

## **OS ESTÁGIOS DE ENSINO: NOVAS QUESTÕES PARA VELHOS PROBLEMAS**

### **THE STAGES OF EDUCATION: NEW QUESTIONS FOR OLD PROBLEMS**

*Dimair de Souza França<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O objetivo desse trabalho é analisar como o estágio tem se constituído no curso de formação de professores, a partir de seus desafios, limites e possibilidades, na perspectiva de refletir sobre as novas questões que se colocam hoje para o desenvolvimento desse componente curricular na escola de educação básica. Para tanto, foram retomados aspectos que envolvem a realização dessa prática na escola de Educação Básica com a finalidade de repensar as propostas de estágio de forma que possam contemplar diferentes aspectos da aprendizagem do ofício docente, ainda na formação inicial, estendendo-se ao espaço escolar mediante o envolvimento de seus profissionais com essa atividade, sem desconsiderar os “velhos problemas” que há muito tempo perpassam a efetivação do estágio. Em razão desses velhos problemas que essa atividade ainda enfrenta, é preciso aprofundar a discussão acerca dessa temática para que seja possível construir um referencial que dê conta de explicitar as condições de constituição do ofício docente vivenciado pelos futuros professores quando de suas inserções pela prática nas escolas de educação básica, de forma a contemplar as novas questões se colocam como referência para alavancar esse debate.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; estágio obrigatório; prática docente; Pedagogia.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to analyze how the stage has been made in the course of teacher training, from their limitations, challenges and opportunities with a view to reflect on new issues that now arise for the development of this component in school curriculum basic education. To this end, resumed aspects involving the realization of this practice in basic education schools in order to rethink the proposed stage so that they address different aspects of learning the teaching office, still in formation, extending to the school through the involvement of staff with this activity, without disregarding the "old problems" that have long run through the execution stage. Because of these old problems that still face this activity, it is necessary to deepen the discussion on this topic so that you can build a framework that takes into account to explain the conditions of formation of the teaching office experienced by prospective teachers when their insertions by the practice in schools basic education in order to address the new challenges have emerged as a reference to further this debate.

**KEYWORDS:** Teacher training; mandatory stage; teaching practice; Pedagogy.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Corumbá. E-mail: [dimair.franca@ufms.br](mailto:dimair.franca@ufms.br)

## INTRODUÇÃO

O propósito desse trabalho é trazer para a discussão a temática da formação prática dos futuros professores e, principalmente, analisar como o estágio tem se constituído, a partir de seus desafios, limites e possibilidades, na perspectiva de refletir sobre as novas questões que se colocam hoje para o desenvolvimento desse componente curricular no curso de formação de professores.

Estas considerações devem levar em consideração as mudanças que os cursos de formação de professores vem sofrendo a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores em nível Superior (BRASIL, 2001), bem como das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). Em ambos os casos, a carga horária destinada à formação prática dos futuros professores (Estágio Curricular Obrigatório de Ensino e Prática de Ensino) sofreu uma ampliação nas matrizes curriculares desses cursos e acabou impactando significativamente nas escolas de educação básica pelo número maior de horas que o aluno estagiário deve permanecer neste espaço.

Essas alterações acarretaram mudanças no encaminhamento das atividades de estágio no curso de formação dos futuros professores e, principalmente, revelou as limitações enfrentadas pelos alunos estagiários quando de sua inserção nas escolas de educação básica. Por isso, entendemos que essas questões precisam ser revistas tanto no âmbito do curso quanto pelas escolas que recebem esses futuros professores, pois se a formação prática do futuro professor é uma prerrogativa do curso de formação, ela também o é para as escolas de uma maneira geral. Há uma estreita relação entre a formação e a atuação, extensiva aos professores e aos futuros professores, que sinaliza para o caráter de complementaridade de ambas: não é possível formar um professor sem que o mesmo tenha tido contato com a sua futura profissão da mesma forma que é impossível, ou deveria ser, ingressar na profissão sem que tenha passado por um processo formativo qualificado. Essa dependência mútua parece não estar muito evidente na discussão acerca da formação prática dos professores, embora deva ser vista como uma questão que parece ser fundamental para a compreensão do processo formativo a que todo professor deve se submeter (FRANÇA, 2006).

Portanto, a finalidade deste artigo é repensar a forma de organização do estágio para que possa contemplar todos os aspectos da aprendizagem do ofício docente, ainda na formação inicial e possa estender-se ao espaço escolar mediante o envolvimento de seus profissionais com essa atividade, sem desconsiderar os “velhos problemas” que há muito tempo perpassam a efetivação dessa atividade.

## **ESTÁGIOS DE ENSINO: SUAS LIMITAÇÕES E DIFICULDADES**

O estágio supervisionado é uma exigência curricular que se insere no quadro de um programa de estudos que visam a uma profissionalização, cujos objetivos são aprender em serviço e familiarizar-se com a situação de ensino, sob controle e orientação de alguém mais experiente e competente (CURY, 2003).

No curso de formação de professores, essa atividade deve ficar sob a orientação de um docente experiente para que possa orientar a inserção do estagiário no seu futuro campo de atuação profissional, em estreita articulação com a escola de educação básica, sob a supervisão de um profissional experiente que favoreça a aproximação com a prática docente, buscando conhecer as dimensões e necessidades do ofício de ensinar, pois conforme aponta Marcelo Garcia (1999), esta etapa deve favorecer a compreensão da escola como um organismo em desenvolvimento (caracterizada por uma determinada cultura, clima organizacional, estrutura de funcionamento), levar à compreensão dos problemas de ensino como problemas curriculares (planificação, níveis de interpretação do currículo pelos professores, contato com materiais curriculares e com inovações), enfatizar a observação do ensino (articulação entre o ensino e o projeto curricular, fixando-se na análise do ensino em oposição à análise do professor), além de se constituir em um momento de socialização (aprender a se comportar como professores).

Por isso, o estágio deve possibilitar ao futuro professor o contato com a realidade de ensino na forma de atividades práticas desenvolvidas em escolas de educação básica, ainda durante a formação inicial, sob a orientação dos professores que atuam nessas escolas.

Entretanto, há muito os estudos e pesquisas vêm anunciando as limitações e dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários ao ingressar na escola. Quando os estagiários são encaminhados às escolas para a efetivação do estágio, normalmente estes se deparam com situações nem sempre acessíveis para o cumprimento de suas atividades.

Essas situações podem ser entendidas como as condições materiais, ou seja, são as condições da escola para a realização do estágio e que se materializam na cedência, pelos professores, de suas salas de aula e na disponibilidade de tempo e espaço para que o estagiário possa, efetivamente, pôr-se em contato com o ensino. Elas dizem respeito, também, às oportunidades que a escola oferece ao aluno estagiário durante a realização de sua prática (materiais didáticos disponíveis, livros, laboratórios, etc.).

Há, também, as situações que envolvem a interação com professores, diretores e coordenadores. Elas podem ser relacionadas à aceitação do estagiário por parte da

direção da escola e dos professores, à facilidade ou dificuldade de inserção do aluno estagiário na atividade propriamente, à visão dos profissionais sobre a atividade a ser realizada, à valorização do estágio tanto pelo aluno estagiário quanto pela escola, entre outros.

Esse contato inicial pode, ainda, esbarrar em questões de formalização do estágio, muitas vezes escassas, na ausência de compromissos estabelecidos entre as partes ou mesmo na forma da condução do processo de preparação, execução e avaliação dessa atividade, às vezes nem sempre elaborada a partir da discussão conjunta com os profissionais envolvidos.

Até bem pouco tempo, eram essas algumas das questões que sobressaíam nessa discussão. Entretanto, novas questões se juntam aos velhos problemas que têm marcado a realização das atividades desse componente curricular e sinalizam que, longe de estarem resolvidas, os conhecimentos sobre essa temática precisam ser aprofundados, por ser esta uma questão tão importante na formação dos futuros professores.

A proposta, portanto, é retomar essa discussão a fim de explicitar uma prática cristalizada no meio escolar e institucional que persistentemente tem se imposto a todos quantos deixam suas salas de aula no curso de formação de professores e se enveredam pelas escolas em busca de conhecimento e de contato com a realidade educacional. E, mais importante, ainda, é diferenciar esses espaços de formação no sentido de reconstruir uma trajetória que quase sempre esteve calcada em práticas que privilegiavam orientações e atividades que não tinham origem nas discussões sobre a sala de aula e a escola.

## **OS DESAFIOS DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Além de todas as dificuldades e limitações assinaladas acima, pensar sobre o lugar do estágio curricular no processo de formação de professores exige que se reconheça, conforme assinala Miranda (2008), que esse componente é, quase sempre, reduzido a uma atividade de prática instrumental que limita o papel do aluno estagiário a mero observador, o que acaba empobrecendo as possibilidades de ação nas escolas onde este se realiza.

Diante desta constatação, é necessário evidenciar os desafios que se colocam, hoje, à efetivação dessa prática. Entre tais desafios sobressai a questão da orientação pelos professores da escola de educação básica aos alunos estagiários. Aliada a essa questão, estão o papel reservado à escola nesse processo e a colaboração entre as instituições na realização dessa tarefa.

Alguns autores assinalam que esse momento vivenciado pelos futuros professores é complexo, tenso e carregado de expectativas (GALVÃO, 1996; JACINTO e

SANCHES, 2002; MONTEIRO, 2000; PIMENTA, 1996; SANCHES e PETRUCCI, 2002; entre outros).

Para Galvão (1996), formar-se é sempre uma tarefa simultaneamente complexa e frágil. A autora faz referência à situação dupla e aparentemente contraditória da formação de professores em que coincide o encerramento de uma situação de aluno e o entrar na profissão. É o estágio que vem culminar esse processo de formação inicial e a inserção no mundo profissional. Neste caso, o estagiário tem de cumprir todas as tarefas inerentes às duas situações, vivendo uma ocasião de formação verdadeiramente excepcional, sem ser uma exceção, uma vez que se confronta com os mesmos aspectos e exigências a que vai ter de dar respostas ao longo de sua carreira.

Entretanto, a autora assinala que o estágio, por se concretizar na escola e em contato com os alunos, constitui um processo de formação inserido num contexto potencialmente rico em fontes de informação, passíveis de se constituírem em meios de interrogação e de pesquisa com vistas à concretização de projetos e à resolução dos problemas que vão surgindo. Porém, adverte que das expectativas à frustração pode ser um caminho muito curto.

Esse processo de inserção no âmbito profissional ainda na condição de futuro professor em formação inicial caracteriza um momento particularmente carregado de expectativas que precisa ser bem orientado e assistido. Nesse momento, os futuros professores esperam ver se concretizar todas as suas intenções, idealizações e expectativas sobre o ato de ensinar. A perspectiva de que vai ingressar em uma sala de aula, de que terá alunos sob sua orientação e de que finalmente poderá ensiná-los precisa ser confirmada por eles, sinalizando para sua capacidade de realizar o ato docente plenamente. Entretanto, o confronto com essa realidade, pela sua complexidade, pode colocar os estagiários em situação de impotência diante da situação vivenciada: salas de aulas superlotadas, alunos com dificuldades para aprender, situações de indisciplina, ou mesmo professores pouco comprometidos com o ensino, entre outros.

Por isso, esse momento particular na vida do futuro professor necessita ser acompanhado de forma sistemática, tanto pelos formadores de professores como pelos profissionais das escolas onde esses alunos realizam suas atividades práticas. Esse acompanhamento diz respeito à prática de orientação do estágio pelo professor tutor na escola básica e pelo professor supervisor de estágio na instituição formadora.

Certamente, essa é uma discussão atual e necessária num momento em que se busca construir novas propostas de estágio. Conforme Miranda (2008), são as demandas

suscitadas pela realidade escolar que norteiam o estágio e que não basta observar e/ou denunciar. É preciso enfrentar as situações e construir alternativas de ação, pois o estágio é uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade. E acrescentaria: a orientação é essencial no encaminhamento desse processo.

Entretanto, a qualidade dessa orientação também precisa ser revista. Referindo-se à qualidade da supervisão oferecida aos futuros professores, Sanches e Petrucci (2002) assinalam que o significado e o valor formativo da função que desempenham o professor tutor e o professor supervisor constituem fatores de qualificação da formação de futuros professores, ao projetar e articular as suas intervenções através das interações que estabelecem entre si, com os estagiários e com outros intervenientes.

Jacinto e Sanches (2002) assinalam que em função da ausência de critérios definidos para o desempenho dessa função, é comum recorrer à cooperação de professores experientes, embora sem experiência de supervisão e formação nessa área. Entretanto, essas autoras enfatizam que não é suficiente uma lógica de confiança nas experiências subjetivas e nos saberes profissionais dos professores que se disponibilizam para exercer a função de supervisão dos estágios nas escolas, pois essa tarefa vai além das competências para a docência, implicando uma especialização própria que tem sido negligenciada. O que está em jogo, na perspectiva das autoras, é a qualidade da formação recebida e da supervisão oferecida aos futuros professores.

Essa é uma questão que precisa ser aprofundada nas discussões sobre a temática, pois que compreende uma abrangência muito maior em relação à preparação prática dos futuros professores. A mediação entre o conhecimento teórico-prático e a prática docente propriamente é o papel principal desses profissionais no âmbito do estágio.

É o que assinalam Alarcão e Tavares (1987 *apud* SILVA, 1997), ao enfatizarem que a formação dos supervisores deve levar em conta não só os conteúdos específicos, mas também uma preparação atualizada no domínio das ciências da educação, de modo que possam ser vistos pelos formandos

[...] como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre as situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais, um colega, numa relação aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática (p. 53).

Sem a participação efetiva desses profissionais, corre-se o risco de deixar aos alunos estagiários, apenas, a tarefa de estabelecer as relações e conexões entre o conhecimento técnico-científico e a prática profissional.

Outra característica do estágio é assinalada por Sanches e Petrucci (2002) ao afirmarem que o estágio potencializa o confronto com os dilemas que a ação pedagógica real suscita. Da mesma forma, implica um processo de transformação dos saberes acadêmicos disciplinares nos complexos saberes de ensino, além de requerer a imersão nos processos organizacionais, nas normas institucionais e nas culturas dos professores e das escolas, possibilitando aos estagiários estabelecer um primeiro contato com o ensino, mas também com a instituição que os vai acolher ao longo da sua vida profissional.

Porém, não basta ao futuro professor conhecer a teoria, nem tampouco ficar restrito à prática de sala de aula. Ele deve ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos de sua ação profissional. Para isso, é necessário, não só a capacidade de mobilização e a articulação de conhecimentos teóricos, mas requer também a capacidade de lidar com situações práticas, com as quais entra em contato pela primeira vez neste importante momento de formação.

Torna-se essencial, portanto, que o futuro professor desenvolva, ainda na fase de preparação inicial, competências profissionais capazes de dar sustentação ao seu saber fazer docente. E o estágio poderá favorecer essa aprendizagem à medida que possibilitar a socialização dos futuros professores em aspectos essenciais da profissão. Essa tarefa deve ser priorizada ainda na formação inicial, reconstruindo os espaços e alargando o tempo de formação, favorecendo assim a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Igualmente, Jacinto e Sanches (2002) assinalam que o estágio constitui um momento particular de socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos “ritos de passagem” da instituição de formação para uma iniciação que os implica, como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional. Por isso, precisa ser pensado como uma tarefa inerente à docência, que perpassa todo o processo formativo e que requer o envolvimento do curso como um todo para que as conexões possam ser estabelecidas adequadamente, facilitando as relações entre o conhecimento e a prática profissional.

São essas possibilidades que fazem do momento do estágio uma importante etapa de aprendizagem da profissão, porém, na condição de futuro professor, cujo olhar precisa estar direcionado para captar uma leitura da realidade da escola e da sala de aula compatível com essa condição.

Nesse sentido, é preciso que sejam superadas as visões idealizadas com que normalmente se reveste o olhar do futuro professor, na tentativa de extrair da prática as lições que efetivamente irão auxiliá-lo na construção de uma abordagem da tarefa docente que se

isente das críticas exacerbadas tanto quanto das concepções românticas sobre o ser professor. Esse “entrar na profissão” é um momento único e, provavelmente, trará conseqüências irreversíveis se não for acompanhado de uma atenção especial, dada a sua complexidade e incerteza.

Por outro lado, é preciso considerar as mudanças propostas para a formação de professores na realidade brasileira. E essas mudanças arrastaram para o centro desse processo a escola de educação básica e os seus profissionais, de forma abrupta e sem o devido envolvimento das partes no desenvolvimento dessa tarefa. Trata-se da ampliação do tempo de formação prática proposta pela reforma na formação de professores.

Esse “tempo de formação prática”, que compreende a Prática de Ensino e o Estágio Curricular, sofreu uma grande modificação em termos de carga horária destinada à atividade prática do futuro professor, porém, pouco se alterou em relação aos espaços apropriados para a sua realização (as escolas campo de estágio).

O contato com a realidade de ensino, que deve estar expresso no projeto pedagógico de cada curso, deverá considerar a dimensão prática da formação profissional em que a Prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (BRASIL, 2002). Essa prescrição baseia-se no princípio de articulação dos componentes curriculares formativos, pautando-se na ideia de continuidade dessa vivência ao longo do curso, com ênfase nos “[...] procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002). A Prática deve ser planejada juntamente com o projeto pedagógico e deve acontecer desde o início do curso e se estender ao longo de todo o seu processo, transcendendo a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar.

O estágio, por sua vez, é entendido como “[...] o momento de efetivar, sob supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (BRASIL, 2001). Seu objetivo, portanto, é oferecer ao futuro licenciado um “conhecimento do real” em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino.

Quanto aos sistemas de ensino, recomenda-se que estes “[...] devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado”, em regime de colaboração, assinalando que “Em contrapartida, os docentes em atuação nestas escolas poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora” (BRASIL, 2001, p. 11). A proposta,

como se vê, restringe essa colaboração vinculando-a aos processos de educação continuada que podem ser oferecidos pela instituição formadora.

Um aspecto que parece ter sido silenciado nessas reformulações foi a implicação dessa ampliação do “tempo de formação prática” nas escolas de educação básica, sem a proposição de medidas que possam garantir melhores condições de trabalho para esses profissionais.

Essas mudanças reservaram às escolas de educação básica um papel central sem, contudo, aprofundar as condições de efetivação de tal proposta, principalmente em relação ao recebimento “em massa” dos alunos oriundos dos cursos de formação de professores, bem como da ampliação do “tempo de prática” requerido por essa proposta de formação.

A incorporação das discussões sobre o estágio nos documentos oficiais, por si só, não garante a qualidade da formação. É preciso aprofundar a discussão sobre as condições dessa aproximação da mesma forma que não se pode desconsiderar as condições de trabalho dos professores, bem como os determinantes que interferem nessa formação.

De um lado, essas alterações acentuam os limites existentes na formação do futuro professor e aprofundam algumas lacunas presentes na preparação prática desse profissional quando responsabilizam a escola e seus professores por esse processo sem que, para isso, sejam dadas todas as condições necessárias.

De outro, traz à cena o papel das escolas e de seus profissionais na consecução dessa tarefa, bem como a necessidade de colaboração entre as instituições na realização dessa tarefa.

França (2006) já indicava que as mudanças feitas na formação de professores precisavam ser acompanhadas de discussões sobre os novos rumos que essa atividade deve tomar. Entre eles, está a necessidade de parcerias entre a instituição formadora e as escolas que recebem, acompanham e orientam os alunos estagiários, visando principalmente, a construção de propostas que promovam a qualidade da formação docente. Além disso, precisa estabelecer um trabalho colaborativo em que ambas as instituições se reconheçam em sua tarefa de formar o futuro professor:

É preciso reconhecer as tarefas específicas, mas, acima de tudo, é importante compartilhar as responsabilidades no limite mesmo de intervenção de cada um, criando assim uma rede de relações que possa efetivamente dar a sustentação necessária aos futuros professores nesses primeiros passos rumo a sua preparação profissional (FRANÇA, 2006, p. 8).

Essa, talvez, seja uma das condições para garantir que essa prática se faça de forma comprometida e ética, pois os alunos estagiários continuam adentrando as escolas e realizando seus estágios de ensino. Portanto, há necessidade de adoção de medidas que possam garantir a qualidade e a continuidade dessa prática, sem que fique exposto a um processo inadequado e pouco estruturado de orientação e acompanhamento da aprendizagem do ofício docente.

## **OS ESTÁGIOS DE ENSINO ENTRE NOVAS QUESTÕES E VELHOS PROBLEMAS**

Entre as novas questões que se colocam hoje para a discussão sobre a formação prática do futuro professor, uma que sobressai é o reconhecimento de que os estágios são situações complexas que exigem dos professores formadores e da escola básica o compromisso com a formação no sentido de propiciar ao futuro professor a aproximação com a realidade escolar em que irá atuar, pois há, na situação de estágio, o contato do aluno estagiário com diferentes professores – neste caso, com diferentes modelos – que acabam servindo de referência para o futuro professor.

As discussões atuais sobre os estágios de ensino têm como cenário principal as escolas de educação básica. A ampliação da carga horária desse componente curricular acarretou algumas modificações na sua forma de realização, porém sem alterar significativamente o conteúdo dessas aprendizagens sobre o ofício docente.

Os alunos estagiários passaram a frequentar a escola por mais tempo, convivendo com situações da rotina escolar e com o professor tutor, durante um período longo, o que propiciou uma aproximação à realidade escolar em função do cumprimento dessa carga horária maior, mas sem explicitar uma proposta de atividade que dê conta dessa inserção de forma planejada e organizada sistematicamente. Com isso, as conseqüências são evidentes.

Além das questões já assinaladas anteriormente que devem ser trazidas à discussão (papel do professor tutor, qualidade da supervisão, contribuição da escola, colaboração entre as instituições, entre outras), outro aspecto que precisa ser revisto refere-se ao modelo de estágio adotado em nossa realidade (de observação, participação e regência) que fragmenta a prática docente e não dá conta de propiciar ao futuro professor a apropriação dos saberes necessários à construção do ofício docente. Apesar da mudança na carga horária, em muitos casos, o modelo permaneceu o mesmo: inadequado e inapropriado para essas primeiras aprendizagens sobre a docência.

Por isso, é interessante resgatar a concepção de estágio como pesquisa proposta por Pimenta e Lima (2004), mostrando que, nessa perspectiva, o estágio passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Nesse contexto, cabe ao estagiário

[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades (p.55).

Para as autoras, o estágio assim realizado permite trazer a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar, favorecendo a construção de projetos de pesquisa a partir da vivência dessa atividade.

Atualmente, essa parece ser a perspectiva que poderá nortear a prática no interior dos cursos de formação de professores e que merece um maior aprofundamento em termos de construção de uma proposta inovadora de estágio, bem como a construção de um referencial para subsidiar essa atividade.

Outra questão que precisa ser revista diz respeito às atividades que são propostas aos alunos estagiários pelos professores tutores em suas salas de aula. A partir da observação de relatos desses alunos, normalmente essas atividades restringem-se à participação em alguns momentos da aula, ficando, na maior parte do tempo, apenas observando o trabalho do professor.

Conforme já assinalado por França (2005), para o professor tutor o aluno estagiário deve aprender a ensinar observando o seu trabalho. Portanto, para ele, observar é a melhor forma de os alunos estagiários assimilarem essas aprendizagens, já que não se consideram aptos para ensiná-los.

Aqui cabe indagar sobre a qualidade dessas observações e suas implicações para o processo de aprendizagem da profissão: Qual o papel da observação na aprendizagem do ofício de ensinar? Que outras tarefas devem ser propostas ao futuro professor? Como delimitar tais tarefas?

Os estudos sobre essa questão, especificamente, precisam ser aprofundados. Conforme assinala Guarnieri (2000), saber mais sobre o professor, sobre seu trabalho e sua formação, na perspectiva da aprendizagem da profissão representa, hoje, uma tarefa relevante tanto para pesquisadores que estudam tal temática quanto para os profissionais.

Contudo, não se pode esquecer de que os estudos sobre os estágios de ensino têm contribuído sistematicamente para compor esse cenário, mostrando abordagens que podem aprofundar o conhecimento sobre o professor e sua prática, favorecendo o

conhecimento destes limites apontados anteriormente e acrescentando à discussão os novos problemas que precisam ser considerados quando se quer compreender a constituição da docência pelos futuros professores.

### **A TÍTULO DE CONCLUSÃO, AINDA QUE PROVISÓRIA...**

As contribuições trazidas pelos estudos e pesquisas recentes sobre a profissão docente e os saberes nela envolvidos apontam uma nova perspectiva para a formação e qualificação dos professores. Essa perspectiva, ancorada em uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, de professor e de escola, coloca novos desafios, denotando uma mudança na forma de compreender a formação e a prática docente, principalmente no aspecto de reconhecimento do professor como um profissional que desenvolve conhecimentos no âmbito de sua prática profissional.

Tal qual assinala Trivelato (2003), na medida em que se passa a encarar a relação entre ensino e aprendizagem de forma diferente, também mudam os procedimentos adotados nos cursos de formação de professores. E os estágios passam a ter outra função. Essa mudança a que a autora se refere incide diretamente sobre a preparação dos futuros professores quando assinala que, da mesma forma que não se concebe mais o ensino como transmissão de conteúdo apenas, deixa-se de acreditar que o professor possa aprender apenas observando o fazer docente.

Nesse caso, o estágio passa a ser problematizado e valorizado como espaço de investigação e ação (PIMENTA e LIMA, 2004; MIRANDA, 2008; entre outros), sendo que se configura como o momento de o aprendiz agir sobre seu objeto de aprendizagem, contribuindo, assim, para a construção de uma nova perspectiva de formação que possa englobar tanto as atividades de cunho teórico-prático, desenvolvidas em escolas de educação básica, como também, a possibilidade de construção/apropriação dos saberes docentes a partir da inserção na prática docente cotidiana.

Os estudos que se dedicam ao aprofundamento da questão do estágio têm mostrado, com muita frequência, esses limites e, igualmente, têm assinalado o avanço na concepção desse componente curricular quando enfatizam que a prática “[...] não é apenas um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos da sua ação e reflexão” (GÓI, 2002, p. 13).

Ainda que os estudos sobre o desenvolvimento dos estágios se preocupem em mostrar o seu valor formativo, em muitas situações ainda persiste uma visão bastante

estigmatizada de sua importância na preparação do futuro professor, retratando, muitas vezes, o descaso para com esse componente da formação prática do futuro professor.

Em razão desses velhos problemas que o estágio ainda enfrenta, é preciso aprofundar a discussão acerca dessa temática para que seja possível construir um referencial que dê conta de explicitar as condições de constituição do ofício docente vivenciado pelos futuros professores quando de suas inserções pela prática nas escolas de educação básica. E as novas questões se colocam como referência para alavancar esse debate.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Estágio supervisionado em prática de ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? *Revista ANDE*, São Paulo, ano 13, n. 20, 1994.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28, de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, Diário Oficial da União, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil. Poder legislativo, Brasília, p. 31, 09 abril. Seção 1. 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial, Ano CXLIX, p. 08, 4 mar. Seção I, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Relatoras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil. Poder legislativo, Brasília, Ano CXLII, n. 250, p. 21, 29 dez. Seção 1. 2005.

\_\_\_\_\_. MEC. 2002. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09, de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p.31.

CURY, C. R. J. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUZA, L. F. E. C. P. *Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANÇA, D. S. *A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. *UNirevista*, São Leopoldo/RS, v. 1, n. 2, abr. 2006.

GALVÃO, C. Estágio Pedagógico: cooperação na formação. *Revista de Educação*, v. VI, n. 1, 1996.

GUARNIERI, M. R. (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados/Araraquara: PPGEE, 2000.

GÓI, L. L. Prática de Ensino e Estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, 2002, Goiânia. Igualdade e diversidade na Educação - *Anais do XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: Multipolo, 2002, p. 01-15, 1 CD-ROM.

JACINTO, M.; SANCHES, M. F. C. Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, Porto, v. XI, n. 1, 2002.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, FAPEMIG, 2008.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANCHES, M. F. C.; PETRUCCI, R. Interações Organizacionais e Institucionais no Estágio Pedagógico: um estudo empírico. *Revista de Educação*, Porto, v. XI, n. 1, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

TRIVELATO, S. L. F. Expansão da Didática e da Prática de Ensino: subsídios para a formação. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (org.). *Formação docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói: EdUFF, 2003.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado em novembro de 2011.