

# Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica

Rosana Cássia Rodrigues Andrade \*

Marilene Ribeiro Resende \*\*

*Legal aspects of stage in training teacher: a  
historical retrospective*

---

\* Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação (UNIUBE). Professora da UNIMONTES - MG

\*\* Licenciada em Matemática. Mestre em Educação Matemática (UNESP- Rio Claro), Doutora em Educação Matemática (PUC - SP). Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, os marcos regulatórios do estágio no Brasil – especialmente na formação de professores –, considerando que esses dispositivos traduzem concepções de formação e evidenciam elementos importantes para a discussão da complexa relação teoria-prática. Neste estudo, pôde-se verificar que, no campo da formação de professores, o estágio, nas primeiras escolas normais, estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica. A seguir, tornou-se um componente curricular mínimo, depois, a disciplina denominada “prática de ensino sob forma de estágio supervisionado”, e, por último, um dos momentos da prática, concebida como componente curricular. Percebe-se, desse modo, que, nos dispositivos legais, ora a prática é tratada como prática de ensino se identificando com o estágio, ora são vistos como componentes distintos, revelando, assim, a complexidade e as múltiplas concepções da relação teoria-prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** estágio; formação de professores; prática de ensino.

**ABSTRACT:** *The aim of this paper is to analyze, from bibliographic and documental research, regulatory frameworks of the stage in Brazil, especially in teacher education, considering that these instruments translate concepts of training and demonstrate the important elements for discussion of the complex relation between theory and practice at different moments of Brazilian education. In this study, we can see, in the field of teacher education, the stage at the first “normal schools” was placed on the few courses in teacher training. After, became minimum curriculum component, then the discipline called “teaching practice in the form of supervised probation”, and, finally, the stage is one of the moments of practice, designed as a curriculum component. It is understood, so that now the practice is treated legally as a teaching practice by identifying the stage, sometimes are seen as different components, thus revealing the complexity and the multiple conceptions of relation between theory and practice.*

**KEYWORDS:** *stage; teacher training; practice of teaching.*

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio curricular obrigatório é um componente fundamental no processo formativo, que oportuniza ao estudante o exercício da atividade profissional na realidade em que vai atuar. Deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão.

Na formação do professor, o aluno deveria se aproximar da realidade da sala de aula e da escola para que, a partir das observações realizadas e das vivências nesse contexto, fosse possível fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica que aí se efetiva. Essa reflexão proporcionaria a (re)construção de conhecimentos e de saberes essenciais a sua formação.

A discussão da questão do estágio ocorre sempre no bojo da complexa relação teoria-prática. Cury (2003, p.113-122) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”. Assim, pensar o estágio supervisionado envolve pensar as questões de ensino-aprendizagem, como também as questões próprias do meio onde ele ocorre, pois se trata de uma prática social. As questões relativas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder dentro do espaço escolar, à autonomia do professor devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos. Dada a importância inquestionável desse componente curricular na formação profissional, ele é tratado em diferentes instrumentos legais – trabalhistas e educacionais. Assim, neste texto, fruto de pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos uma contextualização legal do estágio. Tomamos como marco a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996, e analisamos normatizações anteriores e posteriores a ela, apontando mudanças que ocorreram e suas implicações no contexto de uma necessária articulação entre a teoria e a prática.

O nosso objetivo é identificar os marcos regulatórios e as concepções de prática e de estágio neles presentes, considerando que esses dispositivos traduzem concepções de formação profissional, especialmente de formação de professores, e que o conhecimento deles é fundamental para todos os envolvidos no processo formativo.

## **2. A PRÁTICA E O ESTÁGIO NO PERÍODO ANTERIOR À LDB/96**

### **2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTÁGIOS NAS ESCOLAS NORMAIS**

Faremos, inicialmente, uma rápida releitura do contexto histórico das escolas formadoras de professores, com o objetivo de entender a origem das concepções de estágio e suas mudanças ao longo dos anos.

Segundo Didone (2007), as escolas de formação de professores foram criadas no Brasil a partir do século XIX. No ano de 1835, em Niterói, surge a primeira Escola Normal, com o objetivo de formar e qualificar docentes. A formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto da Escola Normal, na província de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar, nas camadas populares, a civilidade e a ordem e impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal.

Ainda, segundo Didone (2007), em 1880, instalou-se a Escola Normal pública, gratuita e mista. O currículo “extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série, chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar, e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral” (ACCA-CIO, s/d, p.3). A prática de ensino estava incluída nessa disciplina e, segundo o autor, é provável que não se efetivasse de fato, pois se tratava de um curso noturno, de matrícula livre.

No início da República, foi criada a Escola de Aplicação, porém não era vinculada à Escola Normal para a prática dos alunos. Segundo Accacio (s/d), de 1890 a 1897, a pedagogia desaparece dos currículos da escola normal. Com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro, em 1897, a partir de onde derivavam, então, diretrizes para o ensino no País, a formação pedagógica passou a ser uma preocupação e a duração do estágio foi definida - seis meses em uma escola primária.

Novo avanço se deu em 1914, quando a Escola de Aplicação se tornou subordinada à Escola Normal, o que possibilitou alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor. Entretanto, a prática continuou dependente do professor da escola primária, o que, segundo Accacio (s/d, p.8), representava um descompromisso dos outros setores da Escola Normal com a formação pedagógica.

Pode-se afirmar que foi nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e a prática passou a ser assunto de preocupação. Contudo, Accacio (s/d, p.19) lembra que, aliadas ao esforço de melhor qualificação da formação do professor primário, essas mudanças trazem o ônus da elitização do Instituto de Educação, criado pelo Decreto No 3.810, de 19 de março de 1932.

Em janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei No 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal. Foi estabelecido um currículo único para todos os Estados, tendo como finalidade promover a formação docente necessária às escolas primárias; habilitar administradores destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. Essa lei, também, possibilita o acréscimo e o desdobramento das disciplinas definidas.

De acordo com Pimenta (2001),

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2001, p.27).

Com essa Lei, o Ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo, denominado de Escolas Normais Regionais, destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, apresentava uma estrutura curricular na qual predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação especial. Desse modo, as matérias voltadas para a formação de professores se restringiam, na quarta série do curso, às disciplinas: Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

Por outro lado, o curso Normal do 2o ciclo, com duração de três anos, que funcionava nas Escolas Normais, apresentava uma estrutura curricular mais diversificada e especializada, incluindo: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação. A Prática de Ensino vai constar como disciplina na 3ª série do curso e também aparece em Metodologia do Ensino Primário.

No Art. 47, o Decreto-Lei n. 8.530/46 estabelece, ainda, a exigência: “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas, para a demonstração e prática de ensino”.

Segundo Didone (2007), nos anos de 1950 a 1960, estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal, feitos pelos intelectuais educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho – muitos deles ainda ligados ao Movimento dos Pioneiros da Educação e ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) –, apontaram falhas e também soluções para os problemas da formação de professores. Documentos registram, então, que a Escola Normal traduzia em seu interior o não compromisso com a formação do professor, necessário para a transformação da escola, estando a “prática” cada vez mais distanciada da realidade.

## **2.2 PRÁTICA DE ENSINO SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO - PARECER 292/62/CFE**

Na década de 1930, mais precisamente em 1931, foi estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras. Por ele, conforme se lê no Parecer CNE/CP 28/2001, se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que incluía, dentre as suas funções, preparar pessoas para o magistério. Pelo Decreto-lei N° 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia passou a contar com um curso de Pedagogia de 3 anos que formaria o bacharel. Foram criados bacharelados em diversas áreas: matemática, história e geografia, história natural, física, dentre outros. O Decreto incluía, também, um curso de Didática de 1 ano, visando a formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema “3 + 1”, que perdurou por várias décadas. Ele estabelece uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica.

No período que compreende as décadas de 1950 e 1970, várias universidades federais foram criadas no Brasil, devido à descentralização do ensino superior e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 – Lei No 4.024. Essa Lei não chegou a alterar a formação do professor. No decorrer da década de 1960, o sentido de prática presente era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”, como afirma Pimenta (2001, p.29).

O Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época.

Antes da promulgação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular. A prática, quando realizada, era desenvolvida em estabelecimentos-modelos (Colégios de Aplicação) junto às faculdades onde se formavam professores, vinculados às Faculdades de Filosofia. Deve-se ressaltar que a anterior exigência de manter um colégio de aplicação não obrigava legalmente a realização da prática de ensino.

O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola “real”.

A prática passou a ter muito mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador em plena implantação.

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerado *a priori* como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino (CAIMI, 2002, p.87-88).

Entretanto, segundo Carvalho (1985, p.51), o Estágio Supervisionado definido pelo Parecer 292/62, fundamentado no racionalismo técnico presente na formação de professores no esquema “3 + 1” não sofreu mudanças significativas ao longo de décadas. Realizado no último ano ou semestre dos cursos de licenciatura, significou, por um longo período, o momento da formação em que o licenciando deveria aprender a “aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade”. Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

No contexto político vigente à época, após o golpe militar em 1964, a educação brasileira passa a adotar um modelo tecnicista, com o surgimento do ensino profissionalizante no segundo grau. Assim, a Lei N° 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, propôs mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal quando estabeleceu a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1° e 2° graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante. O curso Normal passou a ser uma habilitação específica.

Dentro dessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que trata do “Exercício do magistério em 1° grau, habilitação específica de 2° grau”. Sobre a Didática e a Prática de Ensino, lê-se nesse documento:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE n°. 349/1972).

Percebe-se, assim, que a Prática de Ensino deve ser preocupação da Didática e realizada sob forma de estágio supervisionado nas próprias escolas da comunidade. A relatora do Parecer ainda afirma que “Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente”.

Para Pimenta (2001, p.48), esse Parecer propõe uma imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Além disso, trata o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário. Atribui, ainda, a formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que serão elas responsáveis por responder as indagações que irão surgir na Prática de Ensino.

Já nos anos de 1980, os educadores reivindicavam o reconhecimento da escola enquanto espaço das práticas sociais. Assim descreve Candau (1986 *apud* PIMENTA, 2001) esse momento:

[...] os movimentos nos anos 80 não se reduzem à mera retomada do antigo curso, pois o contexto social mudou. A ampliação das ofertas de acesso trouxe para dentro da escola população menos favorecida economicamente e historicamente excluída. Isso colocou uma necessidade nova para a escola: formar professores capazes de assegurar, de fato o direito dessa população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, portanto, professores capazes de trabalharem a contra direção da escola que satisfaz o capitalismo (CANDAU, 1986 *apud* PIMENTA, 2001, p.79).

Desse modo, era preciso construir outro Curso Normal – um curso cujos currículos e professores fossem de fato compromissados com essa finalidade, segundo Pimenta (2001, p.79). Conseqüentemente, não era suficiente revitalizar, era preciso repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos para formar um professor comprometido com a transformação social. Entretanto, é interessante notar que a formação do professor fica restrita às disciplinas ditas “pedagógicas” e à Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, pois não se faz referência às demais disciplinas que compõem os currículos de formação. Em decorrência disso, é mantida a dicotomia formação específica e formação pedagógica.

Mais do que a década anterior, os anos de 1990 foram marcados na área educacional por reformas trazidas pelas novas legislações; em grande parte fruto da efervescência das lutas dos educadores dos anos de 1980. As mudanças ocorridas são reflexos dos tempos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação. Nesse cenário de mudanças, o papel do professor assume importância relevante, seja no sentido de mantenedor da

ordem vigente, através de inúmeras adaptações, seja por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente.

Com relação ao estágio, é importante citar, ainda, a Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82, a qual “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2o grau e Supletivo”, pois os estágios na área de formação de professores também devem se inserir dentro dessas normas gerais. Há outros dispositivos anteriores a ela, mas essa vigorou até 2008. Essa Lei prevê que: os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculo empregatício; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo; e haja a assinatura de termo de compromisso.

### **3. LEI Nº 9.394 DE DEZEMBRO DE 1996 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB: AS NORMATIZAÇÕES DO ESTÁGIO NO PERÍODO PÓS-LDB**

A Lei Nº. 9.394/96 trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes. Pela primeira vez, uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, abrindo margem para a iniciativa autônoma dos Estados, Municípios e escolas. A Educação é caracterizada como dever da família e do Estado. Foram introduzidas a autonomia e a flexibilização dos sistemas de ensino, os sistemas de avaliação e a municipalização do ensino. A abertura de espaço para a educação a distância e, principalmente, para a educação especial se faz presente. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais.

Essa Lei propugnou claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, além disso, garantiu que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Há, entretanto, uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação. Caso contrário, continuar-se-á a mascarar a

existência dessa relação, ou, o que é pior, continuará como de costume, ficando a cargo do próprio aluno de Licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação.

Ao que parece, portanto, tem-se aqui a sinalização de que formar um profissional docente capaz de exercer com qualidade e competência as atribuições próprias da profissão requer, antes de tudo, a superação de modelos desarticulados.

Nesse cenário, em 2000, o Ministério da Educação remete ao Conselho Nacional de

Educação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por um Grupo de Trabalho. O documento foi submetido para apreciação à comunidade educacional em audiências públicas e reuniões técnicas.

### **3.1 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, PARA LICENCIATURAS DE GRADUAÇÃO PLENA**

Visando superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. A prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica que vinha sendo feita a respeito de a prática ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso.

Uma nova concepção de prática, segundo o documento, implica vê-la como uma dimensão de conhecimento que está presente nos diversos momentos, durante o processo de formação em que se reflete sobre a atividade profissional.

Assim, o planejamento e a execução das práticas no estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de uma tarefa para toda a equipe de formadores, e não apenas para o “supervisor de estágio”.

Dentre as questões a serem enfrentadas na formação de professores, ou-

tro aspecto abordado no Parecer N<sup>o</sup>. 9/2001 refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. É muito diferente observar um dia de aula numa classe, uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, percebendo o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola, e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP9/2001, p.23)

Considera-se, portanto, no referido Parecer, o Estágio Curricular Supervisionado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama Estágio Curricular Supervisionado; é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem.

Há, no documento, um posicionamento de que, em tempo e espaço curricular específico, integrado pelo grupo de formadores, no coletivo, a dimensão prática poderá transcender o estágio, tendo como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Prevê, ainda, que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

Dessa forma, o Parecer/CNE/CP/09/2001 sugere que a prática, como componente curricular, apresente uma dimensão investigativa que permita a (re)criação do conhecimento. Esse fato requer uma convivência maior no interior das instituições e destas com o ambiente educacional, permitindo ao aluno vivenciar situações reais, como a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares e o currículo escolar.

Ainda, em 2001, foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, o Parecer CNE/CP 21/2001, mas não homologado, que instituiu a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior. A integralização deveria ser efetivada mediante o cumprimento de, no mínimo, 2.800 horas. Nesse total se incluem 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Supervisionado, sob

forma concentrada ao final do curso; e 1.800 horas para conteúdos curriculares de atividades acadêmicas científico-culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP n.º. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP n.º. 9/2001. A alteração basicamente envolveu a questão do Estágio Supervisionado, indicando que ele deveria ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no Projeto Político-Pedagógico. No documento há indicação de que o Estágio seja desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

O Parecer CNE/CP n.º. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, deu então nova redação ao Parecer CNE/CP n.º. 21/2001. Apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, que permitem uma verificação das perspectivas sobre as quais foram propostos a prática e o estágio supervisionado na formação de professores. O texto explica o que se entende por relação teoria e prática:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP n.º. 28/2001).

Esse Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer. Essa imbricação visa permitir ao futuro professor buscar significados para o trabalho de gestão, de administração e de ensino, além de capacitá-lo para a resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, PARECER CNE/CP n.º. 28/2001).

O documento tenta distinguir a prática, como componente curricular, da prática de ensino. O Parecer considera a prática como um componente mais abrangente por contemplar não só os dispositivos legais, indo além destes.

Em fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP n.º. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em seu Art. 3o, a Resolução determina que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverá observar os seguintes princípios norteadores: “I – Competências como concepção nuclear na organização do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem”.

A centralidade que as Diretrizes colocam no desenvolvimento de competências provocou inúmeras controvérsias no meio educacional, pois o próprio conceito não é entendido do mesmo modo. Ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação, e mesmo como possibilidade de se superar a dissociação teoria-prática.

No bojo dessa concepção de formação de professores presente nas Diretrizes, a prática aparece como não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento

privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.

Visando regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 02, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, estipulando 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Pimenta e Lima (2004, p.87) qualificam como “equivocos e retrocessos”, o estabelecimento e distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação. As autoras criticam a fragmentação de horas de práticas, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais. Entendem que essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Essas exigências, segundo as autoras, prejudicariam uma possível flexibilização dos projetos, dificultando à instituição formadora, a reestruturação dos cursos e a autonomia para inovação. Outro aspecto apontado pelas autoras refere-se ao fato de que “o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.87). Mesmo diante de possíveis ganhos que essas determinações possam ter trazido para os cursos de licenciatura – ainda que com restrições, como as feitas anteriormente –, registramos a existência de um Projeto de Resolução CNE/CP nº 009/2007 que propõe alterações nas práticas e nas horas destinadas ao estágio. Apresenta apenas dois artigos, propondo a reorganização da carga horária mínima dos cursos de licenciatura para formação de professores em nível superior, dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional. Essa Resolução propõe, no seu Art. 1º, “2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas”.

Tem-se como pressuposto que, ao se revogar uma regulamentação, é natural supor que se tenha concluído pela sua não-adequação aos propósitos de um curso de formação de qualidade. Assim, entende-se que a revogação integral da Resolução CNE/CP nº 002/2002, pela Resolução CNE/CP nº 09/2007, além de não ter sua fundamentação explicitada, poderá ter consequências para a qualidade dos cursos de licenciatura. A primeira delas está relacionada à Prática como componente curricular: a carga horária mínima de 400 horas, determinada na Resolução vigente, pode ser reduzida a limites prejudiciais para uma formação de qualidade dos professores que irão atuar na escola básica.

Seria necessário que se estabelecesse um diálogo com as sociedades científicas e com representantes da comunidade dos educadores envolvidos na formação de professores em nosso País, a fim de que se pudessem avaliar as experiências atuais e, de maneira fundamentada, formular aprimoramentos graduais do modelo vigente.

Algumas manifestações contrárias a essa proposta de Resolução foram feitas, como a encaminhada aos conselheiros do CNE, em 5 de dezembro de 2007, pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, em que os signatários manifestam o desejo de compreender as razões que moveram os conselheiros a decidir pelas mudanças, alegando que, do ponto de vista da SBEM, elas estão muito pouco explicitadas. Em segundo lugar, manifestam o desejo de buscar o diálogo e a interação. Essa Resolução não foi homologada pelo CNE/CP.

### **3.2 LEI Nº. 11.788 /2008 DO CONGRESSO NACIONAL**

Não podemos deixar de fazer referência, ainda, à Lei Nº. 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, revogando a Lei Nº. 6.494/77. Ela define novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores. Essa lei apresenta uma nova concepção de estágio ao explicitar:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Entendido como ato educativo, o estágio supervisionado exige que a escola e a parte concedente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas.

Essa Lei estabelece que o estágio é um componente do projeto pedagógico do curso e pode ocorrer na forma de obrigatório ou de não obrigatório. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Segundo o que dispõe, cabe à instituição de ensino celebrar termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas, num prazo não superior a 6 meses.

À parte concedente, dentre outras atribuições, cabe ofertar instalações adequadas para que o estagiário desenvolva as atividades de aprendizagem; indicar um funcionário de seu quadro para orientar e supervisionar até 10 estagiários; contratar seguro contra acidentes pessoais em favor do aluno; e enviar relatório das atividades do estagiário.

A lei normatiza, ainda, férias e períodos de recesso para os estagiários de acordo com a duração do estágio e estabelece o número de horas de trabalho diárias, conforme o nível e as modalidades de ensino. Fixa o prazo máximo de dois anos para estágio numa mesma parte concedente, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. Autoriza profissionais liberais de nível superior a recrutar estagiários.

A Lei N.º 11.788/2008, após mais de 30 anos da promulgação da lei anterior, traz alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. O estágio, antes concebido como “complementação do ensino e da aprendizagem”, em termos de treinamento prático, passa a ser definido como “ato educativo”, previsto no projeto pedagógico do curso, o qual deve integrar o itinerário de formação do aluno. Segundo a lei, no Art. 1º, § 2º, “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Prevê e define claramente, em capítulos específicos, as obrigações das instituições de ensino, das partes concedentes e do estagiário.

Por se tratar de uma lei que dispõe sobre estágio do estudante de educação superior, os cursos de formação de professores a ela devem se adequar. Nesse sentido, alguns elementos poderão se constituir em dificuldade para as instituições formadoras. Dois deles nos parecem mais problemáticos – o seguro pessoal contra acidentes e a exigência de um supervisor na parte concedente, a quem caberá orientar e supervisionar no máximo 10 (dez) estagiários.

Com relação ao seguro, quem arcará com os custos? As escolas da educação básica, como parte concedente, conforme previsto no Art. 9º, inciso IV, ou as instituições de ensino superior, conforme estabelecido no parágrafo único do mesmo artigo?

Com relação ao supervisor indicado pela parte concedente, no caso das escolas de educação básica, torna-se complicado exigir que o professor assumira mais essa função, sem remuneração para tal. Algumas iniciativas têm sido feitas nesse sentido, como a prevista no Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mas ainda são insuficientes e não conseguem abarcar todos os sistemas de ensino do território nacional. Essas são questões que deverão ser discutidas, especialmente a do acompanhamento do estudante no campo de estágio.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, pudemos constatar que, no campo da formação de professores, a relação entre prática, prática de ensino e estágio é dúbia nos documentos legais e varia de acordo com os paradigmas educacionais vigentes em cada época. Nas primeiras escolas normais, o estágio estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica e não era obrigatório. A seguir, tornou-se um componente curricular mínimo, depois foi considerada uma disciplina denominada “prática de ensino sob forma de estágio supervisionado”. Por último, dentro de uma concepção mais alargada de prática, o estágio aparece como um momento de prática, mas não o único do processo formativo.

Percebe-se, assim, que ora a prática de ensino se identifica com o estágio, ora são vistos como componentes distintos. Ora o estágio é concebido como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos, ora como imitação de modelos, ou, ainda, como momento prático do curso. Ora os dispositivos

legais revelam a dicotomia entre teoria e prática, ora revelam tentativas de uma concepção mais abrangente.

Conforme mencionamos neste texto, os últimos anos foram marcados por inúmeras alterações legais e curriculares no campo educacional, destacando-se leis, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais. Com relação à prática e ao estágio, percebemos que a legislação, nas últimas décadas, buscou incorporar as discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos dessa temática, tentando superar questões históricas tal como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor – o supervisor de estágio. É necessário reconhecer que legalmente houve avanços, principalmente em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada.

Entretanto, há situações conjecturais que dificultam e, às vezes, até impedem que o proposto possa ser realizado. Esses limites/ desafios são de naturezas diversas, podendo ser institucionais – tanto da instituição formadora como da escola-campo; relacionados aos formadores; relacionados aos alunos; concernentes às modalidades dos cursos – a distância, presenciais, semipresenciais, dentre outros.

Finalizando, consideramos que a formação do profissional docente deve ser pensada “a partir”, mas também “para além” de suas diretrizes legais, pois essas, ainda que incorporem discussões que se travam na área e que sejam elementos norteadores dos projetos pedagógicos, não conseguem captar a dinâmica da realidade e da complexa relação teoria-prática. Quanto à prática, prática de ensino e estágio, mudanças estruturais na formação inicial de professores se fazem necessárias, buscando permitir que o aluno da licenciatura seja preparado na universidade, mas também “na” e “para” a escola. É preciso pensar num profissional que vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e que deverá construir de modo idiossincrático a sua prática na realidade da sala de aula. Ainda que essa construção não se esgote na formação inicial, pois ocorre de forma permanente e contínua durante a trajetória profissional, as experiências ali vivenciadas e refletidas são fundamentais. Desse modo, devem merecer atenção das políticas que tratam da formação, das instituições formadoras, dos pesquisadores do campo, dos supervisores de estágio, enfim, de todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos nesse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCACIO, L. O. **Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_055.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html)>. Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer CFE n.º 627/69. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Lei n.º 5.692 - de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Parecer CFE N.º 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349\\_72.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Parecer n.º 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)> Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 027/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12633&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12633&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 09/2007. Sociedade Brasileira de Matemática. Disponível em: <[http://www.sbm.org.br/web//up/editor/File/TCC\\_CNE.pdf](http://www.sbm.org.br/web//up/editor/File/TCC_CNE.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2008.

BRASIL. Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 05 maio 2009.

BRASIL. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Editora Universitária - UPF, 2002. p.83-96.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1985.

CURY, C. R. J. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Orgs.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.113-122

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos

anexos. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias\\_documentais/Dayse%20Martins%20Hora%20-%20ref\\_doc.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Dayse%20Martins%20Hora%20-%20ref_doc.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

RIO DE JANEIRO. Lei n° 10, de 4 de abril de 1835. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.