

# ITINERÁRIO HISTÓRICO DA PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLARIZAÇÃO INICIAL

HISTORICAL BACKGROUND OF TEACHING AND INTERNSHIP PRACTICE: ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING

*ITINERARIO HISTÓRICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE/PASANTÍA: ASPECTOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ESCOLARIZACIÓN INICIAL*

**Valdeniza Maria Lopes da Barra**

Doutora em Educação pela PUC/SP

## RESUMO

Aqui se indica uma cronologia possível da formação de professores para os anos iniciais da escolarização com foco sobre o itinerário histórico da prática de ensino/estágio. Evidenciam-se alguns traços da conformação do estágio como campo de atuação e formação, dentre os quais: o perfil do profissional responsável pelo estágio de Pedagogia (Didática); a tentativa de apurar os sentidos dados à formação de professores para a escolarização inicial; o modelo de formação generalista e a atuação polivalente. Volta-se para a tematização recente do estágio inscrevendo-o na interseção entre a formação e a atuação docente, espaço privilegiado para tensionar o estatuto da docência.

**Palavras chave:** Estágio; história da educação; formação de professores, escolarização inicial.

## ABSTRACT

The study shows a possible chronology of teacher education for the early years of schooling with a focus on the historical background of teaching and internship training. It shows some traits regarding internship such as: the profile of the professional responsible for Pedagogy internship (didactics); the attempt to establish the meanings given to teacher training for the initial education; the model of general education and multipurpose activities. It focuses on the later classification of internship as a crossing point between training teachers and teaching itself. Such point is a perfect place to tension the statute of teaching.

**Keywords:** Stage; teacher training, history of education; initial schooling.

## RESUMEN

Aquí se indica una posible cronología de la formación de los profesores de los primeros años de escolaridad, con foco en la ruta histórica de la práctica de la enseñanza/pasantía. Se evidencia algunos rasgos de la conformación de la pasantía como campo de actuación y formación, entre los cuales: el perfil de los profesionales responsables por la pasantía pedagógica (Didáctica); el intento de determinar los sentidos atribuidos a la formación de profesores para la escolarización; el modelo de formación generalista y la actuación polivalente. Está orientado para la temática reciente de la pasantía inscribiéndose en la intersección entre la formación y la práctica docente, un espacio privilegiado para tensar el estatuto de la docencia.

**Palabras clave:** Pasantía, historia de la educación, formación de profesores, escolarización inicial.

O delineamento inicial dos contornos da profissão docente se dá na segunda metade do século XVIII. A definição sobre o perfil do professor (leigo ou religioso), tanto como as questões concernentes à admissão, remuneração, ente outras, se inscrevem num contexto de secularização do ensino. De tal modo e, não por acaso, a consolidação dos estados nacionais é coetânea dos estados docentes. (NÓVOA, 1995). Será no curso do império que se instituiriam as primeiras escolas normais no país. Observa-se na história da educação brasileira que a criação de escolas públicas para os meninos e meninas antecede a criação de instituições formadoras de professores para o tal ensino. Assim tem-se a primeira lei de instrução pública de 1827, seguida do Ato Adicional de 1834. A primeira cuida de criar escolas para o ensino das “Primeiras Letras” para meninas e meninos. O segundo delega às províncias, a responsabilidade tanto pela difusão das escolas (primárias e secundárias/liceus) como pela formação dos professores formadores para as mesmas. Residiria no Ato Adicional de 1834 os elementos fundadores do debate sobre a centralização do ensino superior e a descentralização do ensino “básico”, portanto da constituição de um modelo dualizado de formação.

A primeira escola de formação de professores do país foi criada em Niterói (RJ), nos anos 1830. Em São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846, sendo aberta e fechada por três vezes no curso médio de quatro décadas. Neste itinerário foi constituída de um único professor. A este professor, cuja formação era Direito, competia o ensino de todas as matérias e todas as demais funções correlatas. Em 1853, o inspetor de instrução paulista observava que era grande a quantidade de matérias ensinadas por um só professor, o que acabava restringindo o ensino dos normalistas, a aritmética e leitura, faltando como diria o inspetor, uma “ciência da pedagogia”. Vale a pena ver o modo como o próprio professor da Escola Normal paulista se pronunciou a respeito de tal questão: “Acho que o ensino repartido por dons, segundo a natureza das matérias exigidas daria melhor resultado”. Ao estabelecer a correspondência entre “natureza” das matérias e “dons” dos professores, o prof. Manoel José Chaves não apenas sugeria a repartição das matérias entre diferentes professores como reclamava por algum conhecimento do professor da escola elementar. (BARRA, 2001, p.157). Trata-se de uma posição que traduz conteúdos que informam que a generalidade tenderia a limitar a formação de professores, ao mínimo requerido, isto é, o ensino de contas e da leitura e escrita. Pode-se dizer que a formação de professores para o ensino primário é, no seu

princípio, marcada por uma generalidade ambígua na qual especificação pelo mínimo é régua que define os conteúdos de ensino do professor da escola elementar.

Ideias de matizes distintos como o método intuitivo (Pestalozzi), a educação integral (Spencer), ganhavam espaço no conjunto das forças que resultariam na república e, com esta, a consolidação da (nova) Escola Normal Paulista, agora composta por um corpo docente diversificado. Anexadas à Escola Normal, as chamadas escolas-modelo. Os alunos-mestres aprenderiam os saberes na Escola Normal e exercitariam as formas de fazer nas escolas-modelo. A instituição da Escola Normal no período republicano se daria num exercício que, ao fazer a separação física dos espaços e tempos de aprender saber e fazer, também promovia distinção ou separação entre teoria e prática na formação de professores? A resposta poderia é afirmativa se considerar as pistas de Maria Júlia Melo e Lindalva Almeida:

Quando [o estágio] passa a ser incorporado nos cursos de formação já no século XX, o estágio ainda não proporciona a relação entre teoria e prática, constituindo-se como parte prática a ser desenvolvida nas escolas modelo anexas às Escolas Normais, sendo visto como dissociado de uma teoria a ser anteriormente aprendida. (Melo e Almeida, 2014, p. 36).

No alicerce da concepção teórica de formação que estava em gestão nos oitocentos estava Pestalozzi, seguidor de Comênio, fonte do método intuitivo. Para o pedagogo suíço a “técnica oferecida aos futuros professores durante a preparação profissional era insuficiente para um bom desempenho docente, sendo principalmente necessária a prática.” (ALMEIDA, 1995, p. 25). Tal prática apostava na intuição, no sensorial, Valorizava-se fundamentalmente a observação. Primeiro: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear. Educar os sentidos para depois exercê-los. Em seguida o uso do raciocínio, da abstração e reflexão como forma de ultrapassar a intuição sensível. Observar a prática, registrar, pensá-la. Em seguida planejar formas de intervenção. Pode-se afirmar que, a tríade observar, participar/planejar e reger/executar, ainda é constituinte do modelo estruturante dos modelos de estágio na formação de professores, sendo que as suas raízes estariam nas chamadas escolas-modelo de fins do século XIX. Talvez se trate daquilo que Pimenta e Lima chamam de “a prática como

imitação de modelos” (PIMENTA, LIMA, 2010, p.35-37). Este modelo também viria a ser denominado de instrumentalização técnica e pautaria a formação de professores por longas décadas.

Nos anos 1930, contexto da profissionalização do magistério, a formação normalista (escola Normal e escola modelo) seria incrementada pela habilitação específica do magistério (HEM) e a criação das licenciaturas no nível do ensino superior. O decreto-lei n. 1.190/1939 instituiria o curso de Pedagogia cujo objetivo era formar “técnicos em educação”. Em alguma medida, a prerrogativa de formar “técnicos” contrariava o entendimento de que o curso de pedagogia seria um curso de formação de professor para as séries iniciais da escolarização obrigatória, como defendiam os pioneiros da educação. (OLIVEIRA, 2011, p. 129-130). Com este decreto as licenciaturas eram padronizadas no esquema 3+1 que consistia na

[...] formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 129-130).

Tratava-se de uma estratégia de normatização do esquema 3+1 junto às licenciaturas, incluindo-se a Pedagogia. Nos primeiros três anos a formação do bacharel (fundamentos e teorias educacionais) + 1 ano (Didática e a Prática de Ensino). Segundo Helena Freitas, o curso de Pedagogia é, desde o início, marcado por dicotomias: professor versus especialista, técnico em educação versus professor. (FREITAS, 1996, 58). A discussão sobre a necessidade de “estudar como ensinar” se traduziria em alguns dos produtos impulsionados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946. Nele se replicava, no nível superior, o modelo Escola Normal e escolas-modelo, já que se criavam os colégios de aplicação com função de campo de aplicação das licenciaturas, isto é, escolas-laboratório.

**Quadro 1 – Normatização da formação de professores anos 1930 e 1940**

Legislação	Formação de professores/Espaço físico da prática de ensino
Decreto lei n. 1190/1939 Estudo em nível superior para pedagogos “técnicos em educação” Bacharel + licenciatura 3 anos (fundamentos e teorias educacionais) + 1 ano (Didática e a Prática de Ensino).	A criação do curso superior de pedagogia não corresponde à formação do professor primário.
Decreto federal nº 9053 de 12/03/1946	Criação dos colégios de aplicação, campo de aplicação das licenciaturas, escola-laboratório.

Fontes: Decreto lei n. 1190/1939 e Decreto federal nº 9053 de 12/03/1946.

Os Colégios de Aplicação, tal como previa a legislação, seriam dirigidos por algum professor de didática: “Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação”.<sup>1</sup>(Art. 5º, Decreto federal nº 9053 de 12/03/1946). Este dado confirma que havia uma concepção que sustentava a formação prática ou a atuação docente. O alinhamento entre o cargo de direção do Colégio de Aplicação com um professor de didática pode ser interpretado como o reconhecimento da primazia da docência na formação de professores.

Ao mesmo tempo também se nota que, quando o curso de Pedagogia se constitui como curso de nível superior (bacharelado + licenciatura), a sua preocupação não é a formação de professores para o ensino de crianças, sendo o seu alvo a formação de professores dotados de alguma experiência que, ao realizarem “estudos superiores” assumiriam:

[...] funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.” (BRITO, 2011,s/p).

<sup>1</sup> Na atualidade, os principais objetivos dos 17 colégios de aplicação existentes no Brasil são aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores.

De igual modo, o esquema 3+1 no curso de Pedagogia evidencia que o mesmo separa a Didática das Ciências da Educação. Esta separação se dá no tempo de duração do curso (três primeiros anos do último ano), como também nos espaços (faculdades e colégios de aplicação). No colégio de aplicação estará o professor de didática, responsável pela formação prática dos pedagogos. O decreto nº 9053 de 1946 não menciona que professores dos chamados fundamentos devessem ter parte nas práticas do colégio de aplicação. Assim, a composição do quadro docente com formação diversificada para os diferentes componentes curriculares, também contribui para a separação entre os profissionais dos fundamentos e os profissionais das práticas. Com isto, corrobora-se o entendimento de que a distinção entre teoria e prática no curso de Pedagogia é, no seu nascedouro, alicerce para a lógica que preside a separação entre teoria e a prática na formação de professores. Para Helena Freitas:

[...] indefinição/confusão em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional formado por tais cursos, o pedagogo. É esta “confusão” entre a necessidade de definição de uma política científica e acadêmica para a área – entendida como base para a formação do pedagogo – e a política profissional – o mercado de trabalho para a sua atuação – que vem orientando, através dos anos, os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores nos diferentes movimentos no nível nacional e em cada instituição de ensino superior que tem sob sua responsabilidade a formação do pedagogo. (FREITAS, 1996, p.59).

Esta condição se traduziria na documentação normativa subsequente. A lei n. 4.0124/61 bem como o parecer (CFE n. 252/1962) que a regulamenta mantêm o esquema 3 +1 no curso de Pedagogia. Este esquema de formação das licenciaturas também constituiria o legado que imputa ao estágio curricular supervisionado uma responsabilidade para a formação do professor que parece isentar as outras disciplinas do curso desde objetivo. (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

Estaria em gestação o entendimento que aglutinaria Didática, Metodologias, Prática de ensino e Estágio. Salvo engano, é aí que se inaugura a denominação de *estágio* para esta passagem do curso que se realiza no campo da atuação profissional. A resolução n. 9/69 instruída no artigo 2º “A Prática de ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de Estágios Supervisionados.”

Aspectos cruzados da formação de professores e da prática e ensino/estágio e do se processam nos textos legais da transição dos 1960 para 1970. A prática de ensino passa a se dar na “forma” de estágio supervisionado. As escolas normais seriam suprimidas com a criação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Os colégios de aplicação (anexados aos cursos de licenciatura) deixam de ser o campo privilegiado da formação dos novos professores, já que, as instituições escolares das redes de ensino passarão a ser concebidas como destinatárias do estágio, exigência obrigatória dos cursos de formação de professores. Acontece ainda remoção do curso de Pedagogia das faculdades de filosofia para as faculdades de educação, tal como previa a Lei n. 5.540, de 1968 (Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução CFE nº 2/1969).

Outra modificação de relevo é aquela que pretendia opor ao esquema 3 + 1, o modelo das habilitações de plena e curta duração no curso de Pedagogia: Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Todos aqueles que fossem formados pedagogos estariam aptos a desempenhar a docência junto ao ensino primário, já que quem “prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”. A licença aberta para que o pedagogo formado no ensino superior pudesse atuar no ensino primário também pode ser interpretada como denotativo da inferioridade conferida ao itinerário histórico da formação para professores com atuação na escolarização inicial, isto é, para o ensino de crianças. Consolidava-se o entendimento de que “quem pode o mais pode o menos”. Por “menos” entenda-se: a atividade de ensinar para crianças. A falta de formação para atuar no ensino de crianças não é impedimento para ocupar a função de ensiná-las. Logo, perspectiva de integração entre bacharelado e licenciatura levaria à complementação da formação do especialista. Em síntese, quando ao pedagogo formado no ensino superior se faculta a atuação no ensino de crianças, se está diante de uma concessão.

Os documentos legais dos anos 1960, tal como expõe José Carlos Libâneo, conferiram à Didática, um tratamento que a subsumia à prática de ensino e/ou ao estágio, destituindo-a de sua acepção: “a teoria e a prática do ensino”, razão pela qual, no entendimento deste autor “não se justifica considerar a prática de ensino como disciplina

isolada” como também não se pode reduzi-la ao Estágio Supervisionado ou às Metodologias específicas. (LIBÂNEO, 1991, 51-52).

Os principais dispositivos normativos dos anos 1960 se constituirão como expressões da distinção que se transubstancia em separação, haja vista, as habilitações para diferentes áreas de atuação pedagógica na reforma de 1968. O movimento que pretendia reverter unidade da separação entre bacharelado e licenciatura (Parecer CFE n. 25/1969), resulta na formação do profissional da educação (quatro anos) com a obtenção do título de especialista, para aqueles que optassem pela complementação dos estudos. Na perspectiva de Saviani:

O pedagogo foi taxado de generalista, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de Pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda. (SAVIANI, 2008, p. 51).

Com a 5692/71 a ênfase sobre a técnica e o treino (aumento do tempo de permanência no campo) como formas de aprimorar a formação do pedagogo se fará ver no estágio. Jane Almeida (1995) efetua a seguinte crítica:

O objetivo da prática de ensino feita na forma de estágio supervisionado relaciona-se com a formação de um professor que domine métodos e técnicas, pressupondo-se que esse conhecimento seja suficiente para a qualificação do ensino numa escola ausente de comprometimento político e social. (ALMEIDA, 1995, p.28-29).

Novas questões eram postas com chegada do estágio à escola real. Não raro, a resistência de professores das instituições escolares em relação ao estágio. Outro aspecto é que a escola se apresenta como campo de contradições, já que, a um só tempo em que conserva práticas autoritárias, também se constitui como embrião para mudanças substantivas. E o estágio? Salvo algumas exceções, lembra aquele formato pensado no final do século XIX: observar, planejar, reger (OLIVEIRA, 2011). Outra



permanência que se nota é a presença de um professor da área de didática como o orientador do estágio. Sobre este aspecto Stela Piconez mostra em estudo sobre o estágio que, para estudantes do magistério, a Didática seria o componente curricular responsável pela formação profissional,

(...) uma vez que o professor de Didática acaba assumindo a ‘incumbência e a polivalência’ de suprir a defasagem dos conteúdos e reflexões sociológicas, filosóficas, psicológicas e históricas não realizadas no contexto e nos campos de conhecimento de pré a 4ª série do 1º grau, no curso de formação de professores. (PICONEZ, 2001, p.24-25).

A polivalência parece compor a atuação do formador de professor e a atuação do professor formado para atuar na escolarização inicial. À moda do que expõe Shirlei de Cruz e José Netto (2012) o período histórico –militar – se caracterizaria por formação de pedagogos cuja lógica se pautava pela noção de polivalência associada ao conteúdo generalista e superficial de trato com os currículos escolares. A licenciatura em Pedagogia permitiria a atuação junto ao HEM (Habilitação Específica do Magistério - 2º. Grau) e também junto ao ensino primário.

A redemocratização política ao final dos anos 1980 potencializaria novos fatos e sujeitos no cenário sócio-educacional. A LDB 9394/96 e os vários instrumentos de legislação com função de regulamentá-la. A resolução do CNE/CP 2/2002 proporia 800 horas divididas entre 400h de prática como componente curricular e 400h de estágio obrigatório. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006) prevêem 300 horas de estágio supervisionado (art. 7º. Inciso II). Tais horas se impõem num contexto no qual a formação de professores enfrenta uma situação na qual há aumento na oferta de cursos de Pedagogia e diminuição de matrículas no curso de Pedagogia. Segundo Gatti (2009), entre 2001 e 2006 houve um aumento de 70% das referidas instituições e uma queda de 27% das matrículas. Também inclui este cenário a constatação da insuficiência dos cursos de Pedagogia na formação de professores para o ensino de crianças no início do segundo milênio.

A reflexão sobre o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva generalista e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE. (GATTI, BARRETO, 2009, p.39).

Em estudo afim se identifica a insuficiência do curso na formação de professores dada a imprecisões substantivas quanto aos estágios vistos pelos ementários e projetos de ensino do curso de Pedagogia.

(...) não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI et. all, 2010, p.106).

Como os estágios do curso de Pedagogia estão viabilizando esta atuação: educação infantil, anos iniciais do EF, EJA, gestão, coordenação, dentre outras. Alguns componentes do cenário atual tornam o debate ainda mais emblemático. Senão vejamos.

**Quadro 2 – Formação de professores em estágios: distinções**

*Estágio obrigatório Supervisionado pela instituição formadora e concedente	Estágio não obrigatório (não é supervisionado pela instituição formadora)	PIBID (envolve instituição formadora e campo)
- É obrigatório - <u>Somente</u> a partir da segunda metade do curso (em geral, 5º. semestre) - Não há remuneração	- Não obrigatório - A partir do terceiro semestre - É remunerado	- Não é obrigatório - A partir do terceiro semestre - É remunerado.

**\*Não raro um professor de estágio obrigatório assume a coordenação de estágios obrigatórios e não obrigatórios.**

Bernardete Gatti reconhece o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa federal criado em 2010 (Decreto n. 7.219) como uma “iniciativa interveniente” e aponta estudos que avaliam o referido programa de forma positiva (André, 2012; Bergamaschi & Almeida, 2013; Fetzner & Souza, 2012). A autora em questão também caracteriza o programa (PIBID):

(...) sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Visando incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (inciso IV, art. 30 ); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de co-formadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (inciso VI, art. 30 ). (GATTI, 2013-2014, p. 41).

Esta questão faz emergir, entre outras questões, a idéia de contrapartida entre instituição formadora e instituição concedente no desenvolvimento de estágios, que é prevista, mas não é especificada nos termos de convênio entre instituição formadora e instituição concedente. Suscita questões: de que modo o projeto de estágio supervisionado concebe a relação entre universidade e escola básica?

Entende-se que o PIBID seja um programa revestido de condições que lhe facultam a efetivação de um projeto mais efetivo de estágio. A matriz do PIBID é o estágio. Com isto se quer dizer que questões do estágio como a de Vani Kenski: “seja elaborado um projeto - de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estágio”. (KENSKI, 2005, 40). Ou a questão de Selma G. Pimenta (2010) quando adverte para a necessidade de rever o estatuto do professor do campo de estágio no estágio. Questões de tal calibre demandam que a implementação de iniciativas como o PIBID passem minimamente pelo diálogo com os estágios das licenciaturas. A literatura especializada revela reflexões atinentes ao estágio que exprimem o anseio pelo seu

estatuto no conjunto curricular do curso de formação de professores. Como o faz Ivani Fazenda quando relata experiência como professora de estágio realizada em 1980, na qual registra:

É possível pensar em estágio sem pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador? Melhor explicando: pensar o Estágio, desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõem os cursos de formação do educador é admitir que ou o Estágio seja o “salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter tratamento diferenciado... (FAZENDA, 2001, p. 56).

Há aqui uma hipótese que parece conter um traço de contradição que merece relevo. O movimento que torna o estágio de Pedagogia um componente curricular de natureza teórico-prática com formato de disciplina e, diga-se de passagem, com cadeira cativa e exclusiva da didática, também traria a questão de pensar o estágio menos como um campo disciplinar e mais como um campo de conhecimento (PIMENTA e LIMA, 2011).

Na perspectiva de Raquel Oliveira o estágio deveria ser o projeto integrador do curso (2011). Derivações deste entendimento pautam algumas experiências de estágio, haja vista o exemplo de alguns campi da USP, como é o caso do curso de Pedagogia do campus de Ribeirão Preto (SP). Neste modelo de estágio os componentes curriculares didático-pedagógicos são centrais, com função nucleadora de outros componentes (Psicologia, Políticas, Metodologias), tal como se verifica em Noeli Rivas, Crisitna Pedroso e Delma Bezerra (2013, p. 129-152). Converte nesta direção o registro de Stela Piconez, para quem:

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado pertence ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito; não é tarefa exclusiva da Didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso; portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso. (PICONEZ, 2005, p. 30).

Qual é o estatuto do estágio como disciplina? A literatura bibliográfica sobre estágio se destina ao professor de estágio ou ao estudante de Pedagogia. Sendo o

professor de estágio, qual é o conjunto de saberes do estágio? Tais saberes não seriam os saberes do curso de Pedagogia?

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006) estabelecem que o pedagogo deve ser formado para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e isto corresponde a dizer que também está apto para atuar com EJA, Educação Profissional, Educação Prisional, Educação Especial, Escola de Tempo Integral, Educação Especial, Quilombolas, dentre outros. Como fica a gestão, a coordenação pedagógica? O professor generalista é correspondente do professor polivalente? Quais são os modelos de formação de professores para a escolarização que temos? Quais são os modelos de organização da atuação docente do pedagogo que temos?

Esta questão faz emergir, dentre outras questões, a idéia de contrapartida entre instituição formadora e instituição concedente, prevista nos termos de convênio entre instituição formadora e instituição concedente. De que modo o projeto que temos de estágio supervisionado concebe a relação entre universidade e escola básica? A legislação de estágio denomina a instituição-campo de concedente. Quem concede e quem apenas cede nesta relação entre a universidade e a escola básica? Vani Kenski sugere que “seja elaborado um projeto - de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estágio”. (2005, 40). Selma G. Pimenta (2010) menciona a necessidade de rever o estatuto do professor do campo de estágio no estágio.

Ivani Fazenda relata experiência realizada em 1980, como professora de estágio na qual afirma:

É possível pensar em estágio sem pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador? Melhor explicando: pensar o Estágio, desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõem os cursos de formação do educador é admitir que ou o Estágio seja o “salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter tratamento diferenciado... (FAZENDA, 2001, p. 56).

Enquanto o estágio de Pedagogia se constitui como componente curricular de natureza teórico prática com formato de disciplina e, diga-se de passagem, com cadeira predominantemente da área de didática, alguns estudos mais recentes tendem a apontá-

lo, menos como um campo disciplinar e mais como um campo de conhecimento (PIMENTA e LIMA, 2011) da formação de professores. Alinhada a esta perspectiva, Raquel Oliveira entende que o estágio deveria ser o projeto integrador do curso (2011). Derivações deste entendimento pautam algumas experiências de estágio, haja vista o exemplo de alguns campi da USP, como é o caso do curso de Pedagogia do campus de Ribeirão Preto (SP). Neste modelo de estágio os componentes curriculares didático-pedagógicos são centrais, com função nucleadora de outros componentes (Psicologia, Políticas, Metodologias), tal como se verifica em Noeli Rivas, Crisitna Pedroso e Delma Bezerra (2013, p. 129-152). Converte nesta direção o registro de Stela Piconez, para quem:

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado pertence ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito; não é tarefa exclusiva da Didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso; portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso. (PICONEZ, 2005, p. 30).

As questões acima postas pela literatura especializada colocam o estágio como espaço privilegiado da tematização da formação de professores já que o seu lugar é o da interseção entre a universidade e a escolar, a formação e a atuação, a formação inicial e continuada.

Estudo realizado por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) a partir de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, além de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped mostraram que entre as questões mais prementes está a “preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental” e o “tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis” (1999, p. 309). Tais aspectos parecem constituir interfaces com o trabalho do estágio de pedagogia, pois este implica a realização de ações diretamente associadas à especificidade pedagógica do trabalho docente.

O lugar do estágio permite aferir, dentre outros aspectos, o impacto da ampliação do conceito de docência, no qual se vislumbram ações como:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

O estágio, embora não seja mencionado no rol da docência, também representa mais uma demanda que se associa a tais ações normatizadas pela LDB 9394/96, requerendo do professor do campo, certa responsabilidade em relação à formação inicial do estudante de pedagogia, o que de certa maneira, também contribui para evidenciar as fissuras e possibilidades de diálogo postas pela relação entre o campo de atuação profissional do futuro professor e a universidade. A invisibilidade do estágio parece estar associada aos meios que objetivam a relação entre a universidade e a escola.<sup>2</sup>Se o estágio pode ser entendido como ponto de cruzamento, interseção ou articulação entre teoria e prática vista na especificidade pedagógica do trabalho docente que é disposta pela relação entre a formação inicial do estudante de pedagogia e a formação continuada do professor da escola (campo de estágio), então há que se reconhecer “a importância da necessidade de rever a questão do estágio, da relação universidade e escola, da relação teoria-prática no processo formativo de professores.” (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008, p. 18).

---

<sup>2</sup>A invisibilidade do estágio aparece no fragmento recortado da LDB, na maior parte de Projeto Político Pedagógicos de escolas que recebem estagiários, na ausência de políticas de estágio por parte das secretarias municipais e estaduais, no silenciamento sobre o estágio quando se discute “iniciativas intervenientes” como o PIBID. Trata-se de tema em estudo pela pesquisa: Relação entre formação e atuação docente no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia e abordagens sobre aspectos instituídos e instituintes, sob coordenação de Valdeniza Maria Lopes da Barra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se que a criação de escolas para meninos e meninas é anterior à criação de instituições formadoras de professores para as mesmas. A origem das Escolas Normais no império se dá com a atuação generalista e reducionista tanto da parte de quem forma como de quem é formado. No período republicano o curso de Pedagogia passará a compor o ensino superior, e replicará da Escola Normal a distinção entre espaços para a formação teórica e prática (Colégios de Aplicação) e tempos (esquema 3+1). A criação da licenciatura em Pedagogia não teve correspondência direta com a elevação do nível da formação para o professor das séries iniciais de escolarização, o que vale para o esquema 3 + 1 como para o modelo das habilitações. A legislação dos anos 1960 instruirá que prática de ensino deverá ser dada no formato de estágio, o manterá a polarização do curso (teoria e prática), e dificultará o estágio se constitua como espaço de integração do curso. O modelo das habilitações separaria Didática das Ciências da Educação e, de quebra, também manteria separados tempo (três primeiros anos e último ano do curso) e espaços (colégios de aplicação) da formação. As diferentes habilitações para a Pedagogia correspondiam à formação de especialistas da educação, mas não da formação de especialistas para atuação no ensino primário, embora todos pudessem atuar neste segmento. A Didática seria a cadeira que garantiria o lugar na direção do campo de estágio (Colégios de Aplicação) e nas instituições formadoras (licenciaturas). A escola real passa a ser campo de estágio, mantém-se o tripé de modelo do estágio: observar-planejar e intervir. O esquema 3+1 é seguido pelo modelo das habilitações, consolidando-se num modelo de formação de fonte generalista de natureza polivalente. Finaliza-se com a tentativa de marcar o lugar de estágio no curso de pedagogia e o reconhece inscrito no cruzamento entre a formação e a atuação docente, isto é, no centro em torno do qual gravitam questões correlatas à constituição do estatuto da docência na escolarização inicial.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências*, Campinas, v. 20, n. 68(ed. esp.), p. 299-309, dez. 1999.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. *Da pedra ao pó: o itinerário da escola paulista do século XIX*. DM/São Paulo: PUC-SP, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96.

BRASIL. MEC. *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. 2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. *Breve história do curso de Pedagogia no Brasil*. 1995. [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf), acesso em 20/01/2015.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. (org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. *IX Seminário de Estudos e Pesquisas: História, sociedade e educação no Brasil*. João Pessoa/Paraíba, 2012.

\_\_\_\_\_ e NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletido sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, 2012.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 53-62.

FREITAS, Helena L. de Costa. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GATTI, Bernardete e NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

\_\_\_\_\_ TARTUCE, Gisela Lobo B. P, UNBEHAUM, Sandra G. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Estudos e pesquisas educacionais*. Fundação Victor Civita. São Paulo: 2010, p.96-138.

GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, Maria Isabel, LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

KENSKI, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisas em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 39-52.

LIBÂNEO, José Carlos. A unidade entre a didática e as metodologias de ensino e prática de ensino. *Teoria e Práxis*. Goiânia: Kelps, 1991, p. 49-54.

MELO, Maria Julia Carvalho de & ALMEIDA, Lucinalva Athaide Andrade de. Estágio supervisionado e prática docente: sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. Disponível: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/990>, acesso em 05/03/16.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: (org.). NÓVOA, António. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. *Estágio supervisionado: horas de parceria escola-comunidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PICONEZ, Stela. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: (coord.). PICONEZ, Stela. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 39-52.

RIVAS, Noelly Prestes Padilha, PEDROSO, Cristina Cinto Araújo, BEZERRA e Delma Rosa dos Santos. O estágio supervisionado no contexto da disciplina Didática: possibilidades de formação no curso de Pedagogia. In: PACÍFICO, S. M. R., ARAÚJO, E. S. (orgs.). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. *s/d. Formação dos professores e contextos sociais*. Presses Universitaires de France/ Portugal: Rés Editora.