

O estágio em um Curso de Pedagogia: significados para quem já é professora¹

Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Resumo

Este trabalho analisa o estágio do Curso de Pedagogia de uma IES pública do RS, Brasil, na perspectiva de quem já é professora (estagiária-professora). Indagação balizadora: qual o significado do estágio para elas? Aporte teórico central: Pimenta e Lima (2004); Lima (2012); Schön (2000); Pereira (1982). O processo metodológico ocorreu pela coleta de dados, a partir de questionário aberto aplicado a três alunas estagiárias do Curso de Pedagogia. Os critérios de escolha destas foram: estarem formadas no Magistério/Curso Normal e já terem exercido a profissão de professora antes ou exercerem-na concomitantemente à realização do estágio. Alguns resultados: fazer o estágio sendo professoras provocou a reflexão acerca das práticas que realizavam antes e depois do estágio. Este foi concebido como o “momento do fazer” e a teoria voltada ao “pensar”. As concepções de teoria e prática ainda encontram-se marcadas por um reducionismo epistemológico, apesar de acenarem para a importância da relação entre elas. Entenderam existir a necessidade do estágio, mesmo no caso delas, que já eram professoras. Não houve proposta alternativa ao estágio, apesar de uma colaboradora ter mencionado a possibilidade deste poder ser feito em turmas nas quais elas já exercessem a docência.

Palavras-chave: Estágio; Curso de Pedagogia; Formação de Professores; Teoria e prática

THE INTERNSHIP IN THE PEDAGOGY COURSE: MEANING FOR THOSE WHO ALREADY A TEACHER

Abstract

This paper analyzes the stage of the Pedagogy Course in a public HEI, RS, Brazil, in the perspective of one who is already a teacher. Guidelines questions: what is the meaning of the stage to interns-teachers? The theoretical core: Pimenta e Lima (2004); Lima (2012); Schön (2000); Pereira (1982). The methodological process occurred by collecting data from open questionnaire applied to three students interns of the Course of Pedagogy. The criteria for choosing these, were being formed in the teaching / Normal Course and already having exercised the profession of a teacher before or concurrent with the completion of the internship. Some results: do teachers stage being provoked reflection about practices that performed before and after the stage. This was conceived as "the moment of making" the theory and focused on "thinking". The conceptions of theory and practice are still marked by epistemological reductionism, while nodding to the importance of the relationship between them. Understood the need exists stage, even in their case, they were already teachers. There was no alternative proposal to the stage despite a collaborator have mentioned the possibility of this can be done in groups already working in teaching.

Keywords: Internship. Pedagogy Course; Teacher Training; Theory and Practice

¹ Artigo revisado e ampliado. Apresentado/publicado em primeira versão no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Endipe.

1 - Para iniciar... Algumas considerações

Parte das reflexões trazidas neste texto partiu da minha preocupação pela forma como o estágio curricular vem sendo compreendido em alguns cursos de formação de professores no Brasil. Estudos realizados por Fávero (2001), Pimenta e Lima (2004) e Lima (2012), apontam para a simplificação da compreensão entre teoria e prática, para a forma “conservadora” das atividades desenvolvidas nos estágios, dentre outros. E, se nas licenciaturas de um modo geral estes são complexos, podemos potencializá-los no caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia, contexto deste estudo. Isto devido a algumas questões referentes à identidade do curso, seus currículos abrangentes, além do fato de poder ter como “alunas(os)”, profissionais que já atuam na mesma área e nível em que estão se formando. Estas, entre outras questões, acabam sendo evidenciadas nos estágios.

Objetivando contribuir com as discussões na área, este estudo buscou analisar o significado atribuído aos estágios a partir das narrativas de três estagiárias do Curso de Pedagogia de uma IES pública do RS, Brasil, que já eram professoras, mas por cursar Pedagogia, tiveram de realizar o estágio. O critério de escolha dessas colaboradoras foi o de serem formadas no Magistério/Curso Normal e já terem exercido a profissão de professora antes ou exercerem-na concomitantemente à realização do estágio previsto no Curso. Considerando esta peculiaridade, optei em denominá-las estagiárias-professoras.

No Brasil, a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ocorrer em instituições de diversas ordens administrativas, Faculdades, Institutos Superiores de Educação, Centros Universitários, Universidades e também em pelo menos dois níveis, o superior e o médio, na modalidade Normal, já que o Artigo nº 62 da LDB 9.394/96 prevê:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Destaco que esta é uma das particularidades referentes aos cursos de Pedagogia, qual seja a possibilidade de contar com alunas que já podem ser profissionais do magistério, seja nos Anos Iniciais, seja na Educação Infantil. E, em se tratando do período do estágio, esta particularidade acaba por dar um significado diferenciado para o curso e o próprio estágio. Um pouco desse cenário do estágio, embasado no estudo realizado junto às colaboradoras, será apresentado a seguir.

2 - Os Cursos de Pedagogia e os Estágios: características e contextos

O curso de Pedagogia tem uma trajetória voltada prioritariamente para a docência, embora não tenha surgido com este objetivo, já que no momento de sua criação, em 1939, a ênfase estava no Bacharelado com três anos de duração com habilitação em Técnico da Educação, que segundo Marques (2000), teria uma função indefinida em si mesma, bem como nas relações com outras licenciaturas e bacharelados. Havia a possibilidade de complementar esta formação acrescentando um ano ao curso, também chamado de “sistema 3 + 1”, caracterizando-o, dessa forma, como licenciatura².

Mais especificamente pelo Parecer do Conselho Federal de Educação-CFE 251/62, a tentativa de delimitar o papel do pedagogo estabelece a formação do especialista em educação voltada para as funções de planejamento, orientação escolar, supervisão, inspeção e administração, não caracterizada como curso de licenciatura. Com relação ao licenciado, mantinha-se a formação de professores para as Escolas Normais, pelo Parecer CFE 292/62. Interessante notar que em 1969 o Parecer CFE 252/69 propõe a indistinção entre bacharelado e licenciatura, permanecendo, apesar disto, a formação do especialista. A partir da década de 80 reafirma-se o Curso de Pedagogia como licenciatura, mas isso não elimina a ambiguidade em relação à identidade do curso. Durante pelo menos mais uma década coexistem cursos de licenciatura e bacharelado, embora não houvesse um consenso acerca das atribuições e

2 O Decreto-Lei n. 1.190/1939, que regulamentou o Curso de Pedagogia, tinha sua ênfase na formação dos “técnicos em educação”, homologando o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área (os Fundamentos e as Teorias Educacionais) e para aqueles que cumprissem mais um ano de estudos (Didática e a Prática de Ensino – Estágio Supervisionado), o título de licenciado, que lhes possibilitava atuar como professor nas Escolas Normais.

do papel do pedagogo ou licenciado.

Diante do que foi dito, cabem as perguntas: o princípio de formação do professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais seria o mesmo do que para atuar em outros níveis ou modalidades de ensino? Os cursos de pedagogia formariam professores, docentes e/ou educadores? Existiria a figura do pedagogo? No que este profissional se distinguiria do professor de história, matemática ou outro? Quem estaria preparado para assumir a gestão? São dezenas de perguntas que ainda não foram devidamente respondidas, mas não será especificidade deste texto abordá-las. Algumas foram trazidas aqui para justificar a necessidade de compreender o estágio no Curso de Pedagogia em toda a sua complexidade, já que no momento do estágio estas questões emergem com mais ênfase e ganham uma visibilidade diferenciada.

Quanto ao estágio nesse Curso, componente obrigatório do currículo, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, no inciso II, do Art. 7º prevê

300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

Já no Inciso IV, prevê que o estágio curricular [seja]

realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.

Parece pertinente considerar a complexidade de um currículo que garantisse tudo o que é previsto na legislação para o *professor docente*, egresso de um Curso de Pedagogia. Questões referentes à identidade do curso e, conseqüentemente do professor, organização do estágio, dentre outras, só foram agravadas com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, a qual Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Assim, se enfrentávamos um período de embates quanto ao perfil do professor egresso de um Curso de Pedagogia, as Diretrizes tampouco conseguiram superar esse fator, justificando ainda uma ampla discussão a esse respeito e, nesse contexto, também acerca dos estágios.

O contexto do qual faziam parte as colaboradoras deste trabalho caracterizava-se por um Curso de Pedagogia com formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com duração de quatro anos e meio, composto por disciplinas teórico-práticas e atividades extraclasse. As atividades de Estágio Supervisionado contabilizavam 450 horas e eram desenvolvidas em dois momentos, a partir de duas disciplinas. No primeiro, na disciplina de Ensino Aprendizagem e Escolarização VII, no sétimo semestre do Curso, eram realizadas as observações, visitas às escolas e a organização do projeto de ensino. Destinava-se, desta forma, aos trabalhos preparatórios ao estágio de docência, proporcionando aos alunos gradativa inserção nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de projetos, observações dirigidas, análises da dimensão administrativa, dentre outros. No segundo, na disciplina de ACG-Docência Compartilhada nos Anos Iniciais, no oitavo semestre, era realizada a docência propriamente dita, sob a supervisão de um grupo de professores que constituíam a equipe de orientadores daquela turma.

A atividade de docência podia ser realizada em dupla, desde que se resguardasse um equilíbrio no tempo em que as duas pessoas efetivamente assumissem essa responsabilidade. O semestre ficava exclusivamente para essas atividades e não eram desenvolvidas outras disciplinas. No tocante às colaboradoras, estagiárias-professoras, por opção delas, os estágios foram realizados individualmente.

Entretanto, apesar de toda essa preparação e de terem alguma experiência em sala de aula, as estagiárias-professoras tiveram expectativas acerca do estágio muito próximas daquelas normalmente percebidas entre as estagiárias que nunca exerceram o magistério. Assinalaram que ficaram muito apreensivas com o estágio, com os planejamentos das aulas e especialmente com as futuras supervisões da equipe de orientadores de estágio da universidade. Para Marran e Lima,

O estágio curricular supervisionado caracteriza-se como espaço de oportunidades trianguladas pela concreticidade do real profissional, portanto, pontuadas pelas vivências, interações teoria-prática e os enfrentamentos da solicitação de intervenção na área específica do conhecimento. Este momento é uma possibilidade de reflexão e paralelismo sobre o curso, sobre as solicitações das categorias destinadas à formação, no caso, a de trabalho produtivo, sobre a interdisciplinaridade e a suficiência ou aprimoramento necessários à constituição da inteireza profissional. O estágio como espaço de inserção à constituição do profissional pode aclarar sobre a certeza ou não da opção do indivíduo quanto à área do conhecimento escolhida, sobre os pontos de tensão e os encaminhamentos para suas

resoluções no *savoir-faire* epistemológico e com o coletivo no campo de trabalho, sobre a maturação da intervenção que pode constituir-se no crivo da ação-reflexão-ação e sobre uma concepção emancipadora de trabalho produtivo. (2011, p.8-9)

O estágio, tanto para quem não teve experiência na docência, quanto para quem já teve, é um componente curricular que permite construir uma rede de significados e experiências. Ou como apontam Pimenta e Lima (2004, p. 132) um espaço para que o professor possa se reconhecer “[...] como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar o seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana”.

Não cabe supervalorizar o estágio, mas considerar sua importância como um momento propício para desestruturações, para o caos construtivo, no qual, em meio a um processo de dúvidas, inseguranças, desafios, possa ser também construída nova base de saberes e identidades. Se entendido desta forma, não será o estágio o responsável pela formação de professores, mas sim um “projeto de formação” que não se limita a um único componente curricular.

3 - Os estágios e seus significados para as estagiárias-professoras

Nos próximos itens serão apresentadas as análises a partir das narrativas das estagiárias-professoras, iniciando por uma questão central formulada para elas que buscava compreender como foi a experiência do estágio, tendo em vista que já exerciam a profissão de professora. A Colaboradora “Amélia”³ afirmou que entre acertos e erros ela aprendeu muito com o estágio. Defendeu que foi uma possibilidade de “retomar o preparo das aulas e organizar-se metodologicamente para desenvolver as mesmas”. Disse que a experiência do estágio foi diferente da prática de professora que desenvolvia, já que ela atuava na educação infantil e estagiou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O principal elemento que destacou acerca da diferença foi o fato de ser a única responsável pela gestão da classe, já que no Maternal trabalhava com auxiliares. Destaco um trecho do seu depoimento quando afirma que “[...] com certeza é muito melhor trabalhar sozinha, preciso apenas da aceitação dos educandos e não negociar com outras profissionais”.

3 Nomes fictícios.

Reconhecidamente a ambiência e o nível de ensino nos quais o professor atua interferem na condução da docência, apesar de existir uma rotina comum no desenvolvimento da prática dos professores. Dessa forma, o planejamento das aulas, a utilização de recursos didáticos e as opções metodológicas, dentre tantas outras, são atribuições inerentes à profissão de professor, mas estas atribuições estarão situadas em contextos específicos e, portanto, com responsabilidades sociais e políticas também específicas.

A Colaboradora “Branca” afirma: “apesar de ter realizado o estágio tendo experiência de sala de aula, considero muito mais difícil por causa da ‘pressão’, da avaliação constante, de talvez ter de me desacomodar e até testar outras técnicas. O meu estágio foi bastante significativo, aprendi bastante [...]”. É possível que o olhar lançado sobre as estagiárias-professoras tivesse sido mais exigente. Afinal, estávamos lidando com alguém que tinha alguma inserção em sala de aula, mas, mesmo que tenha havido uma “cobrança” diferenciada, “Branca” parece se referir ao estágio como um tipo de “provação” à qual estaria submetida, fato que provocou nela, no mínimo, a necessidade de “desacomodar”.

Quanto à Colaboradora “Clara”, afirmou que a prática do estágio não trouxe novidades, já que a instituição e alunos lhes eram familiares. Entretanto, disse também que “o estágio só veio a somar em termos de conhecimento e experiência”.

Percebe-se que, independentemente das diferentes experiências relatadas, houve um ponto em comum: o estágio foi considerado como fonte de aprendizagens entre elas, como evidenciado em alguns pronunciamentos: “aprendi muito” (Amélia); “[...] foi bastante significativo, aprendi bastante” (Branca); “[...] só veio a somar em termos de conhecimento e experiência” (Clara).

Nesse sentido, o estágio parece ter se configurado como uma oportunidade de (re)validar a prática desenvolvida pelas estagiárias-professoras aliado a um processo reflexivo referente à formação que estava em curso. Pimenta e Lima, no livro *Estágio e Docência*, referindo-se ao estágio para quem já exerce o magistério, percebem que este se configura “[...] como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos”. (2004, p. 146).

Indo ao encontro do que afirmam Pimenta e Lima (2004), os depoimentos evidenciaram o estágio como propulsor de profunda reflexão e, em alguns momentos, (re)condutor das concepções acerca do magistério. As colaboradoras afirmaram ter havido algum tipo de mudança após o estágio, seja na prática pedagógica que já exerciam nas escolas, ou mesmo na forma como se compreendiam como professoras.

A partir das afirmativas das estagiárias-professoras podem ser destacados dois elementos para análise. O primeiro refere-se à possibilidade de o estágio facilitar um processo reflexivo. Nesse sentido encontramos em Schön (2000) uma importante contribuição quando este, na obra *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, defende a tese de que temos de pensar a educação para uma prática reflexiva⁴. O autor faz uma comparação entre duas dimensões de prática profissional: aquela centrada em uma base epistemológica positivista, de racionalidade técnica e outra centrada no desenvolvimento do talento artístico (prática alternativa), para qual propõe uma alternativa epistemológica.

A partir dessa lógica, apresenta algumas categorias de análise que imprimem outra visão para a prática profissional, dentre elas, destaco a noção de *reflexão-na-ação*, que Schön (2000a) distingue de outras formas de reflexão por ter uma “imediata significação para a ação”. Diz o autor: “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fizemos”. (2000b, p.34). E afirma ainda que, “[...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.” (2000c, p.32). As estagiárias-professoras tiveram no estágio uma oportunidade ímpar de reflexão, tendo ressignificado suas práticas, o que vai ao encontro do que Schön (2000) defende como *reflexão-na-ação*.

Mas, apesar do que foi destacado em relação ao professor reflexivo, cabe assinalar a preocupação de Libâneo (2002) a esse respeito. O autor, em seu artigo *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?*, aborda o significado de reflexividade e seus vários entendimentos, bem como o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores. Diz que o

4 O trabalho de Schön (2000) não está diretamente relacionado à formação de professores e sim ao estudo sobre a educação em arquitetura, entretanto, as análises realizadas e propostas decorrentes do referido estudo são muito pertinentes às diversas áreas.

“[...] cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. (2002, p. 54). Libâneo, entretanto, faz uma crítica ao uso indiscriminado de um “programa reflexivo”. Considera que

O 'programa reflexivo' vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais. Mas é preciso alargar esse campo de preocupações [...]. (2002a, p.76).

Libâneo (2002) destaca três aspectos a serem considerados:

[Primeiro] [...] a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. [...] adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. [Segundo] [...] o trabalho de professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, a reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. [Terceiro] [...] o trabalho de professor ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Para isso é preciso nos perguntarmos: quais são as condições prévias e meios - por exemplo, estruturas de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexão etc.- para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade?. (2002b, p. 76-7).

Com relação ao segundo elemento, o fato de as estagiárias-professoras terem assumido que após o estágio elas mudaram a forma como se compreendiam professoras, remete à possibilidade de analisar este componente curricular como sendo propício à (re)construção identitária do futuro professor ou, no caso delas, já professoras, mas ainda estagiárias. Buriolla, citada por Pimenta e Lima, aposta que “O estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (2004, p. 62).

Apesar das ressalvas quanto à afirmação de o estágio ser o *locus* da construção identitária, percebo, tal como Pimenta e Lima, que este componente curricular favorece a transição do compreender-se de aluno para professor, e, no caso de quem já é profissional, também se constitui “[...] como possibilidade de ressignificação da identidade e numa proposta de formação contínua” (2004a, p. 126).

Em estudo anteriormente desenvolvido, concluí que a identidade profissional do professor envolve duas dimensões complementares: a identidade profissional se constrói

pelo fazer, ao ser feito, e a identidade profissional se constrói pelo que é representado sobre o fazer, mesmo sem que este seja feito. É no processo de desenvolvimento da profissão e/ou na representação desta que as pessoas aprendem o que cabe ou não fazer para serem reconhecidas socialmente como pertencentes a determinado contexto. A identidade, seja cultural ou profissional, pressupõe um caráter relacional. Ao identificar algo ou alguém, faço-o por comparação – a diferença e a pertença de certa forma estão interdependentes. A identidade é construída socialmente. Pimenta e Anastasiou dizem que a identidade profissional

[...] se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (2002, p.77).

Referindo-se à identidade cultural, mas sendo pertinente também para a profissional, Dubar (1997, p. 13) diz que “A identidade é um produto de sucessivas socializações”. As concepções abordadas, assim como o que foi dito pelas estagiárias-professoras, parecem reforçar o estágio como um componente curricular favorável ao desenvolvimento e/ou reafirmação do processo de construção da identidade profissional.

Outro fator a ser destacado é referente a uma particularidade dos estágios para quem já exerce o magistério, que é a possibilidade da sua redução em até 200h, conforme prevê a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 em seu Parágrafo Único: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”. No entanto, apesar dessa prerrogativa legal, as colaboradoras não optaram por esta possibilidade, sendo que a Colaboradora “Clara” disse que o estágio deveria ser comum entre quem é professora ou não, mas no caso destas poderia ser realizado na “turma em que [elas] exercem a docência”.

Alguns estudos, como os de Pimenta e Lima (2004) e Lima (2012), têm mostrado alternativas para o estágio curricular que ultrapassam o modelo: observação, acompanhamento de classe e docência. Entretanto, as inovações são poucas. Estamos ainda ancorados em tradicionais concepções acerca do estágio, como se a escola e os

cursos de formação – Pedagogia, neste caso – estivessem preparando os mesmos alunos, para a mesma sociedade de muitos anos atrás.

4 - Entre teoria e prática: parece que a celeuma continua...

Torna-se difícil abordar a temática relativa ao estágio e não recair na questão da teoria e da prática. Para muitos, não só alunos, em se tratando de formação do professor, a teoria nada tem a ver com a prática. Transitam comumente duas linhas de pensamento: uma que considera o estágio como um momento propício para aplicar a teoria vista no curso; e outra que o considera como uma obrigação, uma exigência a ser cumprida, sem qualquer possibilidade de revertê-lo em um aprendizado significativo, pois afinal “a teoria, na prática é outra”. De uma forma ou de outra, parece predominar o entendimento de que o estágio é uma etapa na qual teremos de nos defrontar com o exercício da profissão – futura para alguns –, sendo, portanto, reconhecido como o *locus* da prática.

Entre as estagiárias-professoras as concepções acerca de teoria e prática mostraram-se pouco reflexivas. A fala da Colaboradora “Amélia” ilustra essa análise. Diz ela: “pode ser uma concepção simplória, mas para mim, prática é tudo que fazemos e teoria é quando alguém resolve sentar e pensar sobre aquele ato [...]”.

A Colaboradora “Amélia” parece ter acenado para a possibilidade de que o pensar acerca da prática pode ser um exercício realizado por um outro sujeito que não é necessariamente aquele que desenvolve a ação. Para ela, a prática parece estar relacionada à ação, ao fazer, e a teoria, ao pensar. Entretanto, em outro momento do seu depoimento afirma que existe sempre a relação entre teoria e prática e “[...] uma não existe sem a outra, mesmo que não percebamos tudo o que fazemos em sala de aula tem uma teoria que o explica”.

Em outra oportunidade, apontei que a teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis. Para a Colaboradora “Branca”,

Teoria às vezes não passa de um blá, blá, blá. Às vezes faz sentido e é bastante interessante. Depende muito se o assunto é do nosso interesse. A meu ver prática não é o exercício da teoria. A teoria e a prática ainda andam muito distantes. Na teoria tudo é fácil, tudo é possível, quase tudo é padrão. Na prática, vêm os desafios, nem tudo é possível e as realidades são várias.

Percebe-se, nesse depoimento, um sentido utilitarista para a teoria e de certa forma, uma compreensão de dicotomia entre teoria e prática, como se fosse possível, nesse contexto, uma existir sem a outra. O que chama atenção é esse tipo de concepção ainda ser comum em pessoas que se encontram no final de um curso de graduação. Fica uma dúvida: o que será que temos feito, como professores formadores, para superar esse tipo de compreensão?

Muito comum também é ouvir que a teoria é responsabilidade da universidade, e a prática responsabilidade da escola. Essa concepção não reduz simplesmente os espaços de produção da teoria e da prática, mas principalmente seus protagonismos e responsabilidades. Ainda mais, ratifica uma hierarquia histórica entre os professores que atuam em um e outro nível, imprimindo valores diferenciados aos mesmos, pelas funções que desenvolvem. A urgência parece estar em subverter essa lógica e avançarmos no sentido de compreender que a prática e a teoria são de responsabilidades mútuas entre os sujeitos que desenvolvem uma profissão e têm importante papel na formação dos futuros profissionais. Ao se referir ao papel da teoria e da prática em cursos de formação de professores, Fávero (2001) afirma que

A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalha a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...] É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos. (2001, p.65).

Um dos elementos que transformam homens e mulheres em seres humanos é a capacidade de teorizar. Compreender o mundo no qual vivemos é intrínseco ao ser humano, diria mesmo ser um estado de arte que nos aloja em uma instância bem mais complexa do que simplesmente exercer uma ação (prática) mecanicamente. Mas, apesar disso, encontramos ainda certa resistência para entender teoria e também prática em um contexto complementar. Percebo em Pereira (1986) uma possibilidade de superar essa concepção quando, em seu texto intitulado *O que é teoria*, busca primeiro as limitações

etimológicas presentes nos dicionários, depois aquelas da abordagem clássica e da ciência moderna para defender teoria por uma base antropológica que pressupõe a “unidade teoria e prática na práxis”. Diz o autor:

[...] para falar em *teoria* é necessário focalizar aquele significado cultural (antropológico) básico da ação. Mas não podemos esquecer que esta relação implica uma fundamental dependência da *teoria* com referência à prática. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, conseqüentemente, de si mesmo. (1986, p. 70).

Afirma também que “[...] toda vez que uma teoria tenta estabelecer-se fora do horizonte da prática, ela vira abstração”. (1986a, p. 76). Provavelmente tenha sido nessa perspectiva que a colaboradora “Branca” disse que a “teoria às vezes não passa de um blá, blá, blá”.

De toda forma, Pereira chama a atenção de que “se há uma primazia da prática, ela não dispensa a teoria, assim como não dissolve a teoria na prática (ou como não podemos dissolver a prática na teoria)”. (1986b, p. 75).

Tendo em vista o que foi dito, parece pertinente considerar que será da unidade entre teoria e prática que a práxis se constituirá. E práxis, para Pereira, é “[...] a ação com sentido humano. É a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social”. (1986c, p. 76).

Mas, se teoria e prática não são a mesma coisa e, por outro lado, são interdependentes, qual a função que assumem no contexto do estágio? Pimenta e Lima (2004) são bastante elucidativas nesse sentido e dizem:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (2004, p.43).

Tal afirmação nos induz a pensar que, ao realizar os estágios, as alunas devam ter garantida uma formação consistente que lhes permita traçar estratégias, planejar, decidir e intervir nos *locus* onde desenvolverão seus trabalhos. Assim, os cursos de formação de professores, nesse caso o de Pedagogia, devem auxiliar na articulação entre aportes teóricos e práticos para que as habilidades necessárias ao “ser professor” sejam construídas e desenvolvidas durante o curso de formação, como também no momento

dos estágios.

É sabido que existe uma tendência a considerar os componentes curriculares relacionados à teoria como sendo mais importantes para a formação dos futuros professores, simplificando seus conceitos e reduzindo teoria ao pensar e prática ao fazer. Como analisa Lima:

Quando compreendemos o professor como um intelectual em processo contínuo de construção, que tem seu trabalho vinculado diretamente ao conhecimento, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, historicamente situado, entendemos, então, que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada (2012, p. 29).

Lelis (2001), ao criticar a supervalorização da teoria em cursos de formação de professores, aponta para a possibilidade de um novo “idioma pedagógico” no qual a prática do professor passa a ser considerada como instância produtora de saber, provocando um redimensionamento da teoria.

Interessante notar que, no tocante aos estágios, alguns autores como Pimenta e Lima observam que,

[...] ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (2004, p.45).

Também não cabe supervalorizar a prática como se esta tivesse um fim em si mesma, tampouco desconsiderar que precise de uma “tradução” do sujeito que a exerce para ter significado. Como afirma Kuenzer (2004),

[...] a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata [...] o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados (2004, p. 75).

Nesse contexto, o estágio terá um significado mais denso se a compreensão de teoria e prática estiver melhor delimitada entre os estagiários e até entre seus formadores, já que não é incomum perceber, também nesses, uma limitação conceitual acerca do que cabe a uma e a outra.

5 - Ideias para fechamento

Longe de pretender concluir, mas com a necessidade de fechar, por ora, a discussão aqui apresentada, reafirmo a importância em compreender melhor como os estágios estão sendo desenvolvidos e, diria mais, como estão sendo concebidos em sua base epistemológica.

Considero este componente curricular um momento fundamental para o processo de construção identitária dos futuros profissionais. Mas, o que me chamou a atenção para a elaboração deste trabalho foi a particularidade de ter no estágio de um curso, alunas estagiárias que já eram professoras, via curso Normal e/ou Magistério. Que significado teria o estágio para essas pessoas?

A partir da análise dos dados, cabe afirmar que seria pouco prudente, diria até impossível, defender a “proposta de estágio” para todos os cursos de formação de professores. Os estágios deverão estar relacionados aos contextos de seus próprios cursos e, mesmo tendo de atender a legislação, existem possibilidades de mudanças.

Discutir o estágio no Curso de Pedagogia provoca uma retomada de questões relativas à identidade do curso e ao perfil de seus egressos. Especificamente pelo que foi apreendido a partir das estagiárias-professoras, colaboradoras desse trabalho, podem ser feitos os seguintes destaques: o estágio se caracterizou como uma experiência formativa e, segundo Pimenta e Lima (2004), no caso de estagiárias que são professoras, a formação é caracterizada como formação continuada. O estágio provocou uma reflexão acerca das suas práticas pedagógicas e elas fizeram comparações entre as práticas realizadas antes e depois do estágio. Entenderam existir a necessidade do estágio, mesmo para o caso delas, que já eram professoras. Defenderam que é sempre uma oportunidade de aprendizagem. O estágio, para elas, é concebido por sua dimensão prática, como o momento do “fazer”. As concepções de teoria e prática ainda encontram-se marcadas por um reducionismo epistemológico, apesar de acenarem para a importância da relação entre elas. De outro modo, chama a atenção que as colaboradoras tenham evidenciado o momento do estágio como propulsor de reflexão, o que leva a perguntar qual será o fator diferenciador desse componente que, mesmo no

caso delas que já exerciam o magistério, ainda provoca esse tipo de reação.

Uma necessidade urgente em relação ao estágio parece estar no fato deste não poder ser entendido como “o único responsável” pela formação de professores. Serão todos os componentes curriculares de um curso de licenciatura, especificamente nesse caso, de um curso de Pedagogia, que poderão contribuir para a empreitada política de construir um projeto de formação de professores. E, nesse sentido, os professores que trabalham em cursos de licenciatura, e, no caso desse trabalho, no Curso de Pedagogia, têm um papel fundamental na construção da identidade profissional do professor para que esta tenha mais efeito social e político.

Referências

BRASIL. 1939. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. 1996. MEC. **LDB n° 9394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MEC. CFE. 1962. **Parecer n° 251**, de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n°. 11. 1963.

_____. 1962. **Parecer n° 292**, de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n° 10.1962.

_____. 1969. **Parecer n° 252**, de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n° 100.1969.

_____. 2002. CNE. CP. **Resolução n° 2**, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. 2006. CNE. **Resolução n° 01**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura. Brasília, DF, 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI (Org.). **Conhecimento**

Local e Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente. Curitiba: Champagnat, p. 71-84, 2004.

LELIS, I.A. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico. In: BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê: os saberes docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**. V.XXV. Campinas: CEDES, ano XXII, N.74, abril, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. S. L.. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro. (Coleção Formar). 172, 2012.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. São Paulo: **Revista e-curriculum**. V. 7, N 2, 2011.

MARQUES, M. O. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, F. **Imagens de professor:** significações do trabalho docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, p. 79-90, 2000.

PEREIRA, O. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. V. I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos), 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design par o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Informação de autoria

Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Professora da Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Líder dos Grupos de Pesquisa: Gepefop, Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores e Redestágio, Rede de Estágios. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação superior e estágio curricular supervisionado.
Contato: profgra@gmail.com