

O espaço-tempo do estágio nos movimentos do Curso: interrogantes, desafios e a construção de territorialidades¹

Cleoni Maria Barboza
Fernandes

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo (...) a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Paulo Freire

Resumo: Este texto propõe-se a discutir o estágio curricular supervisionado presente na legislação que trata da reformulação curricular nos cursos de graduação, aqui circunscritos aos cursos de formação inicial de professores. Discute o *estágio* a partir do projeto de curso, da organização curricular, da formação *dita* específica e da formação pedagógica. Tematiza o estágio nos processos educativos: teoria e prática; conteúdo e forma; modos de produção do conhecimento: conhecimento novo e conhecimento existente que incidem sobre a relação com a *prática como componente curricular* e a inserção no campo profissional desde o início do curso.

¹ Texto apresentado no XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), em 2008 e qualificado após discussão Simpósio 7 desse evento.

Palavras-chave: formação inicial de professores; estágio curricular supervisionado; projeto de curso; territorialidades.

Space-time of training in the movements of the university course: interrogators, challenges and the construction of territorialities.

Abstract: The present text aims at discussing the supervised curricular training present at the legislation that deals with the curricular reformulation in university courses, in this case specifically the courses of initial teacher education. The text discusses the training from the point of view of the course project, curricular organization, specific degree, and pedagogical degree. It theorizes the training in the educational processes: theory and practice; content and form; and ways of knowledge production: new knowledge and existent knowledge which affect the relation with the training as a curricular component and the insertion in the professional field since the beginning of the course.

Keywords: initial teacher education, supervised curricular training, course project, territorialities.

1. Alguns interrogantes à guisa de introdução

Este texto apresenta alguns interrogantes que faço na discussão do estágio curricular supervisionado, o qual tem sido objeto de estudos, em sua maioria, na formação inicial dos professores² dos Cursos de Pedagogia, em que há uma bibliografia nacional consistente teórica e criticamente. Isso tem permitido avanços nesse campo, e vem exigindo análises permanentes sobre sua configuração e sobre suas práticas, situadas historicamente no panorama das políticas públicas e nos processos de operacionalização dessas políticas.

² No sentido de facilitar a leitura, usarei a denominação professor/professores, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, para indicar a categoria que inclui professora /professoras.

Entretanto, em relação às outras licenciaturas, em uma rápida mirada no estado da arte³, tem sido possível constatar uma produção ainda um pouco incipiente que discuta a formação inicial de professores *de ensino de* como um campo de conhecimento em movimento. Este fato revelou-me que há uma espécie de limbo onde está o *ensino* de 5ª a 8ª série e, ainda, no ensino médio, essa discussão da formação inicial de professores é um território praticamente inexplorado. Um material de qualidade encontrado nessa mirada tem como objeto de estudo as metodologias *ditas* específicas e as experiências pesquisadas nessa ótica.

Para fazer essa discussão, apoio-me em minha experiência como professora de *Didática e Prática de Ensino* (hoje legalmente chamada de *Estágio Curricular Supervisionado*) em História, Geografia e Letras em minha trajetória na Universidade Federal de Pelotas; e, atualmente, como pesquisadora das políticas públicas e da formação de professores, operacionalizadas na reformulação dos cursos de licenciatura. Essas referências sustentam *meus interrogantes e minhas observações*.

A inserção do *estágio curricular supervisionado* desde a metade do curso, presente na legislação atual que trata da organização curricular nos cursos de graduação, aqui circunscritos

³ Embora não seja meu objetivo, neste texto, discutir o estado da arte dessa temática, faço esta afirmativa fundamentada no material selecionado do GT Formação de professores e GT Didática da ANPED, em comparação à discussão feita em relação à licenciatura de Pedagogia. Especialmente após as Resoluções 01 e 02 de 2002 do CNE/CP, há um acréscimo de trabalhos nesse campo. Entretanto, ainda assim, centram-se com **maior** intensidade na discussão das macropolíticas e nas questões metodológicas do *ensino de*. Destaco, dentre outras, as pesquisas de Gatti, (década de '80/2000); Mizukami (década de 90), Fren-Dias (década de 90/2000), Joana Romanowski (década de 90/2000), Diniz (década de 2000) que discutem o campo e as especificidades da formação do professor de ensino de, da organização curricular, das epistemologias em suas interações pedagógicas e metodológicas. Nessa perspectiva, amparo-me nos estudos de Marli André sobre a concepção de campo de estudo (1998, 2008, ,2010)

aos cursos de licenciatura – formação inicial de professores, encaminha-me para uma reflexão mais contextualizada no cenário das políticas públicas.

A leitura do discurso oficial, tanto da parte da legislação governamental quanto dos dirigentes das instituições formadoras, vem evidenciando a presença de um discurso que é marcado por uma linguagem que define padrões, que re-semantiza significados (JANELA AFONSO: 2002). Discurso este que tende a se esvaziar em si mesmo, quando não questiona o conhecimento, *categoria fundante*, a ser produzido e trabalhado na formação de professores, como em uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas.

Sem discutir, nessa teia de relações, para que e para quem estes conhecimentos, eles facilmente se transformam em um bem de utilidade imediata, de ascensão social, de mercadoria, e são renominados em vários sentidos: competências, habilidades, valores, interação com o meio, acúmulo de informações, sociedade do conhecimento, perfil profissional, perfil profissiográfico, produto final, solidariedade, cidadania, enfim, palavras que aparecem como jargões no discurso oficial e que estão presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos como indicadores de inovação, de inserção na realidade, de conhecimento interdisciplinar, dentre outros.

Neste contexto, o *estágio*, em seus espaços formais e não formais e suas implicações pedagógicas e de identidade da profissionalidade, não se constitui em um constructo arbitrário. Essas implicações decorrem de uma concepção de mundo, de educação e de currículo que mediadas⁴ pelo trabalho com o conhecimento, como categoria

⁴ Mediação aqui compreendida como uma categoria filosófica que tem sua sustentação maior em Hegel, trazendo a ideia de processo dialético em que o movimento, a contradição e sua superação a constituem. Para uma maior compreensão, rever Luckás (1979).

fundante das relações pedagógicas, humanas e socioculturais, possibilitam o ato educativo na organização curricular.

O estágio está conectado à formação do professor *de ensino de*, que precisa de uma discussão mais ampla da própria idéia de ser professor em suas finalidades ético-culturais e cidadãs, inquietando-nos mais para produzir um sentido⁵ que permita uma compreensão e uma intervenção possível nos processos formativos. Processos impregnados das ideologias e dos valores do campo científico e do campo profissional, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas que fazemos.

Então, pensar em *estágio* é falar em projeto de curso, em currículo, em formação *dita* específica e formação pedagógica – a formação pedagógica não tem especificidade? Compreendo que pensar o estágio é *tocar* no calcanhar de Aquiles dos processos educativos: teoria e prática; conteúdo e forma; modos de produção do conhecimento: conhecimento novo e conhecimento existente (FREIRE e SHOR: 1987), que incidem sobre a relação com a *prática como componente curricular*, desde o início do curso.

As práticas vividas revelam concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade, que se situam em um paradigma dominante (SOUSA SANTOS: 1987), que privilegiam as dicotomias:

- sujeito e objeto;
- teoria e prática;
- consciência e matéria;
- conteúdo e forma;
- alma e corpo.

⁵ O termo sentido, neste texto, está fundado na ideia de Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões linguísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas”. (CHAUÍ: 1998, p. 149).

Dicotomias que são separações e, também, antagonismos, em que o conhecimento é coisificado e isolado do processo de construção pessoal. Esse paradigma que se funda em uma única racionalidade, a racionalidade técnica, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma única lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos.

A relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria vista na ótica da marca da racionalidade técnica traz como representação a ideia de que a teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e, que esta aplica soluções trazidas pela teoria em movimentos de padrões universais, descontextualizados, com modelos que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho.

Esta visão polarizada da teoria e da prática não dá conta da complexidade do mundo da vida e do trabalho e da compreensão da instância epistêmica, onde se produzem as teorias. Teorias que são recortes *de realidade desse mundo*, em uma relação intermutável de tempo e de espaço e produzida nas condições e possibilidades dos processos histórico-culturais de cada tempo e de cada espaço, ou melhor dizendo, de cada espaço-tempo.

Nesse sentido, há urgência de uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada na prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização que lhe fundamente as evidências colhidas em uma prática refletida, que tensione e recrie a teoria.

Essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita, faz com que na prática a teoria seja outra, para então se mudar a teoria e se transformar a prática. São faces indissociáveis do ato de conhecer.

A cisão entre sujeito e objeto, que tem-nos coisificado, reproduz-se na cisão teoria e prática, como se fora possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* sociocultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico, embora não explicitado.

O risco de uma teoria geral sem embate com a prática, e esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomiza o ato de conhecer, como aliena os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades.

Nessa perspectiva, a prática fica reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada. A prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, sendo esta experiência, uma vivência pontual, sem *ex-por-se* (LARROSA: 2002), sem sair para fora de si, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior.

Daí a necessidade de enfrentar o desafio da produção de sentido para o nosso fazer pedagógico de professores formadores e o fazer pedagógico dos *professores em formação* (FERNANDES: 2005) – nossos estudantes de licenciatura.

Destaco, neste momento, o lugar de onde compreendo a visão de *prática componente curricular*, como uma prática pedagógica, entendendo-a como:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências

e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES in MOROSINI et al: 2003; p.376).

Assim, a discussão de *estágio* está interconectada ao projeto de curso, que neste momento, ainda está em processo de reformulação como resultante das políticas públicas na Educação. Embora sem adentrar, neste texto, nas novas diretrizes, elas estão presentes como estruturantes no contexto brasileiro.

Sem entrar neste texto também no mérito da discussão desse contexto, mas tendo-o como estruturante do mundo da vida e do trabalho em que estamos vivendo, assolados por uma inundação de reformas que respondem às demandas internacionais de um mercado internacional insaciável: reformas econômicas, fiscais, tributárias, previdenciárias, produtivas e educacionais, com quebra de princípios constitucionais e acelerada privatização do Estado. (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR: 1997).

Diante desse cenário de reformas curriculares a partir da LDBEN/96⁶ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), retomo alguns interrogantes que me vêm inquietando e têm mobilizado minha curiosidade epistemológica para uma maior compreensão dos achados das pesquisas⁷ que venho trabalhando: Como era a

⁶ Embora a preocupação com o Estágio Supervisionado, que teve sua origem na década de 30, tanto pela criação de cursos superiores de Licenciatura, quanto na habilitação específica de magistério pela Escola Normal, passou a ser objeto de *preocupação antiga*, especialmente com relação ao estágio curricular a partir da Reforma Universidade institucionalizada pela LEI 5.540/68. (PICONEZ: 1998: p. 17) com uma visão tecnicista fundada na racionalidade técnica.

⁷ Pesquisa interinstitucional A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 –possibilidades e limites – reconfigurações de Projetos Pedagógicos. Pesquisa em parceria realizada no período de 2003 a 2006, com produções apresentadas em eventos nacionais e internacionais. Atualmente ouvindo os alunos na pesquisa interinstitucional A constituição do campo de

discussão do *estágio* no processo da formação inicial de professores? Qual era sua concepção? Como eram percebidas e operacionalizadas as relações teoria e prática, forma e conteúdo, modos de produção do conhecimento? Que relações havia entre a formação pedagógica e a formação *dita* específica? Como professoras de Didática e de Prática de Ensino – hoje nomeado como Estágio Curricular Supervisionado – interagíamos com o curso como um todo? Como era a lógica da organização Curricular?

A leitura da realidade vivida mostra que a lógica dos cursos de formação inicial de professores seguia a base epistemológica da racionalidade técnica, dicotomizando teoria e prática; forma e conteúdo, em que configurava uma hierarquização das disciplinas ditas teóricas ou denominadas de científicas ou de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas também chamadas de práticas em um currículo normativo e com caráter prescritivo (PEREZ GOMEZ: 1992)

Nessa lógica, o estágio era a culminância de um processo que iniciava pelas disciplinas teóricas, depois as pedagógicas e, por fim, no final do curso, o *estágio* como campo de aplicação das teorias, embasado no princípio de que primeiro se aprende e depois se faz, em uma perspectiva de que este *momento* era um *momento* de comprovar o aprendido.

Piconez (1998) reforça estas ideias ao afirmar que o *estágio* era considerado uma disciplina complementar descolada do curso e da realidade da escola:

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda no dizer de Azevedo, uma teoria colocada no

saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional

começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma. As orientações do estágio têm sido dirigidas em função das atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não têm favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor. (p.17).

Nessa rápida mirada de percurso histórico em suas legitimações legais e contradições, a cultura predominante *produzida e produtora do que a produz* (VIEIRA PINTO: 1969) mantinha a ideia de conhecimento teórico como primazia do conhecimento prático, tanto do ponto de vista de valoração social quanto de sequência curricular: a teoria como pré-requisito da prática. Trago os interrogantes que permanecem: Seria realmente conhecimento teórico? Seria realmente prática? Ou seriam informações de cunho teórico, um conjunto de informações sem uma contextualização de modo de produção de determinado conhecimento? Ou, ainda, seria a prática reduzida à aplicação de teoria, ou mesmo de informações *teóricas*, descoladas de re-significação ou da reconstrução pedagógica que envolve sim *domínio de conteúdo dito específico e de conteúdo pedagógico* na prática social mais ampla: o campo profissional – no caso, a Escola Básica? Enfim, questões para pensar!

Um grande impacto trazido pelas recentes resoluções e pareceres a partir de 2001 e 2002 incide diretamente sobre a articulação campo da formação (Universidade) e campo profissional (Escola/espço não-escolar), relação teoria e prática: a inserção no campo profissional desde o início do curso e a articulação teoria e

prática, trazendo, na linguagem legal, *a prática como componente curricular*, que passam a exigir uma visão de curso em suas múltiplas dimensões de totalidade.

Essa visão exige uma concepção orgânica no estabelecimento de conexões e interações entre as partes e as totalidades, encontrando eco na afirmação de Kosik (1976: p.42) “[...] que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes”.

A inserção do *professor em formação* no estágio desde a metade do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções.

Repensar *o estágio*, os problemas da realidade a partir de outra matriz teórica, na busca de superação do *estágio* como campo de aplicação de conhecimentos e de experiência da profissão nos remete a muitos desafios. Dentre eles, destaco a superação da ideia de Universidade como detentora dos saberes⁸ válidos, que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso.

A alteração de carga horária da Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 trouxe as 400h de prática de ensino e as 400h de estágio curricular supervisionado e, especialmente, apoiada em outras resoluções, também trouxe a separação entre bacharelado e

⁸ Aqui compreendido como “saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo.” (BOMBASSARO: 1992; p.21). Nessa direção, faço aproximações teóricas com Tardif para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor em sua formação e do *professor em formação*.

licenciatura, o que, à primeira vista, poderia ser um ganho histórico para a construção identitária *de ser professor*.

Está posta a necessidade de inverter a lógica anterior, dos três (3) anos de formação específica e um (1) de formação pedagógica, conhecido por 3+1, em que a responsabilidade de formar o professor era reduzida às chamadas matérias pedagógicas: Didática; Psicologia; Sociologia e, em alguns casos, Filosofia e Antropologia, tendo como pressupostos básicos: a teoria antes da prática e o *estágio* no final do curso como um momento de aplicação da teoria e, não como uma experiência de aprendizagem e fortalecimento da construção da identidade profissional do trabalho docente.

Mas como as questões que envolvem a compreensão do conhecimento, da ciência e do mundo da vida e do trabalho são regidas de forma *predominante* pelo paradigma dominante (SOUZA SANTOS: 1987), permanece a dualidade cultural dicotômica que acima foi nomeada.

Há uma tentativa de superar uma dualidade histórica e cultural da formação de professores em sua base epistemológica e pedagógica: os saberes e conhecimentos da formação específica, os saberes e conhecimentos da formação pedagógica em um contexto de campo profissional, tensionando as relações entre este campo e o campo da formação.

Essa reorganização/construção da matriz curricular exige uma outra concepção que rompe com a lógica vigente – concebendo o conhecimento com dupla entrada – epistemológica e societal, sem a tradicional hierarquização entre conhecimento e saberes. Estes, empregnados da práxis cotidiana do mundo profissional, com suas transformações e contradições, um processo que requer contínuas interlocuções com a ciência e com a prática social, na busca de colocar um dever ético em um espaço em que há apenas poder.

Reencontro-me com os interrogantes que trago da minha experiência como professora de Didática e de Prática de Ensino –

hoje nominada de Estágio Curricular Supervisionado e que ainda são necessários para além da pergunta retórica: que conhecimentos estamos validando ou legitimando? Que relação estamos estabelecendo entre teoria e prática? Entre forma e conteúdo? Como trabalhamos a formação pedagógica com a especificidade epistemológica de cada curso de licenciatura? Para quem e para que estamos formando professores? De que formação estamos falando? Ou estamos esvaziando o conhecimento, em seus meios de produção histórica e cultural, em sua recriação pedagógica desses meios de produção? Ou, desconsiderando o conteúdo ético, interrogantes fundamentais para responder aos porquês e para que produzir sentidos para o *conhecimento novo* ou para *conhecer o conhecimento existente* (FREIRE e SHOR: 1987)? Estamos mudando a lógica que presidia a organização curricular na formação de professores? Qual a compreensão de *estágio* que habita o projeto de curso e a nossa própria concepção como professoras de Didática? Como estamos trabalhando com a precariedade das condições materiais objetivas de trabalho dos professores da Escola Básica? Em que e como poderemos nos constituir realmente em companheiros de trabalho – professores da Universidade e professores da Escola Básica?

Enfim, esses interrogantes precisam entrar em nosso cotidiano como pilares fundantes de nossa interação e intervenção nas licenciaturas com as quais trabalhamos, considerando os limites feudais em que nos encarceramos em disciplinas e departamentos.

Como se fora possível uma forma sem conteúdo e um conteúdo sem forma, tanto na visão de uma formação específica que julga prescindir da formação pedagógica, quanto na visão de formação pedagógica que se isola em redutos de procedimentos de ensinar e de aprender sem voltar ao objeto epistêmico de cada curso. E a possibilidade de diálogo humano como condição para um diálogo epistemológico (FERNANDES: 1999) para discutir o curso como uma totalidade em movimento, como se os meios de produção do

conhecimento fossem independentes dos modos de produção do conhecimento no espaço-tempo de sua produção e da recriação pedagógica em cada contexto de ensinar e aprender.

Ou, ainda, a ideia de que a teoria está na formação específica, enquanto a prática está situada na formação pedagógica, em termos de *ensinar e aprender*. Como se fora possível um *como ensinar* sem saber *como aprender* e *um aprender* sem compreender o modo de produção do conhecimento específico. É a própria reconstrução pedagógica do conhecimento em seus meios de produção desse conhecimento, historicamente contextualizado.

É uma tarefa hercúlea, pois não temos a tradição do debate e do embate no campo das ideias, da reflexão coletiva, da visão de conhecimento mais ampliada e aprofundada da História da Ciência, do processo histórico-cultural da vida humana. De modo geral, não trazemos, em nossa formação, uma antropologia reflexiva que nos questione sobre as finalidades da ciência e da existência para uma compreensão filosófica da pesquisa científica (VIEIRA PINTO: 1969) e, conseqüentemente, de nosso fazer pedagógico de professores formadores de *professores em formação*.

Outras concepções de conhecimento, de ciência e de seus modos de produção precisam se incorporar às nossas práticas cotidianas, porque incidem diretamente na produção dos saberes, dos conhecimentos para além dos conhecimentos considerados válidos oriundos do campo legal, do campo científico e do campo profissional, e necessitam de interrogantes e interrogadores que os contextualizem e os ressignifiquem com rigor *epistemológico e ético* (FREIRE e SHOR: 1987).

Nessa direção, há que se redobrar os cuidados com a retórica re-semantizada de conceitos fundamentais à formação de professores, em que,

(...) a capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil, como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade, cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA, e outros: 2000, p.52).

Não se trata de negar o avanço que a inserção da *prática como componente curricular* e do *estágio* ao longo do curso representam. Trata-se de não banalizá-los com um ativismo, que prescindia da teoria. A *prática* é produzida na materialidade das relações concretas do cotidiano, por isso mesmo, entranhada pelos significados locais, sociais e culturais, as quais produzem sentidos porque são também práticas sociais.

Ao trabalhar a compreensão de prática como prática social e do curso como uma *unidade* de totalidades em movimento, o *estágio* configura-se como um território a ser ocupado em uma triangulação interativa entre a formação pedagógica, a formação específica e a inserção no campo profissional. Inserção que está eivada das hierarquias das estruturas de poder entre a Universidade e os espaços formais e não formais. Nesta direção, trago de Charlot a importância de um cuidado epistemológico e ontológico para trabalhar a prática e os saberes nela produzidos:

A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz o aprender. Mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber objeto. (2000: p.63).

2. À guisa de conclusão – retorno ao começo

Na tentativa de sistematizar as reflexões até aqui produzidas, apresento uma síntese provisória de algumas inferências e implicações com o estágio curricular supervisionado em busca de uma *territorialidade* na licenciatura (FERNANDES e SILVEIRA: 2007), entendendo o trabalho com o conhecimento como categoria de mediação na prática pedagógica cotidiana indissociada da prática social:

- Trabalho – a inserção dos *professores em formação* no campo profissional na prática social, nas suas relações dos meios de produção, apropriação e disseminação dos saberes e dos conhecimentos, poderia trazer a compreensão da docência como trabalho. É uma possibilidade da reflexão sobre o trabalho que fariam, aproximando-se da visão de Vieira Pinto (1969, p. 28) *fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais (...)* que explicariam o trabalho realizado e que nos trariam a base de uma sustentação ontológica;
- Trabalho docente – a compreensão da natureza da educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permitindo situar a especificidade da educação como relacionada aos conhecimentos, às ideias, aos conceitos, aos valores, às atitudes, aos hábitos e aos símbolos. Concepção que traz essas relações como condições necessárias na formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente pelas relações pedagógicas. Retomada da categoria trabalho para pensar em teoria e em prática;
- Dialogicidade – disponibilidade para o diálogo na concepção freireana, como possibilidade humana e opção democrática nas relações humanas, históricas e culturalmente produzidas pela intencionalidade de efetivá-lo, tanto no interior

dos cursos entre a formação específica e a formação pedagógica quanto na ausculta da realidade. Em que as relações de poder entre a Universidade e a Escola ou os espaços não escolares possam construir a complementaridade como um princípio epistemológico e ético para reger as relações entre a Universidade (campo da formação) e os espaços formais e não formais (campo profissional), tensionando estas relações em um processo dialógico constante;

- Interdisciplinaridade – a inserção na prática profissional e na prática social exige como centralidade um processo de trabalho em que a operação com o conhecimento provoque a compreensão de que a realidade, sendo complexa em suas relações e interações e mudanças, o conhecimento e os saberes nela e com ela produzidos seriam também de perspectiva interdisciplinar. Perspectiva interdisciplinar como uma transgressão do disciplinar – aquilo que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina, como a busca da ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico – como uma tentativa do resgate da totalidade;

- Modos de conhecer – a compreensão da ciência como processo histórico e cultural exige uma formação que articule a tessitura complexa da realidade no contexto das ciências sociais e da História como um processo humano, o que poderia dar conta de uma outra concepção epistemológica e pedagógica dos conhecimentos e dos saberes presentes no desenvolvimento curricular para que o *estágio* possa ser um território de consolidação do processo inicial da construção da identidade de ser professor e da docência como um trabalho;

- Territorialidade – o estágio tende a se tornar um território de conflitos entre professores e estudantes, tanto pelo choque com a realidade da escola/outro espaço, quanto pelo isolamento

e desarticulação entre a Universidade e o professor da escola ou responsável de outro local de estágio. Muitas vezes, *o estágio* tem sido considerado um território menor, sob a orientação de um professor ou de um grupo, que acaba imprimindo sua marca e não a marca do curso como uma totalidade em movimento. Sem uma responsabilidade coletiva dos professores, da instituição formadora e de quem *recebe* os estagiários, em um projeto construído em parceria fortalecendo relações pedagógicas *triangulares* mediadas por este projeto. Essas relações precisam ser construídas e fortalecidas entre as *gentes* – *professores em formação*, professor orientador e alunos da classe, conectados com a realidade local do *estágio*, com papéis diferenciados e respeitados, porque acolhidos com suas diferenças, em que essas diferenças constituam-se em uma categoria de conteúdo ético e, não sejam apenas diferenças de papéis sociais e culturais.

Na rápida mirada no recorte feito dos quadros de análise dos dados coletados das pesquisas que viemos fazendo⁹, foi possível identificar, nas falas dos interlocutores, que há uma dificuldade de compreender o trabalho como mediação, tanto no plano intelectual quanto no plano profissional. E este fato demandou a ideia de que o *estágio* é uma experiência interessante e necessária para o estudante, mas não tende a ser um território do campo profissional

⁹ Os dados se referem a pesquisas que discutem esse campo da Formação Inicial de Professores desde a implantação da reforma das licenciaturas *do ensino de*: “A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – reconfigurações de Projetos Pedagógicos”, pesquisa interinstitucional, envolvendo quatro universidades gaúchas no período 2003/2006 e a pesquisa interinstitucional, envolvendo três universidades gaúchas e uma catarinense, período 2007/2010: “A constituição do campo de saberes do *professor em formação*: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional”.

em fronteiras abertas com as outras disciplinas e atividades do curso, ficando desterritorializado do projeto de curso.

Apoio-me em Santos (1996, p.262) para usar a expressão desterritorialização como um *estranhamento* e aproximá-la, nessa *reflexão*, à ideia do *sentido que separa o centro da ação e a sede da ação* (idem, p. 272), a sede do estágio: *um lugar com outros lugares* – as várias territorialidades isoladas do que seria o lugar da identidade nucleada – o Curso.

Entretanto, como nem a História nem as instituições são lineares, os espaços de contradição são produzidos e se produzem no movimento das relações de produção da VIDA, o que tem permitido rupturas e continuidades, como foi constatado em nossas pesquisas.

O estágio está sendo pensado, em alguns cursos, por um grupo de professores para ser discutido e assumido no Colegiado de Curso, a partir da leitura de realidade do mundo da vida e do trabalho e das condições concretas do cotidiano. Embora envolvidos em sobrecarga de trabalho e com muitas dúvidas, ansiedades e inseguranças, está sendo pensado para além de um projeto de curso cartorial, envolvendo professores da formação específica e da formação pedagógica em diálogo com a Escola Básica. Poucos? Muito, muito poucos, mas que estão se ocupando, se apropriando e disseminando essa discussão em suas instituições, em busca de uma *territorialidade* do estágio na licenciatura com suas tensões, dilemas e conflitos.

Enfim, talvez pensar o estágio, pensando o curso, a educação e o mundo a contrapelo, como diz Benjamin (1994), compreendendo a historicidade da história na direção contrária à direção esperada, acreditando que é possível ocupar *agora* os espaços de contradição da legislação e dos modos de produção da Vida estabelecidos, com muita energia, muito estudo e *solidários companheiros*.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 10ed, São Paulo: Editora Ática, 1998.

FERNANDES, Cleoni M. B. Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado da do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1999.

_____. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. *A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional. Projeto de Pesquisa. PPGedu/UNISINOS, 2005.*

_____. Relatório de Pesquisa. A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 –possibilidades e limites – reconfigurações de Projetos Pedagógicos. PPGEducação/Unidade de Pós-Graduação. UNISINOS, 2005.

FERNANDES, Cleoni e SILVEIRA, Denise. Formação Inicial de Professores: Desafios do *Estágio Curricular Supervisionado e Territorialidades* na Licenciatura. **ANPED, 2007. CDROM, 14p.**

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JANELA AFONSO, Almerindo. Palestra no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: nº19, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.

LUCKÁS, G. **Ontologia do ser Social: os princípios fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

PEREZ GÓMEZ. **A formação de professores da licenciatura**. Porto: Porto Editora, 1992.

PICONEZ, S. A. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. A. (org) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3ed. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Célia M. de M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João. Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Cleoni Maria Barboza Fernandes é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

E-mail: cleofernandes@terra.com.br

Recebido em julho de 2009

Aceito em agosto de 2010