

**DOSSIÊ TEMÁTICO:** Formação inicial de professores em contextos escolares e binômio teoria/prática nos estágios supervisionados

 <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7664>

**APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO:  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTOS ESCOLARES E  
BINÔMIO TEORIA/PRÁTICA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

**PRESENTATION OF THE THEMATIC DOSSIER:  
PRESERVICE TEACHING TRAINING IN SCHOOL CONTEXTS AND  
THE THEORY/PRACTICE BINOMIAL IN THE SUPERVISED PRACTICUM**

**PRESENTACIÓN DEL DOSSIER TEMÁTICO:  
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS ESCOLARES Y  
LO BINOMIO TEORÍA/PRÁCTICA EN LOS PRACTICUM SUPERVISADOS**

*Osmar Hélio Alves Araújo*

Universidade Federal da Paraíba, campus IV – Brasil

*Ivan Fortunato*

Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga – Brasil

*Emerson Augusto de Medeiros*

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Mossoró – Brasil

**Resumo:** Este artigo de abertura do dossiê discute a formação inicial de professores em contextos escolares e o binômio teoria-prática focando, em especial, nos estágios supervisionados. Por meio de duas enunciações, busca-se demonstrar que cada elemento do binômio tomado de forma isolada tende a não cumprir seu propósito formativo. Ainda, tem como objetivo compartilhar diferentes modos de ver os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura a partir dos estudos e pesquisas que compõem o dossiê. Assim, espera-se contribuir para fortalecer a necessidade de uma formação docente pautada na investigação e na construção de uma prática reflexiva, investindo nos estágios supervisionados como espaços para a construção de um trabalho de apreensão, aprofundamento e de compreensão sobre os problemas que envolvem a educação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estágios supervisionados. Teoria e prática.

**Abstract:** This opening paper of the special discusses the initial training of teachers in school contexts and the binomial theory-practice focusing, in particular, on supervised practicum. By means of two statements, we seek to demonstrate that each element of the binomial taken in isolation tends not to fulfill its formative purpose. Still, it aims to share different ways of seeing supervised practicum in

undergraduate courses from the studies and research that make up the special issue. Thus, it is expected to contribute to strengthen the need for teacher training based on research and the construction of a reflective practice, investing in supervised practicum as spaces for the construction of apprehension, deepening and understanding work on the problems that involve education.

**Keywords:** Teacher education. Supervised practicum. Theory and practice.

**Resumen:** Este artículo de apertura del número especial analiza la formación inicial del profesorado en contextos escolares y el binomio teoría-práctica centrándose, en particular, en las prácticas supervisadas. Mediante dos enunciados, buscamos demostrar que cada elemento del binomio tomado de forma aislada tiende a no cumplir con su propósito formativo. Aún así, pretende compartir distintas formas de ver las prácticas supervisadas en cursos de grado a partir de los estudios e investigaciones que componen el número especial. Así, se espera contribuir a fortalecer la necesidad de formación docente basada en la investigación y la construcción de una práctica reflexiva, invirtiendo en pasantías supervisadas como espacios de construcción de aprehensión, profundización y comprensión del trabajo sobre los problemas que implican la educación.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Practicum supervisionado. Teoría y práctica.

## Apresentação

A formação inicial dos professores é o processo que marca a entrada na profissão docente e a partir da qual os formandos constroem conhecimentos e desenvolvem competências inerentes à docência. Não obstante, nesse processo, torna-se latente a dicotomia teoria-prática, denunciando um hiato entre o que os estudantes aprendem na universidade e o currículo da Educação Básica. Isso porque o tempo destinado às práticas de ensino, aos estágios supervisionados e uma ausente articulação entre a formação inicial dos professores e o processo pedagógico das escolas são alguns dos problemas que ainda perpassam a formação inicial docente no contexto nacional e internacional.

Seria esse um problema de carga horária destinada aos momentos formativos na escola e para a escola, enfrentado pelos cursos de formação de professores, que ainda estão reféns do famigerado esquema 3+1? Denunciado já há bastante tempo (SCHEIBE, 1983), esse esquema ainda persiste nas licenciaturas (MOREIRA, 2012): trata-se de destinar três quartos do curso aos conhecimentos específicos da área para qual se forma o professorado e o quartil restante para saberes e práticas referidas como pedagógicas. Leva a alcunha de 3+1, pois era notória a separação dos conteúdos curriculares no ementário do curso, destinando apenas o último dos quatro anos aos estudos pedagógicos, depois de sólida formação na área específica. Talvez essa divisão já não seja tão explícita, distribuindo componentes curriculares voltados à educação

escolar ao longo das licenciaturas. Contudo, mesmo que atenuada, a segregação está lá, vista e vivida como professores formadores.

Para além dessa situação aturada nas licenciaturas, podemos verificar, ainda, que as possibilidades de mobilidade e articulação entre a formação inicial dos professores e os sistemas de ensino, por meio, sobretudo, dos estágios supervisionados, parece persistir a ausência de uma continuidade e de uma articulação coerente e abalizada na ideia de estudantes reflexivos e de uma formação baseada na investigação. Isso não quer dizer, em absoluto, que nos cursos de formação inicial de professores não seja trabalhada a ideia de reflexão e de outras propostas fundamentalmente importantes para a docência, como *práxis*, epistemologia e transformação, por exemplo, tomadas do pensamento freireano. Isso quer dizer que, de alguma forma, *passam batido*, mas, não necessariamente como consequência dos planos institucionais para as licenciaturas, pois há outras interferências nessa formação, inclusive já denunciadas por nós em outro artigo (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020).

O processo de formação destina apenas um quartil de seu tempo para a profissionalização da docência, tida como coadjuvante, pois (a.) não são muitos jovens que se encantam pela profissão e que desejam se tornar professores e professoras; (b.) mesmo sem vontade de exercer a docência, muitos estudantes se matriculam e permanecem na licenciatura para estudar sua área específica; (c.) dessa forma, não se observa um projeto coletivo de formação docente, justamente porque a licenciatura possibilita outros caminhos aos seus egressos; e (d.) há pouca (senão nenhuma) valorização dos saberes pedagógicos nas próprias licenciaturas (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020). Essa ideia de desvalorização dos saberes pedagógicos nos remete aos estudos de Libâneo (2010) ao afirmar que:

Boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. (LIBÂNEO, 2010, p. 15-16).

Além de tudo isso, acrescentamos: a formação inicial docente, como processo de profissionalização, inserida na realidade dos sistemas escolares e articulada aos problemas sentidos pelos professores, constitui-se, ainda, mais um “velho”, porém ainda presente (e persistente) problema no campo da formação dos professores.

Foi pensando neste contexto que decidimos pela proposta de um dossiê com o objetivo de problematizar a formação inicial de professores em contextos escolares tendo como referência os estágios supervisionados. Ao organizar este número especial, esperamos contribuir para a reflexão e a defesa de políticas, teorias, práticas, reflexões epistemológicas e sociais de formação de professores capazes de apontar caminhos para a definição de políticas nacionais e internacionais, visando à construção de uma formação inicial docente articulada, de diferentes formas, aos contextos escolares<sup>1</sup>.

Neste sentido, este artigo se insere nas inquietações deste dossiê, pois busca debater sobre alguns desses assuntos antigos, ainda que bastantes atuais, no contexto da formação de professores, todos relacionados com o tema teoria/prática. Afinal, seriam a teoria e a prática elementos distintos/complementares/dialógicos/indispensáveis na complexidade da docência? Que segredos escondem para serem tão (mal) falados nos processos de formação inicial, continuada e permanente? Por que ainda persistem como certo tabu?

Arriscando-nos, tomamos o visto-vivido do passado como licenciados (portanto egressos de cursos de formação inicial de professores) e do presente como professores formadores (logo, docentes em licenciaturas) para produzir o debate presente neste artigo. Nosso apoio está em Larrosa (2002) e seus escritos sobre experiência – “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Evitamos seu avesso, a antiexperiência, pois esta se trata apenas de estar e observar, isto é, de permanecer assentido com o *status quo*. Permanência, no caso da formação docente, entendida como a inação que mantém os diversos tabus aqui mencionados (e outros tantos sequer lembrados).

Nosso visto-vivido nessas questões nos coloca em contato com o objetivo deste artigo: discutir a formação inicial docente em contextos escolares a partir do complexo (e complicado) binômio teoria e prática focando, em especial, os estágios supervisionados. Pela experiência, organizamos duas enunciações para colocar em movimento a formação inicial de professores. Primeiro, discutimos a prática sem e com a teoria. Na sequência, o inverso, a teoria com e sem a prática. No que segue, discorreremos sobre os diferentes estudos e pesquisas que compõem este dossiê. Ao final, esperamos apenas motivar mais pesquisas, ensaios, críticas... voltadas tão somente para que a formação docente deixe de ser possibilidade se efetive no cotidiano da educação.

---

<sup>1</sup> Desenvolvemos trabalhos desta natureza no âmbito do Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores – Universidade e Escolas de Educação Básica (Laconex@o | UFPB | <https://laconexao.net.br/>).

***Enunciação primeira: a prática, na formação docente, é, muitas vezes, mera repetição***

Consideramos que a formação inicial docente deve ser um marco fundamental para a carreira dos futuros professores, tornando-se o início consubstanciado de um processo de articulação entre a teoria e a prática. Caso contrário, esperamos, ao menos, que não seja uma arena de disputa entre a compreensão superficial desse binômio, ou seja, a teoria como saber erudito e a prática como o domínio das técnicas de ensinar. Por isso, acreditamos que a formação inicial deve estar assentada em metodologias e epistemologias que se pautam nos princípios dessa articulação teoria e prática.

Consideramos que esses princípios podem ser entendidos como “aprender fazer, fazendo” por meio de atividades de estudo, intervenção, pesquisa e reflexão, sendo a relação entre a formação inicial dos professores e o contexto escolar de atuação desses futuros professores o fulcro desse processo. Logo é necessário romper com o isolamento entre as universidades, as escolas e as comunidades, como bem advertiu Zeichner (2008). Isso significa ser preciso que os estudantes das licenciaturas tenham contatos com os profissionais de educação e seus contextos de trabalho. Afinadas com essas observações, Martins e Romanowski (2010), ao investigarem a Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura, afirmaram o seguinte:

Há uma busca pela aproximação da universidade com as escolas de educação básica onde esses egressos irão atuar. Contudo, pode-se observar que a lógica subjacente à organização desses cursos, via de regra, valoriza a preparação do futuro professor com recursos técnicos tendo em vista posterior aplicação na prática de ensino no espaço escolar. (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 77).

Assim, queremos sublinhar, antes de tudo, que a formação inicial dos professores precisa promover, ampliar e fortalecer a reflexão na/e sobre a ação – ação de pesquisar, de ensinar, de aprender... de educar. Simultaneamente, entendemos também, a partir de nossos estudos, pesquisas e experiências, que os estágios supervisionados precisam existir na formação dos professores em uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa e, por isso, precisamos superar o entendimento de que os estágios são tão somente o momento para o exercício da prática (ARAÚJO; FORTUNATO, 2021).

Podemos dizer, ainda, que os estágios proporcionam a colaboração dos profissionais de educação com a formação dos futuros professores, em contextos reais de educação/formação. Isso porque, como afirmou Nóvoa (2019), “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Segundo o autor:

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática<sup>2</sup>, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente. (NÓVOA, 2019, p. 21).

Neste contexto, os estágios exigem necessariamente a articulação da teoria com a prática e vice-versa, promovendo o “aprender a fazer, fazendo”. Nessa perspectiva, concordamos com Dourado (2016), ao afirmar que:

*É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção de práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros. (DOURADO, 2016, p. 29, grifos nossos).*

Essas inquietações dos autores nos permitem registrar que os estágios supervisionados, assentados em contributos teóricos, na experiência pessoal dos estudantes e nos trabalhos de campo, apresentam-se como espaços para a formação em situações reais e que exigem a reflexão e, por consequência, a mobilização de contributos teóricos. Por isso, dissemos que a formação inicial docente precisa ser, antes de tudo, um processo que promove, amplia e fortalece a reflexão na/e sobre a ação.

Entretanto, muitas vezes, na formação inicial dos professores, outro é o cenário com o qual nos deparamos: estágios supervisionados que se desenvolvem como mera repetição, sem abertura para a reflexão (a construção da prática, da dúvida e da crítica criteriosa e curiosa) na/e sobre a ação e os contextos dessa ação. Isso porque, como nos conta Giglio (2010), os estágios vem se constituindo, amiúde, “mais [como] o lugar da crítica ao que fazem os profissionais das escolas do que o lugar da observação curiosa e criteriosa, do olhar que interroga a realidade para conhecer a complexidade que se esconde sob o que é imediatamente visível” (p. 379). Esse entendimento, de certo modo, é ratificado pelas contribuições de Martins e Romanowski (2010), que constataram que

*Entre as disciplinas pedagógicas há investigações sobre o estágio: uma delas indica que mesmo depois da reformulação do curso realizada, as disciplinas de estágio não sofreram alterações significativas, tanto de a carga horária*

<sup>2</sup> Para aprofundar esse cenário, tomando o Programa Residência Pedagógica no Brasil como objeto de estudo, ver Guedes (2019).

*como de processo* e outro destaca que os alunos não demonstram durante o estágio ter compreendido os aportes disciplinares que teriam sido trabalhados durante o curso no decorrer das disciplinas. (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 518-519, grifos nossos).

Nesse cenário continuam latentes muitas indagações, a saber: como desenvolver os estágios como espaços da (re)construção do binômio teoria-prática por meio da investigação, da intervenção e da reflexão? Até que ponto os estágios têm assumido essa perspectiva reflexiva? Há correspondência entre os estágios supervisionados como *práxis* e as realidades materiais de trabalho dos estudantes? Que configurações têm assumido os estágios na formação inicial dos professores e que elementos epistemológicos os sustentam?

Essas indagações tendem a destacar que continua latente o desafio da construção de uma formação inicial de professores que possibilite aos estudantes a construção de sólidos conhecimentos sobre a complexidade da docência, envolvendo, dentre outros, questionamentos sobre o que, como, por que, quando, a quem... ensinar. Isso foi melhor expressado por Nóvoa (2019, p. 6), ao registrar que “não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”. Neste sentido, recorremos a Franco (2013) para enfatizar que é necessário a dimensão prática ser problematizada na formação dos professores não mais a separando da teoria como elementos distintos, mas promovendo a inserção dos estudantes em contextos educacionais concretos de forma a perceberem sua intrínseca articulação.

De um modo ou de outro, as contribuições dos autores nos permitem compreender que a formação inicial dos professores exige sempre relação, seja entre a universidade e os sistemas de Educação Básica, seja entre a teoria e a prática. Assim, os estágios carregam em sua gênese uma ideia de aproximação em uma perspectiva dialógica. Diríamos, por isso, que todas as vezes que construímos os estágios como a mera hora da prática, sobrepondo a prática em detrimento da teoria, retiramos as possibilidades da construção de comunidades de aprendizes e, na verdade, estamos negando aos estudantes da profissão docente uma formação que abarque a problematização, a dialogia, a reflexão teórica da prática na prática. Trata-se, assim, da compreensão de que o estudante “precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada” (LIMA, 2012, p. 29). É por essa perspectiva, concordando com Lima (2012), que o estágio se constitui como atividade instrumentalizadora/constituidora da *práxis*.

Dessa forma, nossa concepção de prática está relacionada diretamente com vivências concretas a respeito da educação, isto é, experiências capazes de permitir aos estudantes observar, apreender e compreender a atividade de ensinar em uma perspectiva complexa e transdisciplinar em educação – não apenas pensando no “como” ensinar, mas nos demais elementos que envolvem o processo educativo: o que se ensina, para quem, porque, e qual momento etc. etc. Dessa forma, quanto mais a formação inicial docente proporciona aos estudantes tais experiências, mais contribui para uma formação reflexiva na qual se descobre que o fazer, pensando como a prática, e o saber, entendido como a teoria, são elementos impartíveis senão de forma alegórica.

***Enunciação segunda: a teoria sem qualquer prática, na formação de professores, é, muitas vezes, mera retórica***

Acreditamos que a formação inicial dos professores precisa se centrar nos licenciandos e licenciandas como sujeitos capazes de compreenderem e construir suas próprias práticas e métodos de ensinar, avaliar, orientar etc. Nessa concepção formativa, a ênfase se dá na reflexão na/e sobre a ação – individual e/ou conjunta. Desse modo, busca-se sempre a realização de um trabalho colaborativo entre estudantes e professores formadores, assim como a colaboração dos profissionais da educação com experiência no magistério e na gestão escolar. Essa colaboração faz sentido quando há partilhas de experiências e de estratégias de ensino, de análise e de reflexão sobre as práticas pedagógicas, pois essas podem potencializar a articulação do binômio teoria-prática, além de mobilizar o necessário “aprender a fazer, fazendo”.

Entendemos, assim, que a partir dessa formação inicial partilhada, colaborativa e ancorada na ideia de “aprender a fazer, fazendo”, é que se desenvolve a capacidade de analisar criticamente as diversas dimensões dos processos de ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação etc. na Educação Básica. Tudo isso deve se desenvolver ao longo de toda formação inicial, mas, sobretudo, nos estágios supervisionados, pois esses pressupõem contato direto e cotidiano com instituições educativas. Por isso temos argumentado que os estágios se tornam contexto fundamental para a relação pedagógica entre estudantes e os profissionais da educação em ambientes reais de educação e, assim, para a necessária apreensão e construção da articulação teoria-prática.

Entretanto, convém reiterar que continuamos a nos defrontar com o desafio de elevar a qualidade da formação inicial dos professores, tal como identificado por Imbernón (2011), ao registrar que:

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. *Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas - sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico.* (IMBÉRNON, 2011, p. 12, grifos nossos).

Ao observar a citação, vimos que o autor faz uma interferência a respeito da “formação fraca” em contraste com o “cenário ideal”, o qual deveria estar centrado na articulação teoria-prática, podemos também relacionar essa análise especificamente aos estágios supervisionados e, por isso, perguntamos: até que ponto os estágios ainda são entendidos como uma mera transferência e/ou aplicação de teorias da universidade para a prática das salas de aulas da Educação Básica? Ou seja, seriam os estágios entendidos como o eixo articulador? Ou as disciplinas cursadas nas licenciaturas seriam ‘a teoria’, enquanto o estágio vivenciado na escola seria ‘a prática’? Bem, de um modo ou de outro, é preciso concordar com a pesquisa de Gatti (2010):

[...] constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação, etc.) e, que, mesmo as disciplinas aplicadas, têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre esses dois eixos. (GATTI, 2010, p. 498).

Podemos dizer que a formação inicial dos professores ainda não é, muitas vezes, estruturada nos princípios da alternância e indissociação entre a teoria e a prática. Isso se dá, inclusive, conforme anotou Cunha (2010, p. 141), pois “nem sempre, [...] dada a cultura tradicional, a universidade tem sabido engendrar com os sistemas de ensino e com as escolas, processos formativos mais integrados e integradores”. Essa separação também já tinha sido identificada, dentre outros por Gamboa (1995), apontando a dialética existente e tida como necessária entre teoria e prática; pois, segundo o autor, esses elementos se complementam, se contradizem e provocam um ao outro. Ainda, a separação foi percebida por Pimenta (1994), propondo o estágio como elemento integrador do binômio teoria-prática. É neste cenário que

separa, dissocia e segrega que entendemos ser a teoria sem qualquer prática, na formação de professores, mera retórica.

Ainda a respeito desse aspecto de segregação, concordamos com López Carretero (2019), ao afirmar que:

[há] uma perda simbólica que se projeta em uma falta de reconhecimento dos saberes que circulam nas escolas. Paralelamente, o saber universitário adotou um caráter prescritivo e surgem assim os chamados “especialistas”. Deste modo, a formação na Universidade tem o risco de se transformar em simulação e em discurso. (LÓPEZ CARRETERO, 2019, p. 918).

Assim, para evitar tornarmos prescritivos, é preciso pensar uma formação inicial estruturada nos princípios da alternância e indissociação da teoria para a prática, e vice-versa. Alternância porque entendemos que a formação deve se desenvolver em um permanente vai e vem, quer entre a teoria e a prática, quer entre a prática e a teoria, quer entre a universidade e os contextos escolares de atuação dos futuros professores. Indissociação, pois entendemos que os elementos que compõem esses binômios não se separam, senão de forma abstrata. Neste sentido, pensamos que essa formação deve ser pautada pela reflexão teórica na/e sobre a ação, porque é necessário possibilitar aos estudantes adotarem a investigação e a reflexão como estratégias educativas a partir do contato direto com o binômio teoria-prática.

Dessa maneira, entendemos que a formação inicial estruturada nos princípios da alternância e indissociação permite a construção de uma permanente relação dialógica entre a via teórica e a via prática para a apreensão da docência. Isso porque, como nos contam Martins e Romanowski (2010, p. 79), “[...] a reconstrução do conhecimento da área não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossas escolas”. Na mesma direção do exposto, apoiados nos estudos de Libâneo (2002), compreendemos que a Didática terá um papel decisivo nesse processo. Assim, conforme o autor, a Didática poderá ajudar os formadores de professores e os estudantes de licenciaturas, “a aprenderem a encontrar soluções frente a problemas didáticos, compreender situações concretas que envolvem as ações do ensinar e aprender” (p. 36).

Nessa perspectiva, construir a alternância e a indissociação teoria e prática na formação dos professores pressupõe construir a formação dos estudantes para a docência como um processo transversal de mobilização e integração não apenas dos saberes, mas dos desafios e das atitudes centrais no exercício do magistério. Essa perspectiva exige mais, conforme anotou André (2010), pois demanda o reconhecimento da necessidade e a valorização de “um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e [...]”

um esforço analítico muito grande, [...] para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação” (p. 278).

Podemos dizer, por fim, que construir uma formação inicial para o magistério mais integrada e mais integradora, da teoria para a prática, e vice-versa, assim como entre a universidade e os sistemas de ensino, não é nada simples. Como nos desafiam Martins e Romanowski (2010), isso exige necessariamente um trabalho coletivo para o desenvolvimento de um trabalho nas instituições e para a partilha de experiências e de reflexões em torno de temas/problemáticas pertinentes a formação e a profissão docente. E sabemos o quanto os estágios supervisionados são elementos indispensáveis para o (in)sucesso dessa alternância e indissociação do binômio teoria-prática.

### **Por fim, um dossiê organizado por meio de diferentes modos de ver os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura**

Neste artigo, procuramos privilegiar os estágios supervisionados como espaços para a construção de um trabalho que permite aos estudantes enriquecer e aprofundar a reflexão sobre os problemas que envolvem os processos educativos. Nesse processo, trabalhamos com o argumento que os estágios precisam se constituir como lugares de partilha de experiências, da análise e da reflexão sobre o ensinar a ensinar em todas as suas nuances. Trata-se dos estágios como momentos para a construção de conhecimentos e atitudes necessárias aos desafios laborais da profissão docente.

De forma geral, reconhecemos, ao longo do texto, a necessidade de se promover a indissociação e a alternância do binômio teoria-prática, e vice-versa, como ponto fulcral para a construção de uma formação/profissão docente reflexiva à medida que fomenta a reflexão e o pensamento crítico e criativo dos estudantes em contextos reais da educação (aprender a fazer, fazendo). Aliás, essa ideia foi o pano de fundo dos artigos que compõem este dossiê.

No primeiro artigo do dossiê, com o título “*Professores orientadores dos estágios supervisionados das licenciaturas do Brasil: análise de teses nacionais 2014 – 2018*”, o texto foi construído a partir da seguinte questão norteadora: o que apontam as teses no tocante aos professores orientadores dos estágios supervisionados, seu papel formador no contexto dos estágios nas licenciaturas? Para responder essa pergunta, foram inventariadas teses a partir do Catálogo da CAPES, cuja análise demonstrou que a orientação nos estágios supervisionados, nos cursos de licenciatura do Brasil, precisa ser discutida pela perspectiva da *práxis* educativa.

Afinal, esse entendimento ajuda a pensar os processos organicamente articulados de formação inicial docente, sem o dualismo que separa a teoria da prática.

No segundo artigo, cujo título é: “Os registros da ação docente no período do estágio supervisionado: uma experiência formativa”, os autores revelam que o conjunto dos diários de formação, registrados na Educação Infantil pelas licenciandas, participantes da pesquisa, constitui um panorama da realidade da ação docente no período de estágio supervisionado. Verificou-se que tal ação contribui para a formação docente, pois é uma forma de articulação entre teoria e prática de forma reflexiva. Isso se dá pelo fato de que não se trata somente de relatar o que aconteceu, mas de se buscar compreender o vivido e à luz da teoria transformar o cotidiano a partir de uma reflexão sobre o seu fazer, gerando ação-reflexão-ação.

O artigo terceiro, “Da formação inicial do professor ao estágio: os diferentes olhares sobre a produção científica na América Latina”, foi norteado pela seguinte questão: O que diz a produção científica desenvolvida nos países da América Latina sobre as concepções e critérios da formação inicial de professores e do estágio nos cursos de licenciaturas? Assim, foram mapeadas as concepções e os critérios da formação inicial de professores e do estágio dos cursos de licenciaturas nos países da América Latina, presentes na literatura entre 2009 e 2019. Ao final, seus autores verificaram que o estágio vem sendo realizado, predominantemente, pela racionalidade técnica, visto que é mais evidente a ausência de prática formativa docente conectada com a pesquisa enquanto elemento estruturante da formação.

No artigo 04, “Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de matemática”, as autoras buscaram identificar e compreender as percepções dos estagiários quanto aos processos formativos vivenciados no estágio curricular supervisionado, planejado e executado com o foco na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse estudo permitiu perceber que há uma dificuldade, por parte do estagiário, em fazer a transformação de conteúdos matemáticos aprendidos (ensino) para conteúdos que irão ensinar (aprendizagem), dada a complexidade de alguns, o que requer maior integração e engajamento entre os professores, incluindo aqueles das disciplinas específicas. Por outro lado, revelou que há um sentimento de protagonismo do estagiário ao perceberem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas ações, o que contribui para a construção da identidade profissional desde a formação inicial.

Já no artigo quinto, sob o título “Estágio supervisionado no curso de Pedagogia: o que dizem os projetos pedagógicos e quais sentidos produzidos por egressos”, as autoras apresentam a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das cinco Universidades Federais

do Rio Grande do Sul, objetivando evidenciar possíveis sentidos dados e/ou produzidos pelos estágios supervisionados. No entanto, ao final da pesquisa, não foram encontrados sentidos e concepções expressos sobre o estágio nos documentos, bem como os discursos dos egressos o descreveram como prática, não raramente, dissociando-a da teoria e considerando-a prioridade não vislumbrada na licenciatura.

O artigo sexto, com o título: “Ensinando a ensinar: diretrizes e estratégias para melhorar a formação de professores no ensino superior” assevera que o debate sobre a qualidade da formação de professores universitários é mais do que nunca uma questão relevante. Segundo os autores, é um tópico que frequentemente aparece em periódicos especializados sobre ensino superior frequentemente examinado no contexto científico. No que segue, o artigo aborda algumas dessas questões complexas e as ilustra com exemplos retirados de um estudo da Universidade de Bari. Embora não trate sobre estágio supervisionado, nos dá uma outra perspectiva sobre a formação docente, ao trazer o contexto italiano.

O mesmo contexto aparece no sétimo artigo, “Formar um professor competente: por um ensino pedagógico, promovendo uma subjetividade autêntica”, no qual seus autores, também da Itália, categoricamente afirmam que a questão do profissionalismo dos professores em todos os níveis de ensino está entre as mais urgentes que a pedagogia enfrenta atualmente. Por meio de uma análise fenomenológica-hermenêutica, é discutida a formação docente à luz da autonomia e da competência para ensinar.

Já no oitavo artigo, “Formação inicial de professores e o estágio supervisionado: experiência formadora?”, o estágio supervisionado volta a ser o tema central de estudo. A partir das seguintes indagações: “Que tipo de formação inicial atende aos interesses e necessidades formativas dos futuros professores? Como se formam os professores? Qual a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores, como experiência formadora?”, sua autora busca evidenciar o estágio como experiência formadora significativa, capaz de afetar as vivências e os conhecimentos produzidos nos percursos formativos dos cursos de licenciatura.

Na sequência, o nono e último artigo, “O estágio curricular supervisionado: interface escola/universidade mediada por alunos estrangeiros”, apresenta uma análise do Projeto Pedagógico de Curso de Letras da UNILAB, identificando fragilidades no documento no que diz respeito à orientação de estágio aos estrangeiros. Essas fragilidades foram ratificadas por meio de entrevistas, tendo os estudantes afirmado que enfrentaram desafios variados na mediação pedagógica do estágio supervisionado, sobretudo, no período da regência,

evidenciados nos costumes, atitudes e gestos, e no uso da própria língua, dada a caracterização linguística do estagiário estrangeiro no país de origem.

Para finalizar, mesmo considerando todas as limitações a que as atividades dos professores orientadores e supervisores dos estágios estão sujeitas, reconhecemos o importante papel desses profissionais no planejamento e desenvolvimentos dos estágios como experiências que (trans)formam. Esse reconhecimento nos leva a algumas provocações finais, pois, mesmo transversais aos estudos deste dossiê, não significa terem sido esgotadas, pelo contrário, problematizadas:

*O que as instituições de formação de professores oferecem aos professores orientadores dos estágios, aos professores supervisores das escolas campos, em termos de formação pedagógica, para atuarem como professores orientadores/supervisores dos estágios supervisionados?*

*As instituições de formação de professores não precisam oferecer formação continuada aos professores orientadores e supervisores dos estágios para que se fundamentem teoricamente e possam interagir com os estudantes de forma a promover sua formação?*

*Não é necessário que em cada instituição de formação de professores haja uma equipe que se responsabilize pelos estágios, pelo desenvolvimento profissional docente tomando suas próprias práticas como objeto de reflexão?*

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES À DELIMITAÇÃO DO CAMPO. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. A construção dos relatórios dos estágios supervisionados nas licenciaturas: indagações e desafios da experiência docente-discente. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 46, 2021. [no prelo]

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 11, e02004, p. 1-14, 2020.

CUNHA, M. I. da. LUGARES DE FORMAÇÃO: TENSÕES ENTRE A ACADEMIA E O TRABALHO DOCENTE. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DOURADO, L. F. Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Novas Diretrizes e Perspectivas. **Comunicação & Educação**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 27-39, fev. 2016.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educativa**, Vol. 9, n. 15, 2013.

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, 1995, v. VII, n. 8, p. 31-45.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Â. I. L. F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GIGLIO, C. M. B. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO DIÁLOGO PERMANENTE ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 375-392.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, 9(1), 90 – 99, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?**. São Paulo: Cortês, 2010.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro. 2012.

LÓPEZ CARRETERO, A. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 917-927, 2019.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NAS NOVAS PROPOSTAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-79.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. SITUAÇÃO ATUAL DAS LICENCIATURAS: O QUE INDICAM AS PESQUISAS A PARTIR DE 2000. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509-526.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, 2012.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado – contexto histórico. **Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

#### SOBRE OS AUTORES:

##### **Osmar Hélio Alves Araújo**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. É Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores – Universidade e Escolas de Educação Básica (Lacorex@o/UFPB)”. E-mail: [osmarhelio@hotmail.com](mailto:osmarhelio@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>

##### **Ivan Fortunato**

Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba. E-mail: [ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>.

##### **Emerson Augusto de Medeiros**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DCH/UFERSA), Brasil. É membro dos Grupos de Pesquisa “Educação, Memórias, (Auto) Biografia e Inclusão” da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEPEMABI/UERN), “Educação, Discursos e Sociedade” (GEPEDS/UFERSA) e “Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores – Universidade e Escolas de Educação Básica (Lacorex@o/UFPB)”. E-mail: [emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Recebido em: 10 de março de 2020  
Aprovado em: 18 de setembro de 2020  
Publicado em: 01 de dezembro de 2020