação para serem consideradas como elementos articuladores entre a teoria e prática nos diferentes componentes

curriculares, eliminando, assim, *a lacuna que distancia as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana* (Giroux e McLaren, 2001, p.127).

Minimizar essa distância depende, fundamentalmente, de compreender a necessidade de se construir um currículo que integre, em seu desenvolvimento, concomitantemente, as teorias acadêmicas às questões práticas do fazer pedagógico que dão sentido às teorias estudadas e objetivam a formação de professores capazes de ratificar sua prática pedagógica em benefício de uma visão emancipatória do seu próprio profissionalismo e dos seus alunos, a partir da realidade educacional em que estão inseridos. (Santomé, 1998).

Esse movimento de combinação dos elementos teóricos com as situações práticas de aproximação das Instituições de Formação com as escolas é efetivada mediante o Estágio Curricular que, além de ser uma atividade obrigatória, favorece aos alunos o contato com as situações reais do exercício profissional. Entretanto, a relação, entre esses diferentes níveis de ensino, não deve ser interpretada na perspectiva das Instituições formadoras se julgarem superiores às Escolas-campo, muito menos, as Escolas de Educação Básica não devem ser consideradas como espaços para aplicação do que se estuda na teoria, ou para a observação do que não se deve fazer ou ser enquanto profissionais, mas devem ser assumidas como co-responsáveis no processo de formação dos professores (Canário, 2001), o que nos impulsiona construir novas compreensões sobre o Estágio Curricular.

Diferentes Dimensões do Estágio no Currículo de Formação

Pimenta (2001, p.21) define o estágio curricular como *as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho*. Essas atividades configuram-se, habitualmente, como: o exercício da observação de uma prática docente alheia, participação nas atividades desenvolvidas pelo professor titular da sala, e oportunidades de regências em uma sala de aula. Essas atividades se tornam, por assim dizer, atividades *mestras*, realizadas, em escolas-campo que, em muitos casos, se configuram dissociadas do próprio currículo desenvolvido no curso de formação, trazendo uma contribuição irrisória para os alunos (Almeida, 1994).

O Estágio Curricular, muitas vezes, caracterizado como atividade realizada no último ano do Curso e objetivando a instrumentalização

do profissional, nem sempre tem contribuído para a efetiva formação de professores (Behrens, 1991). Por um lado, concentrado no último ano do curso, é notória a excessiva preocupação com os aspectos burocráticos (cumprimento de carga horária, preenchimento de fichas, entre outros). Por outro lado, a preocupação tecnicista acentua o conceito equivocado de estágio, enquanto pólo prático de um processo de formação, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas.

Na tentativa de superar essa efetiva fragmentação entre a teoria e a prática na realização do estágio, é de fundamental importância, entendê-lo como um componente integrante do currículo em diferentes dimensões apresentadas a seguir.

1. O estágio como espaço de construção de aprendizagens

Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor (Freire, 2001).

Nesse sentido, ao discutir as diferentes modalidades em que o estágio é realizado nas escolas (observação, participação, regência, entre outros), Carvalho (1985) evidencia que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios sejam discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial.

Sendo assim, não basta ir à Escola-campo. É necessário também que as observações e/ou participações realizadas pelos alunos sejam consideradas no currículo do curso de formação dentro de um espaço/tempo privilegiado para uma análise crítica e dialógica, com o intuito de interagir a realidade profissional com os elementos estudados no curso (Carvalho, 1985).

Dar voz às experiências dos alunos é considerar que o centro da aprendizagem não está no professor-formador, enquanto detentor de um conhecimento que deve ser *transmitido* e ensinado ao aluno que se coloca diante do mestre para aprender. Muito pelo contrário, é garantir, como afirma Freire (1996), a superação da contradição educador–edu-

cando, mediante o estabelecimento de uma relação pautada no diálogo e na troca das experiências de ambos os protagonistas (professores e alunos) como atitudes favorecedoras da construção de conhecimento.

Uma lógica curricular pautada na concepção de que é possível construir o conhecimento privilegiando um espaço para o diálogo e para a troca de experiências permite que, tanto o cotidiano das escolas quanto as práticas profissionais desenvolvidas por docentes em seu *locus* de trabalho, se faça presente no curso de formação, contribuindo, por um lado, com o processo de formação dos professores, e, por outro lado, diminuindo a real distância entre as Instituições Formadoras e as Escolas de Educação Básica, entre a situação de formação e a situação de trabalho, como afirma Imbernón: *o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente.* (2002, p.39).

2. O estágio como elemento articulador no currículo de formação de professores

Um primeiro aspecto a ser entendido do Estágio, enquanto articulador do currículo, diz respeito à importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores. No entender de Castro (1989), disciplinas e práticas não estão colocadas, hierarquicamente, umas sobre as outras: pelo contrário, devem manter uma relação de complementaridade nas suas funções específicas.

Assumindo-se como elemento articulador, o estágio pode ser desenvolvido ao longo de toda a trajetória do curso, de modo a favorecer todas as disciplinas e não só aquelas que são consideradas instrumentais. (Pimenta, 2001). Dessa afirmação emergem duas considerações importantes: uma diz respeito ao estágio enquanto elemento que está a serviço das demais disciplinas do curso; a outra, é a necessidade de dimensionar o estágio enquanto uma atividade que, ao mesmo tempo, é preparatória da prática, configura-se também como uma atividade teórica.

No que concerne à primeira consideração, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de uma única disciplina no curso de formação de professores (Piconez, 1994, p.30). Ou seja, todas as disciplinas são convocadas para que, num trabalho articulado, assumam, também, a partir de sua especificidade, esse processo de reflexão sobre as questões

práticas, não de forma fragmentada, mas com base em uma prática interdisciplinar e coletiva (Pimenta, 2001, p.70).

No que concerne à segunda consideração de Pimenta (2001), compreender o estágio enquanto atividade teórica significa compreender a prática em unidade com a teoria, uma vez que, na formação profissional dos professores, é impossível considerar a teoria sem vínculo com a prática e vice-versa. Se isso ocorrer, tanto uma dimensão como a outra se instala num simples mecanismo de assimilação de conteúdos e de reprodução de exercícios práticos, vazios de significados e pautados por uma análise acrítica, que não favorece a transformação. (Imbernón, 2002).

Um segundo aspecto a ser considerado do Estágio, enquanto elemento articulador no currículo, diz respeito à possibilidade dele ser assumido como elemento colaborador à avaliação de currículo, como nos mostra o estudo realizado por Almeida (1978) que tentou verificar que, baseado na compreensão do estágio como uma trajetória de mão dupla, ao mesmo tempo em que o aluno se beneficia com o seu cumprimento para a conclusão do seu curso e para a sua formação, a Instituição de formação apropria-se das vivências do estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular.

Finalmente, um terceiro aspecto diz respeito à própria seleção e organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso que, segundo Almeida (1994), deve originar-se das salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação, uma vez que é nesse cotidiano que eles encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuarem, profissionalmente.

3. O estágio como elo entre diferentes níveis de ensino

Atuando como elo entre as Instituições Formadoras e as Escolas de Educação Básica, o Estágio deixa de ser considerado um elemento isolado, de realização concentrada no final do curso e com o objetivo estrito de cumprimento de carga horária, para ser valorizado e atuar como elemento articulador entre a formação e o trabalho.

Nos estudos realizados por Carvalho (1985), encontramos a definição do estágio como uma *Grandeza Vetorial*, uma vez que este se apresenta como um elemento de ligação, um “canal” entre o Ensino Superior e a Educação Básica, no caso específico da formação de professores.

Esse vínculo entre Instituições Formadoras e as Escolas de Educação Básica, articulado pelo Estágio, é importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a necessidade de minimizar a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, o reconhecimento da não-supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, pode oferecer à *missão* da outra (Kulcsar, 1994).

Tal reciprocidade demonstra a necessidade da articulação entre formação e trabalho, a fim de que o ensino nas Instituições Formadoras não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática pedagógica, somente, fruto do senso comum, ou pautada no saber tácito, construído pela rotina, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico (Behrens, 1991).

Confirmando a relevância do estágio como *locus* de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os alunos, Castro (2000, p.16) afirma a necessidade de estabelecer parcerias produtivas entre o estudante e os profissionais experientes.

Contudo, estabelecer tal parceria com os profissionais das Escolas-campo é uma situação delicada e conflituosa na realização dos estágios, uma vez que a relação entre professores e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento. Muito pelo contrário, essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para *julgar* uma prática pedagógica profissional alheia.

4. O estágio como elemento articulador da relação teoria e prática

A compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores. Por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida nas Instituições formadoras, ao mesmo tempo, ter um contato estreito com a realidade educacional das escolas (Pimenta, 2001).

Se identificado como uma aproximação da realidade, o estágio não é a prática, como afirma Pimenta (2001), uma vez que os alunos, por

não fazem parte, integralmente, da realidade da qual se aproximam, também permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistar um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação.

É interessante pensar nessa aproximação da realidade desenvolvida pelo estagiário como a dimensão de um olhar *estrangeiro*, ou seja, de alguém que está de fora, que não está condicionado ao cotidiano daquela prática, tendo, por assim dizer, condições diferenciadas para refletir sobre o que foi observado e vivenciado.

Na verdade, essa inserção deve proporcionar um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional, impelindo os alunos a estabelecerem, em torno dessa *prática*, um exercício de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a construção de novos conhecimentos (Behrens, 1991).

O desenvolvimento desse olhar crítico, enquanto contribuição da experiência do estágio, longe de se instaurar na dimensão dos relatos que permeiam os aspectos de comportamento dos profissionais que atuam em sala de aula, deve se estabelecer como tentativa de favorecer um olhar mais amplo sobre a realidade escolar, com o intuito de compreendê-la, não só a partir de uma determinada teoria, mas também de relações possíveis de serem estabelecidas entre a teoria e a prática, tendo em vista a sua futura atuação profissional (Donatoni, 1991).

É somente nesse movimento de transitar por entre o *saber* e o *saber fazer*, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de Estágio Curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores.

Considerações Finais

A única certeza que podemos apresentar, nesse momento, sobre o Estágio na formação de professores, é a evidência de que, sua atual explicitação (concentrado no último ano, basicamente preocupado com o cumprimento da carga horária necessária, entendido como uma atividade

que atrapalha o transcurso normal e da qual deve-se livrar o mais rápido possível, entre outras manifestações), na maioria das vezes, pouco tem contribuído para a formação de profissionais capazes de analisar, compreender e transformar a realidade educacional cada vez mais complexa.

Assumir essa problemática é, antes de tudo, conscientizarmos de que a Instituição Formadora é a primeira responsável pelo Estágio, uma vez que é em seu nome que os alunos vão às escolas de Educação Básica, permanecendo ali, um tempo considerável, não a fim de completarem sua formação — essa idéia sugere que a Instituição Formadora não é competente o suficiente para dar conta de sua função — mas, para se aproximarem da prática pedagógica e desenvolverem as competências de análise, de reflexão, de compreensão, de investigação, de interpretação da realidade educacional, pautadas em um sólido referencial teórico.

Sendo a Instituição Formadora a primeira responsável, competenos evidenciar as opções que ela assume do Estágio. Ou seja, compreender quais as concepções explícitas e implícitas em torno desse componente curricular descritas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, o encaminhamento para sua efetivação no currículo em ação.

Desta forma, propomos a análise e reorientação do Estágio que, embora não descarte as *antigas* formas (observação, participação e regência), procure, por um lado, dar novo sentido às atividades desenvolvidas, e, por outro, possibilitar que alunos, professores das Instituições Formadoras e profissionais das Escolas de Educação Básica se envolvam no processo de estágio como responsáveis e colaboradores.

Tal envolvimento só é praticado se entendemos que é possível construir aprendizagens relevantes no desenvolvimento do Estágio quando sua realização está intimamente vinculada ao currículo de formação, e possibilita, assim, a real articulação entre a teoria e a prática, mediante o exercício da reflexão sobre esta última.

Finalmente, o Estágio cumpre o seu papel quando é interpretado pelos professores e alunos como uma postura a ser assumida e, não, como um rol de atividades a ser desenvolvido. Portanto, exige atitudes de disposição para aprendizagens, abertura para a coletividade, e a certeza de que é preciso reinventar uma nova forma de caminhar, como nos ensina Thiago de Mello, uma vez que o caminho já existe.

*Não tenho caminho novo.
O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar.
Aprendi, o caminho me ensinou a caminhar cantando,
como convém a mim e aos que vão comigo,
pois já não vou mais sozinho.*

(THIAGO DE MELLO)

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, C. S. (1978). *Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ALMEIDA, J. S. de (1994). Estágio Supervisionado em prática de ensino — relevância para a formação ou mera atividade curricular? *In: Revista ANDE*, v. 13, nº 20, p.39-42.
- BEHRENS, M. A. (1991). *O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: Uma proposta coletiva de reconstrução*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, PUC-SP.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. M. P. de (1995). *Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor*. São Paulo: Pioneira.
- CASTRO, A. D. de (1989). Articulação da Prática de Ensino com as Matérias Pedagógicas. In: BERNARDO, M. V. C. (org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: EDUC. Série Cadernos PUC, nº 34, p. 135-148.
- CASTRO, M. A. C. D. de (2000). *Abrindo espaços no cotidiano escolar para o estágio supervisionado: uma questão do “olhar” e da relação na formação inicial e em serviço*. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC-SP.
- DONATONI, A. R. (1991). *A Formação Geral e os Estágios nas Habilitações Específicas de 2º grau para o Magistério — Araçatuba*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC-SP.
- FREIRE, A. M. (2001). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

- Universidade de Lisboa. Portugal. [http:// www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf).
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ e MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (2001). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONNEZ, S. C. B. et al. (1994). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus.
- PICONNEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONNEZ, S. C. B. et. al. (1994). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus.
- PIMENTA, S. G. (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.