

## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Flaiane Rodrigues Costa<sup>\*</sup>  
Gloria Regina dos Santos<sup>\*\*</sup>

**Resumo:** O respectivo texto apresenta elementos de reflexão sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura, situando, dentro dos limites do artigo, um breve histórico da legislação acerca da política de Estágio e das perspectivas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1930, destacando a interdisciplinaridade como fonte de articulação entre as diversas áreas do saber, revelando à práxis pedagógica como resultante das ações do binômico teoria e prática. Além disso, salienta a formação do profissional reflexivo e dá indícios da relação do professor pesquisador com o saber a partir da análise da própria prática. Tais estudos, resultantes de análise bibliográfica, têm por referenciais Benincá, Caimi, Dickel, Fávero, Freire, Libâneo e Arlindo Philippi Jr., entre outros.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Docência; Estágio Curricular Supervisionado; Formação de professores.

Este artigo é resultado de um estudo bibliográfico e de análise documental, além de reflexões concretizadas a partir de leituras e debates realizados na disciplina de Estágio de Docência, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. A motivação para escrever sobre esta temática surgiu da preocupação em compreender quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura, visando avaliar a viabilidade do Estágio como alternativa de atividade prática docente, considerando que é possível encontrar um farto número de dissertações, teses e pesquisas a respeito da temática de formação de professores, mas são quase inexistentes as produções acadêmicas que focalizam o tema Estágio Curricular.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade prática, que oportuniza ao acadêmico refletir sobre o conhecimento das disciplinas ofertadas no decorrer do curso, promovendo a interdisciplinaridade entre as mesmas e fundamentando teoricamente suas práticas. Desta forma, seu ponto central é a tentativa de articulação entre teoria e prática, tendo por auxílio, a supervisão de um professor que deverá corrigir e aconselhar o estagiário, para a superação de possíveis dificuldades durante seu percurso docente. É o Estágio Curricular supervisionado que oportuniza aos acadêmicos, muitas vezes, o primeiro contato com o ambiente escolar, porém, não mais na condição de educando, e, sim, como membro do corpo docente.

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professora e coordenadora do curso de Educação Física na Faculdade IDEAU/Passo Fundo.

<sup>\*\*</sup> . Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

A relação teoria e prática, vivenciada durante o Estágio permitem ao acadêmico, no seu exercer docente, assumir, num processo didático-pedagógico, a articulação de relações teóricas metodológicas, éticas, políticas e técnico operatórias, elementos interdisciplinar que correspondem às necessidades da sociedade contemporânea contemplando mais um eixo que compõe a formação e a atividade docente. Nesse sentido, é necessário compreender que o Estágio não se configura tão somente no exercer docente, mas, sim, na continuação do processo de ensino e aprendizagem, sendo um momento de reflexão e de aplicação prática do aprendizado, onde se unem competência, disciplina e habilidades didáticas de tal modo que o acadêmico reconheça que apenas a formação ofertada em sala de aula não é suficiente para preparar os futuros professores para o exercício da profissionalidade.

Para tanto, a interdisciplinaridade assume um papel fundamental além da formação geral e profissional, pois proporciona a formação de pesquisadores e a formação continuada. Assim, o Estágio representa um tempo/espço onde o saber e o fazer se completam.

## **1. Perspectivas da formação docente no brasil**

Caimi (2004, p. 83), ao tratar da perspectiva histórica da formação docente no Brasil, indica que desde o surgimento das primexiras *escolas normais* destinadas à formação de professores, nas primeiras décadas do século vinte, várias noções de prática de ensino se fizeram presentes nas políticas públicas de educação, revelando, em cada tempo, o projeto social ao qual se destinavam.

Segundo a autora, nos anos de 1930 a 1950, o modelo vigente na formação de professores era o da *prática como imitação* dos modelos existentes bem sucedidos, onde as *escolas normais* tinham como função primordial, preparar professores para atuação nas séries iniciais da escolarização. Neste período, o magistério era uma ocupação para mulheres, em sua quase totalidade, abastadas, e onde o exercício da profissão não tinha fins lucrativos. A escola era para poucos, e um lugar de bons hábitos e virtudes.

Seguindo está linha de raciocínio, (CAIMI, 2004, p. 86) destaca que nos anos 1960-70, após o advento do regime militar, era a *prática concebida como treinamento*. Com a expansão do sistema de ensino criou-se o modelo de “escola de massas”, favorecendo o acesso dos filhos de operários à escola pública. As *práticas bem sucedidas a serem imitadas* começaram a se tornar escassas e, embora houvesse o entendimento de que, no processo formativo, a prática deveria antecipar as dificuldades do jovem professor, havendo a necessidade de se tomar a prática como referência de formação, articulando-se método e conteúdo, teoria e

prática, o que ocorreu, a partir de 1964, no período ditatorial, foi a implementação do modelo *tecnicista* importado dos Estados Unidos. A prática passou a ser conceituada como um conjunto de habilidades instrumentais necessárias à ação docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais – não reais – de habilidades predeterminadas.

Os anos 1980 entram em cena com intensos debates em torno de questões sociais e educacionais, sendo este período definido por Caimi (2004, p. 88) como o do *esforço pela indissociabilidade entre teoria e prática*. A escola, refletindo as contradições políticas e sociais da época, evidenciava a desvalorização dos profissionais da educação, seus baixos salários, greves, evasão, repetência, violência, enfim, o fracasso escolar. A resistência contra o regime militar e o desgaste pedagógico e econômico vivenciados desde os anos 1960 constituíram a *era do repensando*, um momento de rearticulação das associações profissionais e entidades representativas dos professores, o que acarretou o redimensionamento das práticas pedagógicas através da reativação intelectual, dos estudos na área educacional e das consequentes reformas curriculares posteriores. Ocorre, também, neste período, a universalização do ensino fundamental – uma grande conquista para a sociedade, à época marcada por altos índices de analfabetismo. Neste período de forte crise do sistema educacional inicia-se a redefinição dos currículos dos cursos de formação de professores, na tentativa de superação do modelo racionalista instrumental. Assume-se, então, a opção efetivação do binômio “teoria-prática”.

Definida como a década da *formação do professor como profissional reflexivo* (CAIMI, 2004, p. 91), os anos 1990, enfim, tomam a *prática como ponto de partida e de chegada*, na lógica de um novo papel docente, visando formar um *novo homem*, para a, então, nova “sociedade do conhecimento”, sociedade essa marcada pela globalização do capital, do trabalho, dos meios de comunicação e, sobretudo, pelas revoluções tecnológicas.

Surgido como uma alternativa à educação tecnicista, o conceito de *professor reflexivo* busca trazer de volta à cena educacional a criatividade resultante da capacidade de pensamento e reflexão do ser humano. Ao tratar deste conceito, Fávero e Tonieto (2010) definem o *professor reflexivo* como um “profissional que, ao lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, é capaz de ser flexível e inteligente para resolver os problemas cotidianos de sua prática docente” ( p. 47).

## 2. Inserção do estágio no processo educacional como componente curricular

O Estágio Curricular Supervisionado é disciplina ofertada nos cursos de formação profissional, pelas Instituições de Ensino Superior (I.E.S.), que possibilitam ao acadêmico a realização da atividade de docência e colocação em prática dos conhecimentos construídos nas aulas teóricas. Tal prática discente deverá contar com a supervisão de um professor/orientador, que, quando necessário, irá corrigir, aconselhar e apontar sugestões para evitar possíveis falhas no cumprimento de suas atribuições como profissional, enquanto aluno. Para Calderano (2012), “o Estágio precisa estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e das Licenciaturas como um todo” (p.25). A este respeito, Colombo (2014, p. 174) destaca que, no Brasil, o Estágio Escolar, instituído nas faculdades no fim da década de 60 sob o regimento do Estatuto Militar, tinha por objetivo ligar as escolas públicas às instituições de ensino superior (I.E.S.), sendo necessário, para tal intento, assinar um contrato, isentando a instituição acolhedora de todo e qualquer vínculo empregatício.

A política de Estágio, nascida com o Decreto-Lei número 4.073/42, que definia a importância do mesmo para o aperfeiçoamento do ensino, abrangia, inicialmente, apenas algumas áreas do conhecimento, como a administração, a engenharia, a economia e as novas tecnologias. Posteriormente, áreas como as das ciências humanas e da saúde seriam inseridas (COLOMBO, 2014, p. 175). Colombo afirma, ainda, que uma nova proposta sobre a Lei de Estágios foi criada pelo governo federal, no ano de 2006 (2014, p. 179). A Lei, sancionada em 25 de setembro de 2008, sob o número 11.788 prevê algumas mudanças, dentre elas, a referente à instituição de ensino à qual o estagiário pertence, que deverá ser responsável pelo acompanhamento e desempenho das funções deste, e se responsabilizar pelo processo didático-pedagógico de maneira formal. De acordo com o autor supracitado, as principais mudanças apresentadas pela nova legislação, afirmam a obrigatoriedade do Estágio e que o mesmo deve acontecer de acordo com o plano de curso.

Atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, só serão consideradas como Estágio, se houver a supervisão e o prévio planejamento do trabalho a ser realizado, devendo, ainda, existir um termo de compromisso, firmado entre o estudante, a instituição de ensino e a empresa acolhedora na formalização da prática. No entanto, Colombo (2014, p. 180) faz a importante ressalva, regida pela lei, de que o Estágio seja um momento prazeroso ao aluno, assegurando-lhe que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma didático-pedagógica. Com relação ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura, os

estudos de Joaquim (2013, p. 354) afirmam que o Estágio deve atuar como uma alternativa para a complementação da formação teórica dos alunos. O Decreto-Lei número 4.073/42, de 30 de janeiro, no artigo 47, conforme exposto, anteriormente, traz a seguinte recomendação: “Consistirá o Estágio em um período de trabalho, realizado por alunos, sob o controle da competente autoridade docente” (BRASIL, 1942). Em complemento a essa afirmativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Federal número 9.394, instituída ao fim do ano de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 82, amplia a abrangência do Estágio Supervisionado, propondo aos estudantes participações em rotinas reais da vida de trabalho (BRASIL, 1977).

No concernente à formação dos cursos de Licenciatura, a disciplina de Estágio é exigida a partir da segunda metade do curso. Com relação à carga horária, os cursos de licenciatura exigem 400 horas de atividade docente a ser cumprida. Na formação do professor, o Estágio Curricular Supervisionado proporciona situações em que o acadêmico trabalhe com essas incertezas e imprevisibilidade, tendo que usar os conhecimentos que as diversas disciplinas do curso lhe proporcionaram no decorrer de seus estudos. Assim, o Estágio Supervisionado atua na assimilação entre as disciplinas atuando como precursor da interdisciplinaridade nos cursos de graduação.

### **3. Estágio supervisionado como precursor da interdisciplinaridade no meio acadêmico**

Paviani (2014) afirma que a interdisciplinaridade é o que está entre uma disciplina e outra, estabelecendo uma relação dialética entre as disciplinas. Para haver a interdisciplinaridade é preciso no mínimo duas disciplinas e uma ligação clara entre elas. Uma Universidade que se preocupe e que corresponda à necessidade de uma sociedade moderna deve analisar o papel da interdisciplinaridade na formação acadêmica do professor, afirma Philippi Jr. (2015). Logo, Philippi Jr. (2015, p. 168) aponta que o importante papel da interdisciplinaridade dentro da universidade está em proporcionar a formação geral, a formação profissional, a formação de pesquisadores e o desenvolvimento da pesquisa e a educação permanente.

Philippi Jr. (2015) faz uma síntese sobre os conceitos de interdisciplinaridade ditos por Jean Piaget em 1970, por Erich Jantsch, também em 1970, por Julie Thompson Klein, na década de 1990, por Allen F. Repko, na década de 2000. O autor destaca também os estudos de Joseph J. Kockelmans que traz a importância das humanidades para a interdisciplinaridade, bem como os estudos feitos por Hilton Japiassu, que introduziu a reflexão sobre a

interdisciplinaridade no Brasil coadunando com o texto de Ivani Fazenda na perspectiva fenomenológica da interdisciplinaridade no Brasil. É válido salientar também os estudos de Lisa R. Lattuca sobre a interdisciplinaridade no ensino superior e também sobre a didática e a interdisciplinaridade, escrito por Yves Lenoir.

O conceito que o epistemólogo suíço Jean Piaget traz sobre a interdisciplinaridade, apresentados por Phillipi Jr. (2015), destacam que as disciplinas consideradas mais complexas se apóiam nas descrições e nas leis das ciências mais fundamentais (p. 172). Para Erich Jantsch, em 1970, destaca que a interdisciplinaridade procura extrair uma linguagem comum e princípios comuns entre a linguagem lógica do nível empírico e a linguagem cibernética do nível pragmático. Para Julie Thompson Klein, a interdisciplinaridade ocorre quando há assimilação das disciplinas, propondo sua própria definição, Klein destaca:

A interdisciplinaridade não é uma tentativa nem um conteúdo. É um processo para realizar uma síntese integradora, um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema. Indivíduos devem trabalhar para superar problemas criados pelas diferenças entre as linguagens e as visões de mundo disciplinares. (cf PHILIPPI JR, 2015, p. 178)

Dando continuidade, os estudos de Phillipi Jr. (2015) apontam que Allen F. Repko afirma que toda disciplina tem seus elementos particulares definidos, que distinguem os campos do conhecimento. Relembra que “inter” significa “entre, através, no meio” e disciplina significa um campo especializado de estudo, logo, interdisciplinaridade recebe o significado de entre dois ou mais campos de estudo. Os estudos destacados aqui por Phillipi Jr (2015) vão ao encontro das afirmações de Paviani (2014), citado por Costa (2014) onde apresentam as possíveis formas de analisar os benefícios para a educação proporcionados pela interdisciplinaridade. Assim, são considerados como benefícios da interdisciplinaridade a “conversa” entre as mais variadas disciplinas, a integração entre os professores e o preenchimento de possíveis lacunas deixadas pela fragmentação da educação.

Phillipi Jr. (2015, p. 192) afirma que Joseph J. Kockelmans retrata a interdisciplinaridade como parte da discussão contemporânea de esforços sistemáticos e teóricos, suas aplicações, seus possíveis efeitos sobre o homem e seu meio ambiente e suas implicações educacionais e administrativas. Na mesma direção de Kockemans, apontado por Hilton Japiassú, considerado o fundador da interdisciplinaridade no Brasil, observa em um de seus estudos que:

A tomada de consciência de que o domínio das ciências humanas e do meio ambiente, por exemplo, os objetos de pesquisa revelam-se tão complexas que só podem ser tratados e solucionados por uma abordagem multi, inter ou transdisciplinar. (cf PHILIPPI JR, 2015, p. 197)

Neste encontro entre as disciplinas é necessário uma harmoniosa comunicação entre os saberes. Philippi Jr (2015), ao analisar os estudos da antropóloga Ivani Fazenda, observa que as disciplinas só poderão dialogar entre si se os educadores que estiverem à frente do trabalho estiver dispostos a fazer isso, tendo humildade das próprias limitações de seu saber.

Philippi Jr. (2015) ao tratar sobre a interdisciplinaridade no ensino superior, destaca os conhecimentos de Lisa R. Lattuca, que traz a ideia de interação entre as diferentes disciplinas da matriz curricular, requerendo uma comunicação diária entre as pessoas proveniente das diferentes disciplinas. Costa (2014) frisa a distinção entre disciplina e ciência. A ciência é um conhecimento científico e a disciplina é a organização do conhecimento de forma didática. Na mesma linha de pesquisa, Yves Lenoir (cf PHILIPPI JR,, 2015) destaca duas perspectivas para a interdisciplinaridade: a conceitual e a instrumental. A conceitual busca uma unidade de conhecimento enquanto a instrumental busca a resolução de um problema concreto.

A interdisciplinaridade busca auxiliar os acadêmicos no decorrer do estágio supervisionado na resolução de problemas frente a relação teoria e prática.

#### **4. A relação teoria e prática**

A adoção de uma concepção dialética de educação, na qual a *prática é indissociada da teoria*, e, ambas, à prática social, tem por base, a assunção da reflexão como o elemento de enriquecimento do ato pedagógico (CAIMI, 2004, p. 90). Com efeito, desde os anos 1990, tem-se evidenciado uma crescente mudança acerca do entendimento sobre a docência como algo para além do simples exercício técnico de repetição de conteúdos previamente determinados. A prática docente, sob essa perspectiva, tem assumido lugar de destaque nos processos de formação de professores (PINTO, 2011, p. 23-25), podendo-se afirmar que as diferentes perspectivas que se tem do ensino e da formação de seus profissionais decorrem do entendimento do projeto de sociedade que se tem mente.

Teoria e prática são elementos interdependentes do processo educativo. Alvo de discussões antigas, esta temática é ainda muito presente nos meios acadêmicos e educacionais de modo geral, tornando-se matéria de grande relevância pedagógica. Paulo Freire (p. 6), ao tratar do tema, afirma que vincular teoria e prática constitui-se em uma das *Virtudes do*

*Educador*<sup>1</sup>, sendo necessário para tanto, viver intensa e profundamente esta relação, de tal maneira que teoria e prática não prescindam uma da outra, de modo que “pensar a prática para, teoricamente, melhorar a prática” seja um exercício de seriedade, rigorosidade, estudo e disciplina. O mesmo se dá com relação à teoria, já que:

Pensar que tudo que é teórico é mal, é algo absurdo, é absolutamente falso. Temos que lutar contra esta afirmação. Não há porque negar o papel fundamental da teoria. Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática que a motive (FREIRE, s/a. p.7)<sup>2</sup>.

Benincá define *práxis* como sendo a teoria crítica que reflete a própria prática (2010, p. 10). Para ele, “a melhor forma de preparar o professor para atuar na docência [...] seria capacitando-o para que se transformasse em pesquisador de sua própria prática pedagógica<sup>3</sup>”, de tal modo que a prática se tornasse a referência primeira na investigação, sendo o cotidiano o ponto de partida para a reflexão do educador (2010, p. 20). Segundo o mesmo autor, o princípio fundamental para uma prática de sala de aula é o diálogo, já que:

Diálogo, na presente abordagem, significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto” (BENINCÁ, 2010, p. 110).

A aprendizagem, portanto, não significa apenas um acumulado de informações, mas uma atividade constante de construção da consciência. Essa atitude dialógica entre teoria e prática, permite à aula tornar-se “um tempo dispendido na correlação dos fatos, dando-lhes ordem e forma lógica, isto é, tomando deles consciência, fazendo deles experiência, atribuindo-lhes significado” (BENINCÁ, 2010, p. 114). O diálogo, além de princípio educativo é também estratégia necessária para a formação do raciocínio, do espírito crítico e participativo e do hábito da reflexão (p. 116), ou seja, é o *confronto* das partes que se fazem revelar.

---

<sup>1</sup> Coletânea de textos resultantes de pronunciamento verbal do autor, datado de 21 de junho de 1985, apresentado na Reunião Preparatória da III Assembléia Mundial de Educação de Adultos promovida pelo CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina); e da Campanha da Fraternidade promovida pela CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil), no ano de 1982.

<sup>2</sup> A referência deste link está ao final do trabalho..

<sup>3</sup> Ideia expressa no texto “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, resultante do projeto de pesquisa de mesmo nome criado pelo autor e por um grupo de professores da Universidade de Passo Fundo e da rede municipal de ensino do município de Passo Fundo em 1991.

[...] o ato de educar é entendido como um desvelamento da realidade do educando, o qual se processa, num primeiro momento, no ato de levar o aluno a ver, compreender e vivenciar a sua realidade, a seguir, na oportunidade de poder expressar essa realidade e, portanto, de se expressar a si mesmo; por fim, na atitude transformadora de descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança da realidade (BENINCÁ, 2010, p. 113).

Neste encontro de consciências que se anunciam e pronunciam (2010, p. 116), que é o exercício da atividade dialógica, é necessário que ambos, professor e aluno, estejam envolvidos na abordagem de um tema em comum. Para tanto, fazem-se necessários ao educador, “o conhecimento dos temas em debate, a consciência de suas limitações científico-pedagógicas, liderança democrática, metodologia de trabalho e disponibilidade e desejo de crescimento”; ao passo que ao educando cabem a leitura intensa, a participação no processo dialógico, a atenção à organização das disciplinas em núcleos temáticos e ao cronograma das leituras e pesquisas, além da participação nos debates em sala de aula, e da elaboração das memórias da aula.

## 5. A pesquisa como parte do processo de formação docente

Freire (1996, p. 17), ao enunciar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sustenta que a prática docente crítica não se faz a partir do discurso teórico pronto, acabado; ela é o resultado do “movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”<sup>4</sup>. Por isso, diz o autor, é preciso que, “na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

Bourdieu; Chamboredon; Passeron (1999, p. 12) alertam que, para “expor os princípios de uma prática profissional e inculcar, simultaneamente, uma certa atitude em relação a essa prática” é preciso “romper com as rotinas do discurso pedagógico”, restituindo a arte das descobertas naquilo que, na prática, foi sendo anulado pelo uso da teoria irrefletida. Essa atitude *devigilância epistemológica*<sup>5</sup>, em sala de aula, evita as “facilidades de uma

<sup>4</sup>“Por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1991, p. 16).

<sup>5</sup>“Vigilância epistemológica [...] trata-se de uma atitude reflexiva sobre o método científico, isto é, uma atitude que nos leva a apreender a lógica do erro, para construir a lógica da descoberta científica como polêmica contra o erro e como esforço para submeter-se as verdades aproximadas da ciência e os métodos que ela emprega a uma

aplicação automática de procedimentos já experimentados” (p.14), não permitindo que este espaço constitua-se em mero local de ritualísticas pedagógicas desprovidas de sentido.

A ideia de o professor como agente de mudanças sociais, a partir do direcionamento do próprio trabalho, fazendo deste seu objeto de estudo, e tendo na pesquisa o campo no qual pode se mover e a partir do qual pode se capacitar produzindo conhecimentos no âmbito pedagógico é defendida por Dickel (2004, p. 65), que vê, na concepção do professor pesquisador, uma alternativa à fragmentação e à descontextualização empobrecedoras do ensino. Assim, “para o professor, o caminho para a emancipação passa, necessariamente, pela adoção da perspectiva do pesquisador”. Essa postura de autonomia a partir da pesquisa exige do pesquisador o “fortalecimento de suas capacidades” e o “aperfeiçoamento auto questionado de sua prática”, tendo como o alvo mais importante de investigação o currículo, entendido aqui, como o ocorrido em aula, ou seja, o processo educativo, (DICKEL, 2004, p. 68), haja vista que “a educação é um processo cujos fins remetem a valores e princípios que determinam o modo pelo qual os professores colocam os alunos em relação com os conteúdos educacionais e avaliam os resultados desse processo” (p. 71).

A pesquisa, para Libâneo (2011) é uma “atividade de produção e avaliação que perpassa o ensino”, dando suporte a este e sendo imprescindível para a iniciação científica (p. 29). Essa forma de aprendizagem, baseada na resolução de problemas, permite ao professor auxiliar o aluno a “compreender o caminho da investigação” percorrido na “definição de um objeto de estudo e a internalizar as ações mentais correspondentes” (p. 28). Além disso, faculta ao aluno a aprendizagem por meio do trabalho com conceitos e manuseio de dados, além de possibilitar o exercício da escolha, da submissão de problemas a teorias existentes, do domínio de métodos de observação e análise e do confronto de pontos de vista diferentes. “Um professor que ensina com pesquisa, vai buscar na investigação própria da ciência que ensina os elementos, os processos, o percurso indagativo, os métodos, para a atividade de investigação enquanto processo cognitivo” (p. 29).

## **6. O estágio curricular supervisionado e suas contribuições**

Caimi (2004, p. 90), “concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social” defende o estágio como “um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção”, pois:

---

retificação metódica, a fim de nos libertarmos das ideologias, das crenças, das opiniões, das certezas imediatas e chegarmos, assim, à objetividade científica. (JAPIASSU, 1991, p. 20).

Apenas observar o funcionamento [...] não capacita para desvendar a sua complexidade. É preciso conhecer e refletir sobre como tal realidade foi gerada e é mantida pelos que a vivem ou pelos que, de alguma forma, nela interferem. Sendo proposto como processo criador, de apreensão da realidade concreta, o estágio implica a leitura dessa realidade através de um método e de um instrumental que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa (CAIMI, 2004, p. 90).

A ideia de partilhar conhecimentos sobre a formação inicial dos professores, fez com que esse estudo estivesse inteiramente voltado para o momento em que o estudante começa, verdadeiramente, a trocar de posição no “jogo” de relações pedagógicas. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado, tem inúmeras contribuições para a formação docente, sendo este o momento de por em prática a interação entre as disciplinas do curso, na tentativa de resolver determinado problema que não pode ser resolvido isoladamente. Assim a interdisciplinaridade constrói pontes de conhecimentos entre uma disciplina e outra, gerando novos conhecimentos. O Estágio auxilia na formação da razão integradora, das competências disciplinares e das habilidades didáticas. Porém, como já mencionado anteriormente, para a realização desse momento de início da prática docente, é necessário que haja: um estudante, um curso de licenciatura, uma instituição que esteja à frente desta formação docente, e uma instituição que acolha o docente em formação. Da mesma maneira, Calderano ressalta que, para que haja um bom desenvolvimento do Estágio Curricular no interior dos cursos de formação de professores, faz-se necessário considerar o fortalecimento progressivo da articulação entre orientador, estudantes, professores, universidade e escolas” (2012, p.7).

Além disso, antes do início de uma atividade docente, é necessário questionar sobre para qual sociedade queremos contribuir e que tipo de cidadão queremos formar. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica educativa da atualidade, exige uma preparação meticulosa, na qual, ação, reflexão e ação, devem guiar o professor em formação, preparando-o para a vida profissional, sendo o Estágio Curricular Supervisionado o momento privilegiado de contribuição para o primeiro contato com a experiência em sala de aula, o que ocorre, geralmente, na segunda metade do curso de graduação. Contribuindo para a formação do futuro profissional da educação, o Estágio, como componente curricular, tem, como eixo central, a tarefa de articular a teoria e a prática, comprovando que ambas se complementam, sendo importante destacar que a teoria é ministrada no início do curso, enquanto que a prática inicia-se na segunda metade do mesmo, concretizando, assim, uma etapa de formação na formação, onde o acadêmico tem a oportunidade de se aproximar da realidade na qual irá encontrar o seu dia a dia profissional.

## Considerações finais

Tendo suas bases e fundamentos amparados pela Lei, e oriundo de um contexto sócio histórico, o Estágio Curricular Supervisionado caracteriza um importante momento dos cursos de licenciatura, e por meta a efetiva contribuição para formação acadêmica. Todo o processo de formação e transformação da educação brasileira, construído ao longo de décadas, foi de importância fundamental para que as Instituições de Ensino Superior repensassem a formação dos educandos sob seus cuidados, apresentando, assim, para o mercado de trabalho, ou seja, para a escola, profissionais mais bem preparados, reflexivos, criativos e dispostos a contribuir criticamente com a sociedade na qual estão inseridos.

O estágio configura-se em um momento de vivências acadêmico-profissionais, que inserido no dia-a-dia da sala de aula, permite a observação e reflexão sobre a realidade. É durante o estágio que a interdisciplinaridade entre as disciplinas contempladas no curso, articula os saberes de diversas áreas do conhecimento, buscando solucionar problemas que não podem ser resolvidos de forma monodisciplinar. É também um espaço de planejamento, de execução, de observação, de análise, de avaliação, de redirecionamento e de ressignificação de ações, no qual o educando é incentivado a busca a melhor *versão* de determinada prática ou de si mesmo, reconhecendo que dentro da sala de aula não existem receitas prontas, e que os sujeitos e os fatos contexto escolar não são, necessariamente, como as literaturas informam, havendo a necessidade de, portanto, dia após dia, dialogar com o cotidiano, de maneira prudente, porém, não menos feliz, com o intuito de conhecer a escola real, fugindo do enganoso paradigma da escola ideal.

Desse modo, concluímos que o Estágio Curricular Supervisionado contribui positivamente para a formação docente apontando ao graduando de forma concreta a vivência da realidade escolar, levando-o ao amadurecimento integral, seja como pessoa, seja como profissional, e permitindo-o, a partir da pesquisa da própria experiência, verificar o acerto de sua escolha profissional.

## Referências

BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Eldon Henrique Mühl (Org.). Passo Fundo: Ed, Universidade de Passo Fundo, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*; Petrópolis, RJ : vozes, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto, número 4, de 30 de janeiro de 1942.

\_\_\_\_\_. Lei número 11.788, de 25 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Os percursos da prática de ensino na formação de professores*. In:

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.) *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo, UPF, 2004.

CALDERANO, Maria da Assunção (org.). *Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2012.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Magepa. *Histórico e aplicação da Legislação de Estágio no Brasil*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.º 53. p. 171-186, Jul/Set 2014.

COSTA, Daiane Rodrigues. *Interdisciplinaridade: Conceitos e distinções*. Resenha. *Pragmatéia Filosófica*. Passo Fundo v. 8, nº 1 – Out. 2014

DICKEL, Adriana. *Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate*. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.) *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo, UPF, 2004.

FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina (Org.) *Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Paulo. *Virtudes do Educador*. Disponível em: < Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF\\_OPF\\_04\\_001.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF_OPF_04_001.pdf)> Data de acesso: 17 nov 2015.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

JOAQUIM, Natália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vitar; CARRIERI, Alexandre de Pádua. *Estágio Docente: formação profissional em caráter precário ?* Educ. Pesqu: Vol 39, n.º 2 São Paulo. Abr/Jul 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. Cadernos de Pesquisa Universitária 11. São Paulo: USP, 2011.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. 3ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo, Cortez, 2011.

PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir. *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Baruei, SP: Mnole, 2015.