

UNIVERSIDADE DE UBERABA
ROSANA CÁSSIA RODRIGUES ANDRADE

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
um estudo sobre as produções no período 2003-2008**

Uberaba (MG)
2009

ROSANA CÁSSIA RODRIGUES ANDRADE

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
um estudo sobre as produções no período 2003-2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Marilene Ribeiro Resende.

Uberaba - MG
2009

ROSANA CÁSSIA RODRIGUES ANDRADE

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
um estudo sobre as produções no período 2003-2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Marilene Ribeiro Resende.

Aprovado em 18/ 12 / 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof.(a) Dr.(a) Geovana Ferreira Melo
Teixeira
Universidade de Uberlândia –UFU

Prof.(a) Dr.(a) Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Andrade, Rosana Cássia Rodrigues

A24p Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008 / Rosana Cássia Rodrigues Andrade. 2009.

217 f

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba.

Programa de

Mestrado em Educação, 2009.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Ribeiro Resende

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Formação de professores. I.

Dedico esse trabalho à minha mãe, que permanece viva em cada momento de minha vida. Ela que me ensinou a ter persistência, e que vale a pena acreditar nos sonhos. E ao meu querido filho João Vitor, minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Construí este trabalho ao mesmo tempo em que vivi experiências pessoais e profissionais intensas. Por isso chegou o momento de agradecer:

A Deus, amigo pessoal e constante, pela força, pela coragem, pela determinação e por esta tão sonhada conquista.

Ao Sergio, meu esposo, pela compreensão, paciência e pelo auxílio sempre presente e principalmente por ter compreendido tantas ausências e ter apoiado minhas decisões.

Ào João Vitor, meu amado filho, motivo de inspiração, amor e razão da minha vida. Desculpe-me pela ausência.

À minha querida orientadora Marilene, pelo acolhimento em circunstâncias inesperadas. Sua discricção e ética me ensinaram tanto quanto seu enorme conhecimento, expresso nos mais variados momentos. Obrigada mesmo pelo entusiasmo, paciência, inteligência, dedicação, alegria que sempre manteve durante a realização desse trabalho e pelo zelo de sua orientação.

A Nena, minha grande amiga, companheira, obrigada pelo carinho, apoio, segurança, estímulo e pelo acolhimento caloroso nos momentos difíceis. Agradeço pelas preciosas orientações nos momentos cruciais da construção deste trabalho.

À minha cunhada Zelita, pela consideração, apoio, incentivo, paciência, disponibilidade para auxiliar-me na realização deste trabalho de pesquisa. Você foi fundamental.

A Andréia Maturano Longarezzi, pela orientação e pelos desafios propostos, principalmente no redimensionamento do problema de pesquisa.

Ao meu amigo Lúcio Flávio, pelo auxílio e apoio desde o início da caminhada.

Ao meu colega Lailson, pela companhia, pelo carinho e apoio.

Às professoras, Vânia e Martha Linhares, pela pertinência das questões levantadas, pelas sugestões importantes dadas para a realização desta pesquisa na ocasião da qualificação.

À minha família, pelo amor, pelo apoio, segurança, estímulo, orgulho e certeza de estarem comigo em qualquer decisão e caminho a seguir. Principalmente você, Taluane, que me atendeu em todos os pedidos de socorro!!!

E, de modo geral, a todas as pessoas que estiveram próximas e que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização desta pesquisa.

RESUMO

Embora o estágio na formação de professores venha sendo objeto de muitas pesquisas não se percebem resultados significativos desses estudos na dinâmica de seu desenvolvimento nas universidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que o estágio curricular clama por novos sentidos, o que tem instigado os pesquisadores a novas buscas. No contexto dessa problemática, emergiu a questão orientadora dessa pesquisa: *O que as produções científicas apresentadas nos principais eventos da área revelam sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação do professor para atuar na educação básica?* Assim, buscamos compreender o que essas produções têm revelado, considerando os aspectos legais e as concepções de formação de professores e de prática propostas/discutidas nas últimas décadas. Em consonância com os objetivos propostos, optamos por uma abordagem qualitativa de investigação, realizando pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise dos dados, realizamos a análise de conteúdo, segundo Bardin. Inicialmente, procedemos a um levantamento no banco de teses/dissertações da Capes de todas as pesquisas sobre estágio supervisionado, no período de 2003 a 2008, das produções apresentadas na Reunião Anual da ANPED e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período acima apresentado. Esse levantamento foi realizado, buscando nas palavras-chave e/ou no título a palavra “estágio”. Diante do grande volume de trabalhos e da necessidade de delimitação, decidimos por analisar as produções apresentadas nos ENDIPES realizados em 2004, 2006 e 2008, considerando que esse é o principal evento em que se trata a temática pesquisada. O estudo fundamentou-se, essencialmente, nos autores: Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2001), Barreiro e Gebran (2006), Marques (2003), Vasquez (2007), Candau e Lelis (1997, 1999), Giroux (1997), Shön. (2000, 1992, 1982), Mazzeu (1988), Tardif (2002), Saviani (2006). Foi possível constatar que os instrumentos legais que atualmente regulam os cursos de formação de professores apresentam propostas de prática ao longo do processo de formação. Assim, o estágio supervisionado não se constitui mais como um momento isolado, mas assume o compromisso de articular teoria e prática, possibilitando a participação direta e efetiva do estagiário no contexto da escola. Nas produções analisadas, constatamos que o estágio supervisionado e a prática de ensino trazem de forma recorrente a reflexão como fio condutor, e são considerados como um espaço de pesquisa, na perspectiva interdisciplinar e de intervenção/transformação, visando favorecer o conhecimento da realidade do profissional docente, a partir da problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação. Entretanto não foi possível constatar resultados que dizem respeito ao ensino-aprendizagem, ao como o aluno aprende, ao como se dá o relacionamento interpessoal e aos modos de atuação do professor na escola, elementos que caracterizam uma prática reflexiva, segundo Shön. Desafios e possibilidades também puderam ser identificados, como o fortalecimento da relação instituição de ensino superior e as escolas de educação básica.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Prática de Ensino. Formação de Professores.

ABSTRACT

Although training practice in teacher education has been the object of several researches, significant results have not been perceived on these studies in the dynamics of its development at universities. Accordingly, it can be said that the curricular training needs new directions, which has prompted researchers to further searches. In this problem context, the guiding question of this research emerged: *What have the scientific productions presented in the main events of Education revealed about Teacher Education, Supervised Teacher Training and teacher's performance in elementary education?* Thus, we seek to understand what these productions have shown, considering the legal aspects, concepts of teacher education and practice proposed and discussed during the last decades. According to the objectives, we chose a qualitative research approach with literature and documental research. Concerning data analysis, we analyzed the content according to Bardin. Initially, we surveyed all the researches on Supervised teacher training during the period of 2003 through 2008 in the Capes thesis and dissertation data bank, also all the researches presented at the Annual Meeting of ANPED and at the National Meeting of Didactics and Teaching Practice (ENDIPE) in the period above. This survey was conducted searching the words "teaching practice" on keywords and/or title. Before the large amount of works and the need to limit it, we decided to examine the productions presented in ENDIPEs held in 2004, 2006 and 2008, considering that this is the main event when it comes to the researched theme. This study was based primarily on the following authors: Pimenta and Lima (2004), Pimenta (2001), Barreiro and Gebran (2006), Marques (2003), Vasquez (2007), Candau and Lelis (1997, 1999), Giroux (1997), Shön (2000, 1992, 1982), Mazzeu (1988), Tardif (2002) and Saviani (2006). We could notice that the legal instruments that currently guide teaching practice courses present practice proposals during the education process. Thus, the supervised teacher training is not seen as an isolated moment any more, but a commitment of articulating theory and practice, enabling the direct and effective participation of the trainee within the school context. In the analyzed productions, we found out that the supervised teaching training and the teaching practice course lead, in a recurrent way, to reflection as a guide, and they are regarded as an area of research under the interdisciplinary, intervention and transformation perspective aiming to facilitate the teacher's reality understanding from the questioning, theorizing, reflection, intervention and action resizing. However, we could not see results concerning teaching and learning, the way students learn, interpersonal relationships and the teachers' way of action at school, elements which characterize a reflective practice, according to Shön. Challenges and possibilities could also be identified as the strengthening of the relation between the institution of higher learning and elementary education schools.

Keywords: Supervised teaching training. Teaching practice. Teacher education.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
LISTA DE QUADROS E TABELAS	
LISTA DE APÊNDICES	
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO	16
1 LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR	26
1.1 Histórico da legislação do estágio curricular	27
1.2 O estágio e a prática de ensino nos cursos de formação de professores	35
2 TEORIA E PRÁTICA: uma complexa relação.....	61
3 PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: o que dizem os teóricos e as produções analisadas	75
3.1 A prática como instrumentação técnica: visão aplicacionista.....	79
3.2 A prática na perspectiva reflexiva	83
3.3 A prática na perspectiva reflexiva-crítica e transformadora e o professor pesquisador de sua prática	90
3.4 A prática e o contexto da pesquisa.....	96
3.5 A prática e o contexto de caráter interdisciplinar.....	111
3.6 A prática e o sentido da intervenção/transformação	116
3.7 A prática: espaço de articulação ensino-pesquisa-extensão	120
3.8 A prática: espaço de formação continuada, de construção de saberes	122
3.9 A prática e os instrumentos de registro e acompanhamento: formas de construção de conhecimentos	129
4 A PRÁTICA: desafios e possibilidades	136
4.1 Desafios relacionados às instituições formadoras e as possibilidades de superação.....	136
4.2 Desafios relacionados aos currículos	143
4.3 Desafios relacionados à supervisão/orientação da prática de ensino e do estágio	152
4.4 Desafios relacionados à escola campo de estágio	156
4.5 Desafios relacionados aos acadêmicos/futuros docentes	159
4.6 A guisa de conclusão.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	175
REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS	182
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	190
APÊNDICE	XX

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDEP – Associação Nacional de Pesquisas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento;

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação;

CNE/CP -Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno.

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EEB - Escola de Educação Básica

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FETEC - Federação dos Trabalhadores em Empresas de Crédito

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NECS – Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado

SC- Santa Catarina

SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIPLAC/SC- Universidade do Planalto Catarinense / Santa Catarina

LISTA DE QUADROS E TABELAS

TABELA 01 - Distribuição das produções sobre estágio, por ano e origem	23
QUADRO 01 - Relação dos documentos legais referenciados	58
TABELA 02 – Distribuição das produções dos ENDIPEs 2004, 2006 e 2008 por cursos	79

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Ficha Resumo

Apêndice B – Unidades de análises

Apêndice C – Categoria: concepções de prática e estágio

Apêndice D – Categoria: Os desafios e as possibilidades identificadas

APRESENTAÇÃO

Escrever hoje sobre os estágios significa algo muito diferente do que quando comecei¹ a trabalhar na área em 1994. Na época, houve a necessidade de substituir uma professora, na Universidade Estadual de Montes Claros no Curso de Pedagogia, que ministrava aulas de Investigação da Prática/Estágio Supervisionado. Assumindo naquele momento essas aulas, percebi que o estágio era visto sob a mesma ótica do período em que me formei na graduação, ou seja, com ênfase tecnicista, na qual prevaleciam as tarefas práticas a serem desempenhadas nos espaços escolares. No entanto, havia o desejo próprio de melhorar a qualidade do estágio supervisionado, também se objetivava ter ligação entre as atividades realizadas e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Havia, nesse período, uma desconsideração pelo campo teórico em articulação com a prática pedagógica o que empobrecia demasiadamente meu fazer docente. Essa cisão entre teoria e prática advinha de uma formação inicial destituída de pesquisa e de investigação no campo teórico.

Em 1995, fui aprovada no Concurso Público da UNIMONTES. Como professora efetiva, assumi a nova tarefa de coordenar os estágios do Curso de Pedagogia, continuando como professora de prática de ensino e estágio supervisionado.

A partir desse momento, na função de coordenadora, realizei uma busca nos documentos oficiais, objetivando encontrar as bases necessárias para elaborar o projeto de estágio, bem como leituras que pudessem oferecer suporte para compor o meu trabalho. Havia certo descontentamento por parte dos docentes, pela forma com que os estágios vinham sendo realizados, representando uma distância entre a universidade e a escola, embora imperasse o desconhecimento e a falta de percepção do que realmente incomodava o grupo. O certo é que eu fazia parte desse grupo e reconhecia a necessidade de buscar subsídios teóricos que me permitissem compreender as causas daquela insatisfação.

Diante dessa realidade, aumentou a preocupação em ressignificar e redimensionar o Estágio Curricular Supervisionado, motivando o Departamento de Práticas e Estágios Escolares a criar o NECS - Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado. A experiência de implantação e implementação de tal projeto é vista como espaço possível de redimensionamento do estágio curricular nos cursos de licenciatura, em diálogo e discussão

¹ Na apresentação, é utilizada a primeira pessoa do singular, porque descreve a trajetória da pesquisadora na qual esse trabalho tem suas raízes. Nas demais partes, utiliza-se a primeira pessoa do plural, dado que a construção se faz no diálogo com vários interlocutores, inclusive os autores dos trabalhos analisados.

com o que preconiza a legislação pertinente. Participo, no NECS, do grupo de estudos que se reúne semanalmente para discutir as questões referentes ao estágio.

Portanto, essa questão foi sempre objeto de reflexão do meu processo de vida no trabalho, como professora orientadora em uma universidade pública. E, na condição de professora, por mais que me esforçasse a fim de que os alunos articulassem os conteúdos construídos a partir da realidade que encontravam no estágio, o que se notava era uma certa dificuldade, traduzida por sua vez, pela falta de motivação em colocar em prática essa ação. Ou seja, ações e reflexões, sobre a realidade, com as quais iriam se deparar, em breve, enquanto egressos.

Entendo que a reflexão sobre a realidade pode possibilitar o atendimento das reais necessidades da formação dos acadêmico-estagiários e, ao mesmo tempo, do processo ensino-aprendizagem da escola em que se realiza o estágio.

Para tanto, deve ser preocupação constante: as formas de regulamentação e organização dos estágios, a carga horária referente ao estágio, o turno de sua realização, o número de estagiários que permite um bom acompanhamento e controle por parte do professor orientador, e outras questões de planejamento que dizem respeito à articulação teoria-prática.

Estas limitações advêm desde a década de 70 como apresenta Fracalanza (1982, p. 4) “insuficiência da carga horária destinada aos estágios; inadequação entre horários disponíveis na Faculdade e aqueles oferecidos pela Escola; distância entre a Faculdade e Escola, entre outros.” A autora, ainda, ressalta o número elevado de licenciandos proporcionalmente ao número de supervisores, a escassez de escolas e intercâmbio entre professores da universidade com os professores que recebem os estagiários, confirmando o que expressamos no parágrafo anterior. Vale notar que estes mesmos problemas remontam desde as décadas anteriores e persistem na nossa realidade atual, invadindo os espaços de formação de professores. Fracalanza (1982) denuncia as soluções de cunho técnico-metodológico para atender tais problemas e lamenta que essas são paliativas na resolução dos mesmos, uma vez que resistem ao tempo.

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, houve um divisor de águas entre o momento em que iniciei o meu trabalho como professora de estágio e este que estou vivendo, uma vez que as novas leituras permitiram-me ver a realidade a partir de um outro ponto de vista, implantando este novo ciclo de estudo. Desde então, as discussões a respeito da formação de professores passaram a permear todo o estudo, ganhando novos contornos que

foram interferindo na minha atuação frente à realidade enquanto professora orientadora de estágio.

Assim, o esforço para compreender a complexidade da condição em que a organização e a realização do estágio curricular se encontram parecia estar se transformando em um investimento inadiável, visto que novos sentidos precisavam ser atribuídos ao processo de formação inicial de professores. Ao iniciar esse mestrado, tinha a convicção que a temática “*estágio*” era fundamental para o meu crescimento. No projeto inicial, optei por pesquisar sobre o estágio em conjunto com os alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia, tendo como sujeitos os próprios acadêmicos, o professor orientador de estágio e o professor colaborador da escola campo, chegando, inclusive, a realizar algumas entrevistas. Porém, nesse momento, senti que as respostas obtidas não respondiam as minhas indagações. Assim, decidi redimensionar o meu projeto de pesquisa e investigar o que revelam as produções sobre o estágio e a prática de ensino, tornando-se, essa, a minha grande questão.

Em síntese, o interesse por essa temática tem raízes na minha trajetória profissional e no meu desejo de conhecer e compreender as concepções e experiências que vêm sendo realizadas nesse campo. A pesquisa sobre o estágio, na minha vida, tornou-se objeto de investigação e de formação, permitindo enriquecer a minha prática como também iluminar o meu pensar, desta forma, propiciou-me outras visões e novas questões.

Dito isso, a presente dissertação apresenta-se organizada em quatro capítulos, sendo que, no capítulo 1 apresento a contextualização legal do estágio supervisionado, trazendo as normatizações anteriores e posteriores à Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996, analisando as mudanças que ocorreram e suas implicações no contexto de uma necessária articulação entre a teoria e a prática.

No capítulo 2 é abordada a relação teoria-prática no campo da formação do professor, em diferentes perspectivas, trazidas pelos teóricos que tratam dessa temática, pois, é no contexto dessa relação que os trabalhos analisados se inserem, quer questionando a dicotomia entre teoria e prática, quer defendendo uma articulação, quer entendendo-a como uma unidade pelo viés marxista da dialética que a explicita como práxis.

No capítulo 3 são tratadas as concepções de prática de ensino e de estágio supervisionado, presentes nos trabalhos apresentados, buscando estabelecer um paralelo com o referencial teórico sobre essa temática, em especial com os autores que vêm discutindo a formação do professor, nas últimas décadas.

No capítulo 4 são apresentados os principais desafios e possibilidades levantados a partir das análises das produções e também são apontadas as principais contribuições teóricas, extraídas da literatura educacional a respeito do estágio supervisionado e da prática de ensino.

Finalmente, são apresentadas algumas considerações elaboradas a partir da pesquisa, buscando responder as questões inicialmente colocadas, visando aos objetivos propostos.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado tem um papel integrador na formação do professor e oferece ao aluno oportunidade de ampliar, discutir, refletir e utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na busca por responder as necessidades e os desafios da realidade escolar, objetivando estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática. No estágio, o aluno deverá se aproximar da realidade da sala de aula ou da escola para que a partir dos dados observados e das vivências, neste contexto, seja possível fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica que se efetiva na escola. Essa reflexão proporcionará informações que certamente complementarão a sua formação:

[...] a prática da reflexão sobre a prática tem favorecido as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias indagam a respeito de quem toma as decisões sobre o rumo do processo pedagógico e quais os interesses dos que participam dessas decisões. (...) Todos têm voz e vez para interferir na direção que o projeto do curso vai assumindo (PICONEZ, 1994, p. 28-29).

O estágio curricular obrigatório é um componente que oportuniza ao licenciando o exercício da atividade profissional, sendo, portanto, um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade educacional. O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, pois pode possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de uma atividade teórica-prática, crítica-reflexiva sobre a docência, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão.

Cury (2003, p. 113-122) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”.

Sendo assim, o estágio supervisionado é um componente curricular abrangente no qual os alunos estagiários vivenciarão práticas e modos de atuação do cotidiano escolar, pois, conforme disposto no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), os alunos não poderão ser visualizados meramente como profissionais que

atuarão somente na sala de aula, devendo participar da vida da escola de um modo geral, o que inclui a sua participação em atividades tais como elaboração da proposta pedagógica da escola, elaboração e cumprimento de planos de trabalho, zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, colaboração com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade.

Compreendido dessa forma, o estágio supervisionado não deve ser de responsabilidade somente de uma disciplina-campo de saber como, a Didática e a Prática de Ensino. Por isso, se faz necessário que as diferentes disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação de professores busquem estratégias/metodologias de interação, que subsidiem os estagiários e lhes deem a possibilidade de elaborar conceitos, interpretar e reconhecer a realidade. Desse modo, a relação teoria-prática pode ser construída. Para tanto, a proposição de estágios nos cursos de licenciatura deve se constituir em um projeto integrador, construído pelos responsáveis pela oferta das disciplinas do curso, a partir da identificação e análise das principais questões comuns ao cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o estágio curricular obrigatório funcionará como elo entre os componentes curriculares da formação comum (conhecimentos sobre o aluno nas suas diferentes dimensões, sobre a escola básica, sobre a dimensão cultural, social, ambiental, política e econômica da educação e conhecimentos pedagógicos) e os da formação específica (conhecimentos que são objeto de ensino), garantindo a inserção do licenciando na realidade viva do contexto escolar.

É necessário, para tal, que os envolvidos na oferta do curso tenham clareza quanto ao perfil de profissional que buscam formar, para que direcionem seus esforços, nesse sentido. O estágio/prática do curso deveria constituir-se em espaços/tempos importantes de formação, oportunistas de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências.

Lembramos que o estágio supervisionado constituiu-se por muito tempo como a única disciplina de prática de ensino dedicada a orientar a formação de futuros professores nos cursos de licenciatura. Porém, a legislação da última década introduziu novas formas de conceber a prática de ensino nas licenciaturas, considerando a necessidade de maior integração entre teoria-prática na formação inicial. Neste sentido, introduziu a inserção de práticas, desde o início dos cursos de licenciaturas, mobilizando e articulando diferentes conhecimentos e experiências.

O acadêmico deverá, de acordo com essas novas propostas, ao longo de toda a sua formação, vivenciar situações próprias do ambiente escolar, procurando articular os

conhecimentos adquiridos das diferentes disciplinas cursadas, de maneira que esses lhes permitam enfrentar os desafios, encontrar novas saídas e fazer avançar os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas indissociáveis da ação docente, uma vez que, para refletir a respeito das dificuldades, necessidades, contradições que emergem da prática, é preciso buscar as teorias. Segundo Pimenta e Lima (2004), as teorias exercem um papel fundamental na ressignificação da prática, pois iluminam e oferecem instrumentos necessários de análise e investigação, através dos quais é possível questionar práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, rever as próprias teorias.

É importante que os estágios valorizem as atividades que proporcionam um aprender a aprender e um saber pensar, raciocinar, investigar, tendo como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, pois, pela dinâmica e rapidez cada vez maior com que os saberes são produzidos, as metodologias deverão proporcionar autonomia ao acesso do conhecimento.

O estágio na formação do educador, dependendo da forma como será conduzido, terá um papel formativo fundamental, pois aproxima os estagiários da realidade das escolas, a fim de que eles possam compreender melhor os desafios que deverão enfrentar no mundo do trabalho, de forma crítica e consciente.

Conforme Kulcsar (1994, p. 65), “o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente. [...] Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”.

Ainda que a importância do estágio seja inegável no processo de formação profissional e que venha sendo objeto de muitas pesquisas e publicações, não percebemos, em nossa realidade, como resultado desses estudos, um impacto significativo na sua dinâmica, em outras palavras, na forma dele ser concebido e desenvolvido no processo de formação inicial de professores. Assim, várias questões têm nos instigado com relação a essa problemática, tais como: O que esses estudos em outros espaços têm mostrado? Quais são os aspectos legais do estágio na formação profissional e na formação de professores? Quais são as concepções de prática de ensino e de estágio supervisionado subjacentes aos aspectos legais tratados? Quais são os limites/desafios e possibilidades apontadas por estes trabalhos?

Assim, no contexto dessa problemática, emergiu a pergunta orientadora da pesquisa ora apresentada: *O que as produções científicas, apresentadas nos principais eventos da área,*

revelam sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação do professor para atuar no ensino básico?

No contexto dessa questão, a investigação tem como objetivo geral: *compreender o que as produções científicas sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, apresentadas nos principais eventos na área educacional, têm revelado, considerando os aspectos legais e as concepções de formação de professores e de prática propostas/discutidas nas últimas décadas.*

Em decorrência, objetiva-se, ainda, de modo mais específico: identificar as concepções de prática de ensino e de estágio supervisionado presentes na legislação pertinente; analisar como a prática de ensino e de estágio supervisionado está presente nos trabalhos apresentados nos ENDIPES, buscando compreendê-los, no contexto das concepções de prática de formação e da legislação vigente; e por fim analisar os limites/desafios e possibilidades identificadas nestes estudos.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela abordagem qualitativa, para nós é a mais adequada à natureza de nossa investigação, traduz se -, nesse trabalho, em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

A abordagem qualitativa de pesquisa começou a se popularizar entre os pesquisadores brasileiros da área da educação nos anos 80. A partir desse período histórico, muitas são as publicações que discutem os procedimentos metodológicos, Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986); Triviños (1987); Richardson (1999); Goldenberg (1996) Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), entre outros. Mas, apesar da extensa literatura, existem muitas dúvidas quanto ao próprio conceito de pesquisa qualitativa principalmente ao que se refere a sua abrangência, à especificidade de sua ação, aos limites desse campo de investigação.

Muitas pesquisas são classificadas como qualitativas, simplesmente, por não utilizarem dados numéricos ou por fazerem uso de técnicas de coleta de dados consideradas qualitativas, tais como, a observação e a entrevista. Entretanto, a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Isso não quer dizer que, quando uma pesquisa utiliza dados quantitativos, ou ainda, apresenta resultados numéricos ou porcentagem, ela deve ser classificada como uma pesquisa quantitativa, pois na análise que o pesquisador faz dos dados, dependendo da maneira como vai analisá-los, está presente a sua subjetividade, ou seja, sua bagagem teórica, sua visão de mundo, os seus valores e as suas representações.

De acordo com Minayo (2000, p. 35), a pesquisa qualitativa “traz para o interior da análise o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista,

os fatos e os seus significados, a ordem e os conflitos”. A pesquisa qualitativa vem sendo introduzida nas pesquisas sociais como uma forma de superar o positivismo clássico que orienta as pesquisas quantitativas.

Este posicionamento por parte dos pesquisadores sociais se dá pelo fato de os fenômenos sociais se caracterizarem, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço, o que, de certa maneira, impossibilita a determinação de regras e procedimentos invariáveis em estudos desta natureza.

Não queremos dizer com isto que, ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador se desobriga de um planejamento detalhado e da definição clara de seus objetivos; queremos sim, ressaltar que esta abordagem permite reorganizações, replanejamentos e adequações a novos desdobramentos que se façam necessários no decorrer do estudo.

Com o problema definido, buscamos determinar as fontes da pesquisa. Entendemos como fontes não apenas pessoas que fornecem informações, mas os documentos coletados que permitirão o acontecimento dessa pesquisa.

Considerando que as fontes possuem o objetivo de prover os pesquisadores de subsídios pertinentes ao desenvolvimento e ao alcance dos objetivos propostos, definimos, inicialmente, como fonte de informação, o banco de teses e dissertações da Capes, bem como os anais da ANPED e do ENDIPE, no período de 2003 a 2008.

A delimitação do período - 2003 a 2008 - ocorreu por se tratar de anos que sucederam à homologação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), período em que novas legislações para a formação de professores foram sendo incorporadas pelas instituições, tais como:

- Parecer no CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer no CNE/CP 21/2001, aprovado em 06/08/2001, que trata da duração e da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer no CNE/CP 27/2001, aprovado em 02/10/2001, dá nova redação ao item 3, 6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer no CNE/CP 28/2001, aprovado em 02/10/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 02/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível Superior;
- Lei nº. 11.788 pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, definindo novas regras para estágios.

Nessa investigação, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental, que são procedimentos empregados na pesquisa em ciências sociais e humanas. Entendemos que são indispensáveis, porque a maior parte das fontes escritas é, muitas vezes, a base do trabalho de investigação. A análise documental constitui um procedimento importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Considerando que a análise e a interpretação de documentos estão contidas num mesmo movimento - o de olhar atentamente para os dados da pesquisa, (Gomes, 1994), e que a análise não se constitui em uma metodologia de procedimentos delimitados e imutáveis, tampouco como um conjunto de técnicas rígidas e inalteráveis, optamos pela análise de conteúdo, descrita por Bardin (1979), Gomes (1994), Triviños (1987), Szymanski (2002). Dessa forma, estamos considerando que a análise é um processo flexível, que pode ser adaptado, e construído de acordo com as necessidades da pesquisa.

Para Bardin (1979, p. 42),

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Embora, estejamos usando documentos como fonte e tenhamos realizado, num primeiro momento, uma análise documental, não nos limitamos a ela, pois procedemos à análise das mensagens contidas nesses documentos, visando fazer inferências. Bardin (1979) chama atenção para as diferenças essenciais entre a análise documental e a análise de

conteúdo, ao afirmar que a primeira tem o objetivo de representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem, enquanto a segunda promove a manipulação das mensagens para buscar indicadores que permitam a inferência.

A inferência é considerada por Bardin (1979) como um tipo de interpretação controlada em que não se trabalha apenas com o que está explícito em um texto, mas também com o que está “por trás” do texto, ou seja, os elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação, como: o emissor, o receptor, a mensagem – código, significação, e o *médium*.

O autor considera três etapas básicas da análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Na fase de pré-análise em que o pesquisador realiza a organização do material coletado, escolhe os documentos que serão submetidos à análise.

Assim, nessa fase, levantamos no banco de teses/dissertações da Capes, todas as pesquisas sobre estágio supervisionado no período de 2003 a 2008. Ademais, foi feito um levantamento dos trabalhos apresentados nos dois principais eventos científicos da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período de 2003 a 2008. Esse levantamento foi realizado, buscando nas palavras-chave e/ou no título a palavra “estágio” por meio de consulta aos anais da ANPED e do ENDIPE, disponibilizados em 10 CDS, e a consulta ao Portal da CAPES, via internet.

Após o levantamento do material, buscamos uma forma de organizá-los e sistematizá-los, tendo em vista os objetivos do trabalho. A partir de leituras dos resumos de todas as teses/dissertações levantadas, bem como dos textos na íntegra, trabalhos selecionados em eventos científicos, num total de cento e trinta e oito produções, elaboramos, inicialmente, uma tabela com o objetivo de relacionar o número de produções em cada ano, que se dedicaram ao estágio, dentro do período pré-determinado no estudo. Esse quadro nos permitiu identificar onde aparece o maior número de produções sobre estágio. Em seguida, a partir da leitura dos documentos, foi preenchida uma ficha para cada produção, sistematizando alguns dados considerados relevantes para atender aos objetivos propostos, tais como: título, autor, orientador (a), instituição, objetivos, sujeitos, local, metodologia, resultado, conclusões, fonte consultada (APÊNDICE A).

Ao mapear essas produções, identificamos que muitas pesquisas foram apresentadas em formato de pôster na ANPED, como comunicação oral no ENDIPE, e aparecem como dissertação no banco da CAPES. Essa situação foi identificada ao realizar o preenchimento das fichas. O mapeamento inicial dos documentos encontra-se na tabela, a seguir:

Tabela 1 – Distribuição das produções sobre estágio, por ano e origem.

<i>ANO</i>	<i>ENDIPE</i>	<i>ANPED</i>	<i>CAPES</i> <i>Dissertação</i> <i>/Tese</i>	TOTAL GERAL
2003		01	05	06
2004	29		09	39
2005		01	09	10
2006	31	01	03	39
2007		01	11	12
2008	30			32
SUBTOTAL	90	04	37	131

Fonte: Anais do ENDIPE, ANPED e portal da CAPES.

Observando os estudos sobre o estágio no ENDIPE, é possível verificar que, em números absolutos, a quantidade de produções tem se mantido estável, com apenas uma produção a mais no ano de 2006. Percebe-se também que o ENDIPE é realmente o fórum legítimo de discussão e aprofundamento sobre o estágio, onde é divulgada a maioria dos trabalhos produzidos no campo, resultados de pesquisas ou não, concentrando aproximadamente 70% dos trabalhos levantados. Na ANPED, apenas 4 produções sobre a temática foram apresentadas, sendo uma a cada ano. Já na CAPES, observa-se que existem 37 produções registradas no Banco de Dissertações e Teses nesse período, com uma produção média de 7,4 ao ano, com uma redução no ano de 2006.

.Diante do montante de dados coletados nos três espaços (ENDIPE, ANPED, CAPES) totalizando 131 produções, necessitando delimitar nosso estudo, optamos por analisar as 90 produções apresentadas no ENDIPE, no período de 2004 a 2008. Essa opção pelo ENDIPE se deu, porque esse evento apresenta o maior número de trabalhos, e por entendermos que ele se constitui em um dos espaços de discussão e troca de experiências, que tem agregado o maior número de educadores em torno de desafios em relação à formação docente, particularmente quanto à prática de ensino e do estágio. É importante ressaltarmos que o ENDIPE tem desempenhado o importante papel de ser o *lócus* de convergência dos professores dos mais diferentes lugares. *Lócus* esse em que suas teorias e práticas se traduzem em diálogo, em novas perspectivas de trabalho e, principalmente, numa maior compreensão do contexto educacional nacional.

Na segunda fase da análise de conteúdo, denominada descrição analítica, o material organizado que constitui o *corpus* foi submetido a um estudo aprofundado. O *corpus*, segundo

Bardin (1979, p. 96) “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. A partir de leituras sucessivas do material que constituiu o *corpus* do trabalho, passamos ao levantamento das unidades de análise², na forma de unidades de registro³, procedendo a uma análise temática, isto é, buscando descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação (BARDIN, 1979, p. 104- 105).

Num terceiro momento, tendo em vista as mensagens contidas nos documentos, recortadas em unidades de análise, e, tendo em vista os objetivos da pesquisa, iniciamos o processo de categorização que é

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos unidade de registro (no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1979, p. 117).

De forma mais simplificada, Gomes (1994) define categoria como “um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” que possibilita “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

As categorias podem ser estabelecidas seguindo dois caminhos: antes da coleta de dados ou após a coleta de dados. Em nossa pesquisa, optamos por estabelecer as categorias após a coleta e a leitura dos dados, considerando o objetivo da pesquisa que é o de analisar o que as produções sobre o estágio “revelam”.

Segundo Triviños (1987), a categorização é o momento em que o pesquisador, usando a reflexão e a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações com as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e seu contexto. Nessa fase, deve haver a interação dos materiais coletados (documentos, falas de sujeitos...) e um estudo aprofundado dos mesmos para “desvelar” o conteúdo latente que eles possuem. Para isso é necessário, segundo Szymanski (2002), que o pesquisador realize leituras dos dados coletados, fazendo anotações

² As unidades de análise, segundo Franco (2007, p 41), dividem-se em unidades de registro e unidades de contexto. Definir as unidades de análise é o primeiro desafio do pesquisador que faz uso da análise de conteúdo.

³ A unidade de registro, segundo Bardin (1977, p. 104), “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial”. Entre as unidades de registro mais utilizadas estão a palavra e o tema. “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.

às margens dos mesmos, permitindo ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização das “falas” dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Essas anotações referentes a um mesmo aspecto constituir-se-ão em uma categoria, esse foi o caminho adotado nessa pesquisa.

É importante considerar que as categorias concretizam as impressões que o pesquisador obteve dos dados, bem como a especificidade em agrupar as informações segundo a sua compreensão. Assim, diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias, a partir do mesmo conjunto de dados, pois durante o estabelecimento das categorias estarão implícitas as experiências pessoais, os conhecimentos, as crenças e os valores do pesquisador.

Após leituras sucessivas das unidades de análise, buscando elementos de diferenciação e de aproximação, as definimos em duas grandes categorias (APÊNDICE C): As concepções de prática de ensino e de estágio presentes nos documentos e Os desafios e as possibilidades identificados. Na primeira categoria, estabelecemos nove subcategorias, a seguir:

- A Prática como instrumentação técnica;
- A Prática na perspectiva reflexiva;
- A Prática na perspectiva reflexiva – crítica e transformadora;
- A Prática e o contexto da pesquisa;
- A Prática e o contexto de caráter interdisciplinar;
- A Prática e o sentido da intervenção/transformação;
- A Prática como espaço de articulação ensino-pesquisa-extensão;
- A Prática e a formação continuada: saberes e autonomia;
- A Prática e os instrumentos de registro e acompanhamento como formas de construção de conhecimento.

Na segunda categoria, estabelecemos as seguintes subcategorias:

- Desafios relacionados às instituições formadoras e as possibilidades de superação;
- Desafios relacionados aos currículos;
- Desafios relacionados à supervisão/orientação da prática de ensino e do estágio;
- Desafios relacionados à escola campo de estágio;
- Desafios relacionados aos acadêmicos/futuros docentes.

Tecidas tais considerações, inicialmente, abordaremos a legislação sobre o estágio e a prática ao longo da história educacional brasileira.

1. LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) várias foram as alterações ocorridas em relação aos documentos legais que visam estabelecer diretrizes e normas para a educação brasileira nos diversos níveis: novas diretrizes curriculares foram propostas para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a formação de professores que culminou com o Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001. O referido documento apresentou uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. Conhecer as diretrizes legais, que orientam a formação de professores, faz-se necessário, uma vez que nos propomos a investigar as produções científicas relacionadas à prática de ensino e ao estágio supervisionado, pois acreditamos que tanto essas produções quanto os documentos legais se influenciam mutuamente. As produções científicas se inserem no contexto das políticas públicas, expressas nesses documentos, ora analisando-as, discutindo-as, acatando-as, ora refutando-as, conseqüentemente os documentos legais também incorporam as contribuições dos pesquisadores da área.

Neste capítulo, inicialmente, abordaremos a legislação que regulamenta os estágios curriculares de forma geral, pois o estágio na formação de professores deve atender também a esses dispositivos legais. Faremos uma breve retrospectiva histórica, visando conhecer as questões que constituem as preocupações dos legisladores em cada momento.

Em seguida, estabeleceremos um diálogo acerca do estágio na formação de professores, buscando responder as necessidades prementes e os desafios da sociedade contemporânea. Nos últimos anos, o Brasil vem dando um novo rumo aos projetos educacionais, entre os quais se inclui a implantação de uma nova política para a formação de professores e, conseqüentemente, do estágio. Essa política prevê a formação de um professor capaz de atuar de forma efetiva diante dos novos desafios impostos pela sociedade atual. Tal profissional teria a capacidade de lidar com as questões da diversidade, com as necessidades especiais, com as mudanças tecnológicas, com as identidades subjetivas e com o redimensionamento da instituição escolar.

1.1 Histórico da legislação do estágio curricular

A partir de nosso levantamento de amparo legal, encontramos um primeiro documento de 1942, o Decreto Lei 4073 “*LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL*” que trata do estágio, mais especificamente em estabelecimento industrial:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realizar estágios, sejam estes ou não obrigatórios (BRASIL, 1942).

Embora tenha sido feita essa menção ao estágio, não podemos dizer que essa lei o tenha regulamentado.

Neste sentido, Cesa (2007) diz que:

[...] a Lei Orgânica visava regulamentar a aprendizagem industrial recentemente imposta às indústrias, por meio da criação do SENAI, e faz parecer que usou o termo estágio com o propósito de diferenciar o aprendizado dos estudantes que não estavam matriculados nas escolas do SENAI nem trabalhavam nestas indústrias, mas que nelas praticavam os conhecimentos teóricos adquiridos em outras escolas técnicas (CESA, 2007, p. 78).

Ainda, segunda a autora, nas empresas atuavam aprendizes, que tinham vínculo empregatício e que frequentavam os cursos patrocinados pelo SENAI. Já os estagiários não possuíam vínculo empregatício com a empresa, apenas desenvolviam treinamento, *in loco*. Percebe-se, assim, que o estágio aparece de forma ainda bastante rudimentar.

Só em 1967, o Ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, sancionou a Portaria 1.002 de 29/09/1967, disciplinando a relação entre as empresas e os estagiários, instituindo os direitos e as obrigações dos estagiários e das empresas. A partir da aprovação da Portaria, a categoria de estagiário, nas empresas, passa a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial, hoje chamado de ensino médio.

Segundo Cesa (2007), ao justificar essa portaria, o Ministério considerou ser urgente criar condições que possibilitassem um melhor entrosamento das empresas com as faculdades

e escolas técnicas vinculadas ao ensino industrial, como forma de aperfeiçoar o ensino técnico profissional.

Reportando-se a essa portaria, já se percebe o aspecto de proteção ao aluno e à empresa, estabelecendo-se um contrato-padrão, contendo obrigatoriamente a duração do estágio, a bolsa de ensino com o valor ofertado pela empresa, o seguro contra acidentes pessoais oferecido pela entidade concedente e a carga horária deste estágio.

O Decreto nº 66.546/70, instituiu o Projeto Integração, destinado à implementação de programas de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, principalmente para os alunos dos cursos de engenharia, tecnologia, economia e administração, com a possibilidade de praticar, em órgãos e entidades públicas e privadas, o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.

Entretanto, foi a partir da Lei Federal nº 5.692/71 que todo o ensino de segundo grau/médio assumiu caráter profissionalizante e tornou-se condição *sine qua non* para a conclusão dessa modalidade de ensino, para fins de continuidade de estudos e ingresso no nível superior. Além de ter permitida, a formal habilitação profissional de técnico ou, ao menos, a certificação profissional na qualidade de auxiliar técnico. Essa orientação profissionalizante provocou a definição de uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado para o segundo grau/médio. Essa Lei estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus⁴, prevendo o estágio como forma de cooperação entre empresas e escolas, portanto disciplinou:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Através do Decreto nº 69.927 de 18 de janeiro de 1972, o governo instituiu a Bolsa de Trabalho, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes de todos os graus de ensino oportunidade de exercício profissional em órgãos públicos ou particulares, sem vínculo empregatício.

O estágio no serviço público federal foi disciplinado com o advento do Decreto nº 75.778/75 de 26 de maio de 1975. Entretanto, a inserção do estagiário no ordenamento jurídico se deu com a Lei 6.494/77, sancionada em 7 de dezembro de 1977 que “dispõe sobre

⁴ Hoje, denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente.

os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e Supletivo”.

Em outras palavras, percebe-se que o Estágio Curricular foi regulamentado por legislação federal, somente em 1977, de forma a exigir os subsídios necessários para uma formação técnica do profissional com maior qualidade. Essa Lei é constituída por oito artigos, aqui fazemos referência aos cinco primeiros, pois os últimos três são de ordem operacional. Nesses artigos iniciais, o estágio é concebido como complementação do ensino e aprendizagem ou como projeto de extensão, nos quais os estudantes são envolvidos em atividades de interesse social. Assume um caráter formal, pois se exige assinatura de um termo de compromisso entre o estudante e a empresa, com a interveniência obrigatória da instituição de ensino.

Art. 1º - As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superiores, profissionalizantes de 2º Grau e Supletivo.

§ 1º - O estágio somente deverá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiências práticas na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art. 2º - O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art. 3º - A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

§ 1º - Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do Artigo 1º desta Lei.

§ 2º - Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso.

Art. 4º - O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.

Art. 5º - A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio.

Parágrafo único – Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino (BRASIL, 1977).

O Art. 1º da Lei 6.494/77 não traz avanços, somente autorizava o desenvolvimento de programas de estágio aos cursos de nível superior profissionalizante de 2º grau supletivo, vinculados à estrutura de ensino público e particular. Assim, somente as pessoas jurídicas de direito público, compreendidas aí, as de administração direta e indireta (autarquias, sociedade de economia mista, empresas públicas) ao lado das de direito privado (empresas, associações culturais, recreativas, esportivas, filantrópicas etc.) e as instituições de ensino (oficiais e particulares) são sujeitos concedentes de que trata esse artigo.

O primeiro parágrafo, desse artigo, vem reafirmando as necessárias condições da instituição que recebe o estagiário de propiciar experiência prática na linha de formação do estagiário, havendo a necessidade de que essa experiência efetivamente venha a complementar a aprendizagem, que já foi previamente planejada de acordo com o currículo elaborado pela escola.

O segundo artigo, por exemplo, avança na medida em que permite a possibilidade de realização de estágio em diferentes espaços, como, por exemplo, na comunidade, por meio da realização de projetos de cunho social.

Outro progresso foi previsto no terceiro artigo dessa normativa legal, ao estabelecer que, mesmo o aluno realizando suas atividades junto à comunidade, a interferência da instituição de ensino no processo é imprescindível. Com isso, o artigo reforçava a escola como sendo o campo oficial do estágio, seja ele realizado em suas dependências ou por meio da mediação entre estagiário e comunidade. Penso que também, nesse sentido, o artigo avança ao comprometer o estagiário com a prática, na medida, em que ele tem claras as funções que deve desempenhar.

No quarto artigo, houve a preocupação de se estabelecer que o estagiário não teria vínculos empregatícios, porém resguardava a sua segurança, ao exigir o seguro contra acidentes pessoais, pois o estudante não está livre de sofrer algum tipo de acidente durante o desenvolvimento do seu estágio. Entretanto, o artigo não estabelece de quem é a responsabilidade pelos custos desse seguro pessoal.

E, por fim, o quinto artigo estabelece que as instituições de ensino deveriam conciliar os horários de aula, oferecidos aos estagiários, com os horários em que esses desempenhariam as atividades de estágio, podendo essas, inclusive serem realizadas nas férias, desde que

houvesse acordo entre as partes estagiário/concedente, com interveniência da instituição de ensino. Com isso, visava evitar que a vida acadêmica do estagiário fosse prejudicada.

Entretanto a Lei nº 6.494/77, só foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982, apresentando a seguinte complementação no que se refere à concepção de estágio curricular:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Na citação acima, observa-se que a aprendizagem social, profissional e cultural vai além de permitir a capacitação teórica ao aluno para o desempenho da profissão. Busca-se através dessa integração entre social, profissional e cultural, possibilitar uma formação ao acadêmico a fim de que ele seja capaz de atuar profissionalmente na prática, de forma inovadora e com uma teorização crítica. Nesta acepção, compreende-se que o aluno deixa, pelo disposto na lei, de ser apenas um mero objeto de ensino para tornar-se um profissional realmente comprometido com sua prática profissional e social.

Ao encontro dessa afirmação, Roesch (1996, p. 27) afirma que:

Acredita-se, pois que o estágio curricular, independentemente de ser obrigatório, é uma chance de aprofundar conhecimentos e habilidades em área de interesse do aluno. O conhecimento é algo que se constrói e o aluno, ao levantar situações problemáticas nas organizações, propor sistemas, avaliar planos ou programas, bem como testar modelos e instrumentos, está também ajudando a construir conhecimento.

Corroborando com a citação acima, entende-se que o estágio supervisionado curricular será realmente um agente integrador, obtendo resultados positivos, se sua aplicação for vista como uma atividade que trará benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino, para o estagiário e para as empresas.

A Lei Federal nº 8859, de 23 de março de 1994 modifica os dispositivos da lei nº 6494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio.

Tratam-se:

Art. 1º - As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como

estagiários, alunos regularmente matriculados e em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º - Os alunos a que se refere o “caput” deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

§ 2º - O estágio somente deverá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 3º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

§ 1º Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no § 3º do art. 1 desta lei.

A referida Lei amplia as oportunidades de estágio aos alunos das escolas especiais de qualquer grau, o que equivale a estabelecer o estágio supervisionado, na perspectiva da educação inclusiva. O direito à profissionalização é imprescindível, numa sociedade inclusiva, e implica que escolas e empresas cedentes de campos de estágio devam cooperar entre si, a fim de contribuir para a prevenção da discriminação, bem como, permitir a busca efetiva de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a integração total das pessoas portadoras de deficiência.

Após trinta anos de vigência da lei 6494/77, ela foi revogada, assim como a Lei 8859/94 com a aprovação da Lei nº. 11.788 pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, definindo novas regras para estágios e apresentando uma nova concepção de estágio ao explicitar:

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

O estágio supervisionado, enquanto ato educativo, exige que a escola e a empresa trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, a avaliação e aos resultados das atividades por ele desenvolvidas.

A experiência vivenciada fora da escola pelos alunos, em situação de estágio, tem que ser trazida para dentro dela. Assim, o estagiário poderá sanar dúvidas, apresentar os desafios enfrentados na sua futura profissão e buscar junto com os professores e colegas alternativas para contornar essas dificuldades enfrentadas. Por outro lado, como esses alunos estão engajados em um processo educativo, a instituição que os recebe como estagiários deve ter

consciência de seu trabalho educativo e da obrigação que tem em orientar esses estagiários, para que tirem o melhor proveito dessas experiências.

Portanto, devem procurar diversificar as atividades a serem realizadas pelo estagiário, durante o período de estágio, ofertando-lhe chances de melhor compreensão de todo o processo de trabalho, de modo a enriquecer seu currículo escolar. Isto implica, na necessidade da instituição concedente, em não designar o estagiário apenas para execução de trabalhos operacionais repetitivos e rotineiros que acrescentam muito pouco em seu processo educativo para a cidadania e o trabalho.

Outras mudanças foram apresentadas pela nova lei, a seguir, descrevemos as que consideramos mais significativas: os estagiários que tenham contrato com duração igual ou superior a um ano têm direito a 30 dias de recesso, preferencialmente durante as férias escolares; no caso do estágio ter duração inferior a um ano, os dias de recesso serão concedidos de maneira proporcional; o recesso deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

Quanto à carga horária do estágio, a lei determina que estudantes da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, da modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos, só podem ser contratados para a carga horária de quatro horas diárias de trabalho ou 20 semanais. Já os estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular, podem trabalhar até seis horas diárias. Para os estudantes matriculados em cursos que alternem aulas teóricas e práticas, o estágio será de 40 horas semanais.

A lei estabelece ainda que o estágio, mesmo aquele que não é obrigatório para a conclusão do curso, agora tem de estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, inclusive no ensino médio. O estagiário tem ainda de ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. No mínimo a cada seis meses, um relatório das atividades do estágio tem de ser apresentado à instituição de ensino.

A norma fixa limites para o número de estudantes de nível médio estagiando nas empresas. Os estabelecimentos que têm de um a cinco empregados poderão recrutar apenas um estagiário; de seis a dez, até dois; de onze a vinte e cinco empregados, até cinco estagiários; e acima de 25, até 20% de alunos estagiários.

Outra mudança, é que o estágio deve durar no máximo dois anos na mesma parte concedente, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. A Lei anterior fixava um mínimo de seis meses, que não está previsto na nova legislação, mas não

estabelecia um máximo. A Lei também autoriza que profissionais liberais de nível superior possam recrutar estagiários.

Por fim, a manutenção de estagiários em desconformidade com a legislação será caracterizada como vínculo de emprego para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária. A instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade ficará impedida de receber estagiários por dois anos. Outros pontos apresentados são:

- 1 Estágio não obrigatório terá sua carga horária acrescida à carga horária obrigatória;
- 2 Faculta equiparação ao estágio, de Atividades de Extensão, Monitorias e Iniciação Científica, porém só pode ser facultado se constar no projeto político pedagógico do curso;
- 3 Termo de compromisso obrigatório entre o educando, parte concedente do estágio, e a Instituição de Ensino;
- 4 Vedada cobrança de qualquer valor dos estudantes, para encaminhamento ao estágio;
- 5 Faculta celebração de convênios entre a Instituição de Ensino e a parte concedente;
- 6 Determina obrigação de contratação, pela parte concedente, de seguro contra acidentes em favor do estagiário, podendo este, em caso de estágio obrigatório, ser assumido, alternativamente, pela Instituição de Ensino.

A nova Lei do Estágio traz uma série de avanços que não eram contemplados na lei anterior. Mas, ao mesmo tempo, cria um problema quanto ao limite máximo de vagas por estagiários. Na avaliação do secretário geral da Federação dos Bancários da CUT (FETEC/CUT-SP), Pedro Sardi:

Esse percentual de 20% do quadro de funcionário é considerado extremamente elevado se pensarmos no setor bancário, sobretudo, quando abordamos o estágio em agências que praticamente não contribui com o currículo escolar do aluno. Analisando esse mesmo limite de vagas em um departamento com 200 funcionários, o número de estagiários passa a ser elevadíssimo, abrindo espaço para burlar a Lei do Estágio.

O autor justifica suas afirmações, destacando o termo de compromisso – sigilo bancário e segurança das informações – que o trabalhador bancário tem que assinar assim que é admitido. Como o estagiário não assume essa responsabilidade, ao ingressar na empresa, ele também não tem acesso a uma série de informações que fazem parte do cotidiano da atividade, por ele desenvolvida, ficando limitado ao autoatendimento, no caso de agências, ou

a atividades indiretas e meramente burocráticas, no caso dos departamentos. Para evitar esse problema, o autor afirma que os bancários têm lutado para que o percentual de estagiários nos bancos seja de apenas de 0,5% do número de profissionais em atividade na instituição.

Salientamos três méritos da nova lei: manutenção do caráter pedagógico, participação da escola na definição e aprovação do plano de atividades do estudante; maior segurança para as organizações concedentes de estágio e gratuidade dos serviços prestados aos estudantes pelos agentes de integração.

Um dos pontos da lei que tem provocado confusão é a determinação de que os estágios não obrigatórios constem no projeto pedagógico dos cursos de graduação, até então, essa exigência, não era requisito. Desse modo, se a instituição ainda não atualizou seu projeto e, em algumas delas, isso é um processo demorado que depende de aprovação em conselhos universitários, por exemplo, ela não poderá assinar ou renovar o contrato de estágio do aluno.

Após essa visão dos aspectos legais do estágio, de modo geral, passaremos a tratar especificamente do estágio nos cursos de formação de professores, partindo de uma releitura do contexto histórico das escolas formadoras desde o Brasil Colônia até a atualidade.

1.2 O estágio e a prática de ensino nos cursos de formação de professores

Faremos, a seguir, uma releitura do contexto histórico das escolas formadoras desde o Brasil Colônia até a atualidade, com o objetivo de entender a origem das concepções de Estágio Supervisionado e suas mudanças ao longo dos anos. Segundo Didone (2007), as escolas de formação de professores foram criadas no Brasil a partir do século XIX. No ano de 1835, em Niterói, surge no Brasil a primeira Escola Normal, com o objetivo de formar e qualificar docentes para a inserção no mercado de trabalho. Este curso tinha a duração de dois anos e equivalia ao nível secundário, mais tarde o curso sofre uma reformulação e passa a ter duração de três anos. Sendo assim, coube à província do Rio de Janeiro, a primazia na implementação da primeira Escola Normal das Américas.

Nesse mesmo ano no município de Niterói, promulgou-se a Lei nº 10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar à escola Normal. Esses deveriam ser “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa

morigeração” e que soubesse ler e escrever (Rio de Janeiro, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º). A boa morigeração relacionava-se à boa conduta, à moral e aos bons costumes. No artigo 6º dessa lei, encontramos de modo detalhado as providências que o candidato devia tomar:

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 6º).

Chama-nos atenção, o destaque dado à moral e à boa conduta, que deveriam ser avaliadas por um juiz de paz, além das poucas exigências requeridas ao candidato, com relação à instrução: estes apenas deveriam saber ler e escrever. Havia uma preocupação explícita na formação de um professor, que pudesse conduzir a mocidade, segundo os princípios da ordem e da boa conduta. Nas discussões parlamentares do Império, alguns deputados defendiam a necessidade de disseminar a ordem e a civilidade, “porque um professor imoral é a ruína da sociedade”. A formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva, desse primeiro projeto, da Escola Normal, na província de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade, e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal.

O professor oriundo da Escola Normal seria o veiculador de uma instrução elementar que forneceria:

Certas noções, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais, como bem diz um dos homens mais visto nessas matérias, o Sr Cousin, que constituem a unidade e a nacionalidade (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Aureliano de Souza Oliveira, apud VILLELA, 1990, p.147)

A Escola Normal da província de Niterói deveria ser o centro formador de professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral dos cidadãos. Essa preocupação parece ser uma constante em outros projetos educacionais de Escolas Normais no Brasil, no século XIX.

No ano seguinte, foi criada uma Escola Normal na Bahia; outra em 1840, em Minas Gerais – Ouro Preto. Cinco anos depois, em 1845, surgiu outra Escola Normal no Ceará e um ano mais tarde, em 1846, foi construída a primeira Escola Normal, em São Paulo.

Segundo Didone (2007) foi sendo criadas Escolas Normais, em várias Províncias, um dado relevante é que elas começam a surgir num momento de descentralização da educação para as Províncias, após a abdicação de D. Pedro I. Essa descentralização foi obtida pelas tendências regionalistas que conseguiram inserir no Ato Adicional de 1834, a atribuição do ensino primário e secundário para as Províncias. Essas, sem recursos, não fazem mais que promover uma educação para poucos, centrada nas noções de leitura, escrita e cálculo.

Ainda segundo a autora, no Rio de Janeiro, apenas em 1874 surgiu a primeira escola para preparação do magistério, sendo particular e gratuita, com subsídio do governo. Em 1880, instalou-se a Escola Normal pública, gratuita e mista. O currículo “extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso, havia apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral” (ACCACIO, s/d, p. 3). Essa disciplina incluía a prática de ensino.

Com o início da República, foi criada a Escola de Aplicação, porém não vinculada à Escola Normal, para a prática dos alunos, mas esta estava totalmente desvinculada dos estudos teóricos realizados na Escola Normal. Com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro em 1897, a partir de onde derivava, então, diretrizes para o ensino no país, a formação pedagógica recebeu um incremento: passou-se a exigir estágio de seis meses em uma escola primária.

Novo avanço se deu em 1914, quando a Escola de Aplicação deixou de ser autônoma para ser subordinada à Escola Normal, possibilitando alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento de que elas deviam ter alguma relação na formação do professor.

Segundo Lourenço Filho (1937), apud Didone, (2007, p. 04), com o Decreto Municipal nº 1.059 de 1916, a Escola Normal passou por uma profunda revisão, visando que os professores fossem considerados como profissionais de ensino. O currículo introduziu as disciplinas Psicologia e Avaliação da Aprendizagem, tendo sido atribuída à Escola de Aplicação, a responsabilidade pela eficiência da prática escolar.

Em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, instalada por Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, tinha como objetivo a definição por parte dos educadores presentes “das grandes diretrizes da educação popular” sendo esse o tema da Conferência, que reforçou o propósito de uma educação democrática, universal e de qualidade, destacando-se o papel do professor na sua efetivação. Dela decorreu o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932. Esse manifesto propunha uma análise da educação nacional em todos os seus aspectos, com

vistas a uma nova política educacional. Tal desejo foi interrompido com a criação do Estado Novo, a partir de 1937, que passa a desenvolver uma política centralizadora em todos os níveis educacionais.

Pode-se afirmar, que foram nas décadas de 20 e 30 do século XX, que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e que a prática passou a ser assunto de interesse. Prosseguindo, o Decreto-Lei n. 8530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 02 de Janeiro de 1946 estabelece um currículo único para todos os estados, tendo como finalidade, promover a formação docente necessária às escolas primárias; habilitar administradores destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. Essa lei, também, possibilita o acréscimo e o desdobramento das disciplinas definidas. Entretanto, a promulgação dessa Lei significou o único instrumento do poder central a ordenar sobre a organização dessa modalidade de ensino em todo o país, impondo currículos, tipos de trabalhos escolares e os programas das disciplinas.

De acordo com Pimenta (2001, p. 27):

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

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

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

Outras disciplinas como: Educação Física, Recreação e Jogos e Trabalhos Manuais poderiam estar voltadas ao futuro trabalho docente. Havia, também, a possibilidade de se fazer o curso de formação de professor primário em dois anos de estudos intensivos, sendo que, nesse caso, o currículo era direcionado quase totalmente para a prática do futuro

professor, conforme o elenco de disciplinas: Psicologia da Criança e Fundamentos Psicológicos da Educação, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos, Psicologia Educacional, Fundamentos Sociais da Educação, Puericultura e Educação Sanitária.

Merece referência a exigência, dos art. 47 e 48 citados Decreto-Lei N. 8.530 – de 2 de Janeiro de 1946, de que todos os estabelecimentos deveriam ter uma escola anexa, para a demonstração e prática de ensino

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

Art. 48. Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverão manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial (BRASIL, 1946).

Segundo Didone (2007), nos anos 50/60, estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal, feitos pelos intelectuais educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, muitos deles ainda ligados ao Movimento dos Pioneiros da Educação e ao INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas - apontaram falhas e soluções para os problemas da formação de professores. Documentos registram, então, que a Escola Normal traduzia em seu interior o não compromisso com a formação do professor necessário para a transformação quantitativa e qualitativa da escola, estando a “prática” cada vez mais distanciada da realidade.

No que se refere ao aumento quantitativo da rede escolar, em especial do ensino Normal, Brzezinski (1987, p. 123), diz que esse crescimento foi impulsionado por dois fatores: a política expansionista educacional, com ampliação dos níveis de preparo dos professores, após a Lei Orgânica do Ensino Normal; e o desenvolvimento econômico, político e social da sociedade brasileira, com a consolidação do modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024, de 1961, não chegou a alterar a formação do professor primário. No decorrer da década de sessenta, o sentido do conceito de *prática* presente era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. Pimenta (2001, p. 29), na sequência, justifica dizendo que: “A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos”.

Podemos perceber, que essa intencionalidade está subjacente à exigência de que as escolas normais tivessem em anexo uma escola primária, pois certamente, acreditava-se que isso facilitaria a observação de tais modelos.

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

Antes da promulgação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular. A prática, quando realizada, era desenvolvida em estabelecimentos-modelos (Colégios de Aplicação) junto às faculdades onde se formavam professores, vinculados às Faculdades de Filosofia. Deve-se ressaltar que a anterior obrigatoriedade de manter um colégio de aplicação não obrigava legalmente a realização da prática de ensino. Nestes estabelecimentos-modelo, os futuros professores assistiam passivamente a duas ou três horas de aulas-modelos, ministradas por professores já formados e, durante esse curto espaço de tempo, tinham que captar aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Sendo assim, o Parecer CFE 292/62- (BRASIL, 1962) representou um avanço para a formação inicial de professores, ao determinar que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino onde o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão, os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Definia ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola “real”, bem como obteriam vivências do ato docente “em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação.”

A prática passou a ter muito mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador em plena implantação. Aliás, essa concepção era coerente com as tendências educacionais desse período.

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

O estágio é visto, principalmente, como uma atuação dependente, sobretudo de técnicas previamente estruturadas. Visão essa criticada por Pimenta e Lima (2004, p. 39):

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade na qual o ensino ocorre.

Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

Neste contexto da história da educação é importante ressaltar que, em 1964, com o Golpe Militar, o Estado passa a adotar um modelo de educação tecnicista, que determina a obrigatoriedade do ensino de segundo grau profissionalizante. Esta situação acaba proporcionando o surgimento de novas Leis que vão dispor sobre o Magistério, agora com um caráter profissionalizante. Como a Lei 5692/71, que propôs mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal, quando estabeleceu a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante.

Pimenta (2001, p. 47) faz uma análise dessa referida lei:

[...] no cap. III – do ensino de 2º grau, art. 22: “O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação”. No caso da habilitação específica ao magistério, poderá ter três anos de duração. Neste caso, seus egressos poderão lecionar da 1ª a 4ª séries do 1º grau. Poderá, ainda, ter quatro anos de duração, podendo seus egressos lecionar até a 6ª série. E, excepcionalmente, onde não houver professores habilitados em quantidade suficiente, lecionarão até a 8ª série.

Nessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, referente à atividade prática do currículo:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (PIMENTA, 2001, p. 47).

O Parecer diz, ainda, que “A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado”, acrescentando, a título de explicação:

Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em escolas da rede oficial, quer da rede particular. Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real. Sempre que possível as escolas deverão representar *verdadeiro*, mas *positivo* campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente (PIMENTA, 2001, p. 47-48).

Para Pimenta (2001), esse Parecer propõe uma imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Concluindo, o documento ainda trata o estágio como prática e a didática como teoria, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário (PIMENTA, 2001, p. 48).

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de primeiro grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz.

Esse parecer determinou um núcleo comum obrigatório em todos os cursos de “habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério” e uma parte diversificada, atendendo às necessidades específicas de cada estado ou região. Estes currículos deveriam oferecer ao futuro professor uma formação geral, possibilitando a aquisição de conteúdos indispensáveis ao exercício do magistério, correlacionando às diversas disciplinas e assegurando o domínio de técnicas pedagógicas, e ainda permitindo e incentivando a continuidade dos estudos em nível superior.

No que se refere ao Ensino Normal, pode-se dizer que houve uma retomada daquilo que vinha sendo realizado nos anos 60 – em relação, principalmente, à especificidade do curso de formação de professores.

Já nos anos 80, os educadores reivindicavam o reconhecimento da escola enquanto espaço das práticas sociais. Assim, caberia traduzir nos seus trabalhos, escola e professores, as condições para viabilizar aos alunos, a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de potencialidades, promovendo, com isso, a inserção social.

É importante explicitar, como diz Candau, citada por Pimenta:

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

Assim, era preciso construir outro Curso Normal, Pimenta (2001, p. 79). Um curso, cujos currículos e professores fossem de fato comprometidos com essa finalidade. Conseqüentemente, não era suficiente revitalizar, era, então, e ainda é preciso repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos para formar um professor. É interessante notar que a formação do professor fica restrita às disciplinas ditas “pedagógicas” e à prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, portanto não se faz referência às demais disciplinas que compõem os currículos de formação. Em decorrência disso, torna-se presente a dicotomia formação específica e formação pedagógica. No decorrer dos anos oitenta, em se tratando do estágio curricular, foram promovidos pelo Ministério da Educação, alguns seminários com o objetivo de dar melhores bases para a formação docente, incluindo-se aí, a participação efetiva da instituição formadora.

Mais do que a década anterior, os anos 90 foram marcados na área educacional por reformas trazidas pelas novas legislações, em grande parte fruto da efervescência das lutas dos educadores dos anos de 80. As mudanças ocorridas são reflexos dos tempos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação, entre outras transformações que estão marcando a atual conjuntura, denominada como sociedade do conhecimento. Entende-se por sociedade do conhecimento, uma nova organização que está se formando, e que tem por base o capital humano ou intelectual. A característica marcante dessas sociedades é que o conhecimento teórico e os serviços baseados no conhecimento tornam-se os componentes principais de qualquer atividade econômica.

Nesse cenário de mudanças, o papel do professor assume importância relevante, seja no sentido de mantenedor da ordem vigente, através de inúmeras adaptações, seja por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente. Portanto, o professor está no centro das disputas que caracterizam o mundo da educação e que têm sido apontadas por inúmeros autores, preocupados com os rumos da sociedade, como Saviani (2004); Oliveira

(2004), dentre outros. Essa é uma forte razão para compreender o intenso debate que tem ocorrido em relação ao processo de formação dos profissionais da escola, e, particularmente, a respeito da relação teoria/prática, implicadas neste processo.

A Lei nº. 9.394 (LDB/1996 – BRASIL, 1996) em vários dos seus artigos, parágrafos e incisos trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes. Pela primeira vez, uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, abrindo margem para a iniciativa autônoma dos Estados, Municípios e escolas. Outro elemento importante trazido pela LDB foi caracterizar a Educação como dever da família e do Estado. Com ela o conceito de participação da família na Educação se tornou mais elástico e mais efetivo. Através dela foram introduzidos a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, além de abrir espaço para a educação a distância e, principalmente, para a educação especial. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais. Junto com as demais leis protetoras dos direitos sociais asseguram, no âmbito educacional, a formação de indivíduos mais críticos participativos, questionadores e cidadãos.

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

Há, entretanto, uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação. Caso contrário, continuar-se-á a mascarar a existência dessa relação, ou o que é pior, continuará como de costume, ficando a cargo do próprio aluno de Licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação.

Nesse sentido, Melo (2000) questiona como o professor da educação básica poderá formar seus alunos relacionando teoria e prática, se no curso de formação, cursado por ele, não foi oportunizado o estabelecimento dessa relação:

Para cumprir a LDB na letra e no espírito será necessário reverter essa situação. Se a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo, como poderá ele realizar essa proeza preparando-se num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do ensino desse objeto de ensino? (MELLO, 2000, p. 100).

A compreensão de Mello a respeito da vinculação teoria e prática corrobora com o que apontamos anteriormente – a dissociação entre prática docente e as disciplinas que trabalham os objetos de ensino. Essa vinculação necessitaria da transposição didática que supõe a transformação dos saberes em saberes a ensinar, o que não cabe apenas às disciplinas “pedagógicas.”

Kist (2007, p. 25) enfatiza que embora seja possível identificar algumas poucas exceções, essa articulação não tem predominado na maioria dos cursos de Licenciatura para a Formação de Professores. As trezentas horas de prática, por exemplo, normalmente, têm sido diluídas e/ou mascaradas no interior de outras disciplinas dos chamados “conteúdos específicos, através da apresentação de seminários ou exposição oral de trabalhos para os demais colegas de curso. Ao Estágio Curricular, propriamente dito, ao exercício concreto da profissão, tem restado uma pequena parcela que oscila entre 30 e 60 horas-aulas, para o exercício da docência. Isto é, com pouco mais de dois ou três meses exercendo a docência, na Escola Básica, tem-se formado e preparado a maioria dos profissionais docentes para atuar na educação brasileira.

Terrazzan (2002), também afirma que, geralmente, os cursos de formação de professores têm separado os conteúdos que são específicos e os didático/pedagógicos. De uma maneira geral, a parte inicial da formação de professores é idêntica à formação de um bacharel, pois apenas no final do curso, com uma carga horária bem inferior, é que há a oportunidade do aluno “aplicar” o conhecimento adquirido na sua formação.

Na preparação de professores para a atuação em disciplinas escolares específicas, o modelo básico praticado (salvo poucas exceções) continua sendo aquele que separa a formação conceitual específica na(s) matéria(s) de ensino (os chamados “conteúdos específicos”) da formação didático-pedagógica (as chamadas “matérias pedagógicas”).

A primeira parte é feita normalmente nos dois ou três anos iniciais do curso e, via de regra, nos mesmos moldes da formação do bacharel correspondente. A segunda parte, normalmente muito mais curta, é feita somente no final do curso (durando entre um ano e um ano e meio).

Nesta parte está incluída uma pequena passagem do (a) futuro(a) professor(a) pela escola, como uma espécie de “coroamento” de todo o processo, durante a qual pretensamente ele(a) poderá “colocar em prática tudo aquilo que aprendeu” (TERRAZZAN, 2002, p. 62).

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

requer a consolidação de um processo novo de formação inicial que valorize amplamente a profissão docente e leve em conta todos os aspectos que a constituem, o que não significa tão somente domínio de conteúdos específicos.

Visando superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001, apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. Esse Parecer previa que os cursos de formação de professores em nível superior teriam a sua duração definida pelo Conselho Pleno, conforme parecer e resolução específicas sobre sua carga-horária. A prática, com esta normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica que vinha sendo feita a respeito desta prática ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso.

Ainda de acordo com o referido parecer, os cursos de formação de professores existentes, até então, tinham uma concepção que fragmentava os cursos em dois extremos isolados: o trabalho na sala de aula e as atividades de estágio. O primeiro supervalorizava os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas, importante fonte de conteúdos da formação. O segundo supervalorizava o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos, como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Uma nova concepção de prática, segundo o documento implica vê-la como uma dimensão de conhecimento que está presente nos momentos em que se reflete sobre a atividade profissional como no estágio, durante o processo de formação.

O Parecer, ainda, propõe que as instituições formadoras devem conhecer as demandas sociais e buscar atendê-las, já os futuros licenciados devem, necessariamente, familiarizarem-se com as propostas, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas estaduais. Assim, o planejamento e a execução das práticas no estágio, devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de uma tarefa para toda a equipe de formadores e não apenas para o “supervisor de estágio”.

Dentre as questões a serem enfrentadas na formação de professores, outro aspecto abordado no Parecer nº. 9/2001 refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. É muito diferente observar um dia de aula numa classe, uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um

período contínuo, percebendo o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola, e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. “A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.”

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

Há, no documento, um posicionamento afirmando que, em tempo e espaço curricular específicos, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Prevê, ainda, que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problemas.

Dessa forma, o Parecer/CNE/CP/09-2001 sugere que a prática, como componente curricular, apresente uma dimensão investigativa que permita a (re) criação do conhecimento. Este processo permitiria a compreensão da processualidade da produção e a apropriação de conhecimento, bem como do caráter provisório das verdades científicas. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor, possibilitando que este vivencie atitudes, modelos e modos de organização da instituição.

Torna-se essencial, portanto, que os futuros professores possam exercer sua autonomia profissional e intelectual e seu senso de responsabilidade pessoal e coletiva. Este fato requer uma convivência maior no interior das instituições e destas com o ambiente educacional, fazendo-o vivenciar situações reais, como a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares e o currículo escolar.

O Parecer CNE/CP 21/2001 aprovou o projeto de resolução que instituía a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, que deveriam ser efetivadas mediante integralização de, no mínimo, 2.800 horas, com 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso, e 400 horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso, assim como, 1.800 horas para

conteúdos curriculares de atividades acadêmicas científicas culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Segundo Campos (2006, p. 62), o referido Parecer ainda sugere “o entendimento de prática no curso como prática de ensino, indicando a carga horária específica para esta modalidade, diferenciada do estágio supervisionado”.

Barreiro e Gebran (2006) consideram que ao estabelecer uma duração dos cursos de formação de professores bem como a sua carga horária, o Parecer dá outro enfoque ao estágio, pois ao aumentar a sua carga horária, proporcionará ao aluno um tempo maior para vivenciar e observar a realidade escolar.

Ao estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, o parecer recoloca o estágio na pauta de discussões, tendo em vista o aumento do número de horas para sua realização. Se considerarmos como objetivo central do estágio, levar o aluno a vivenciar a realidade educacional em que atuará, ele se afasta da concepção corrente – classificado como a parte prática do curso – na medida em que pressupõe uma investigação crítica dessa realidade. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26)

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP nº. 27/2001 que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº. 9/2001. A alteração basicamente envolveu a questão do Estágio Supervisionado, indicando que ele deveria ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no Projeto Político-Pedagógico. No documento há indicação de que o Estágio seja desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e não mais desde o primeiro ano de formação.

De acordo com o Parecer CNE/CP 27/2001,

O estágio curricular supervisionado deve ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes, segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor

da escola de formação, mas deve envolver necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001, p. 01)

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, deu então nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, as quais permitem uma verificação das perspectivas sobre as quais foram propostos a prática e o estágio supervisionado na formação de professores. O texto explica o que se entende por relação teoria e prática:

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

Este Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deva ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer, de modo a permitir ao futuro professor buscar significados para o trabalho de gestão, de administração, além de encontrar possibilidades de resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

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

O Parecer (CNE/CP28/2001) define o que significa prática como componente curricular:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu

acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Nesse sentido, Campos (2008, p 63) considera que a alteração da redação se restringiu a uma troca de palavras: “prática de ensino” para “prática como componente curricular” (grifo nosso), e ao manter o mesmo texto, não deixa claro a diferença entre essas práticas.

Em fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituindo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em seu art. 3º, a Resolução CNE/CP/ 2002, determina que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, deverá observar os seguintes princípios norteadores:

I – Competências como concepção nuclear na organização do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, na qual o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso as capacidades pessoais; c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso necessárias; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Observa-se a relevância dada, neste artigo, às competências, trazendo-as como princípio básico, como concepção nuclear na organização do curso. Esses princípios deverão estar presentes no projeto pedagógico-político dos referidos cursos de formação docente, visando desenvolver:

- o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- a compreensão do papel social da escola;

- o domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- o domínio do conhecimento pedagógico;
- o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A implementação dessa nova proposta de formação de professores determinará uma mudança das estruturas curriculares e filosóficas dos cursos de formação, adotando como princípio norteador, não o acúmulo de conhecimentos, mas o desenvolvimento das competências destacadas no artigo 6º da Resolução. Ao tratarem da concepção nuclear de competência, as Diretrizes Curriculares deixam claro que

[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 17).

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, define os conhecimentos exigidos para o desenvolvimento de tais competências, sendo que deverá além da formação específica, relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, de forma ampliada. Esses conhecimentos foram definidos:

- I – cultura geral e profissional;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V – conhecimento pedagógico;
- VI – conhecimento advindo da experiência (Artigo 6º § 3º).

Porém, há controvérsias sobre o uso do termo “competências”. Alguns estudiosos, como Barreiro e Gebran (2006, p. 72) alertam sobre o fato de que ele se fundamenta numa proposta neoliberal e que apenas vem atender as necessidades sociais do contexto histórico. Salientam, que a própria legislação ressalta, que a aquisição de competências ocorrerá mediante uma ação teórico-prática articulada, superando a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões.

Se a lógica das competências se expressa em toda extensão do documento das diretrizes, observamos também que tal não ocorre sem problemas. O conceito de competências, por exemplo, ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação e, mesmo como possibilidade de se superar a dissociação teoria-prática. Tais “desencontros” teóricos, longe de representar “descuidos” dos reformadores, expressam, de fato, as tentativas de conciliar as críticas dirigidas pelo movimento dos educadores ao caráter pragmático imprimido à formação dos professores, especialmente, no que se refere à secundarização do conhecimento teórico.

Pimenta e Lima (2004, p. 85) afirmam que no destaque atribuído às competências, focalizando-as como núcleo de formação, a atividade docente acaba reduzida a um desempenho técnico muito similar à concepção tecnicista dos anos 1970. Porém, de acordo com Caimi nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica em curso de nível superior,

[...] a aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre ele ocupa um lugar central. (CAIMI, 2002, p. 94)

De acordo com a autora, a proposta consiste em articular teoria e prática e fazer com que os conhecimentos específicos sejam contextualizados, buscando construir significados pertinentes à vida dos indivíduos. Portanto, o professor deve ser formado numa perspectiva reflexiva da docência, com um perfil constituído por um saber-fazer sólido, teórico, prático e crítico, que permita decidir em contextos instáveis, em situações imprevisíveis, buscando respostas complexas e inovadoras.

Barreiro e Gebran (2006, p. 72) também abordam que “a valorização de competências e habilidades presentes nos discursos oficiais e nas políticas educacionais, em geral, fundamenta-se no ideário neoliberal, justificada pelas novas necessidades da sociedade”. Salientam, porém, que, quando se faz uma análise detalhada das Diretrizes, percebe-se que a concepção de competência necessária ao profissional, proposta nas legislações, não se pauta apenas no conhecimento técnico e reprodutor, mas “envolve a compreensão das questões envolvidas no trabalho docente, na sua identificação e a busca de resolução, além de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua”

Rios (1997, p.46) define competência como sinônimo de saber fazer bem. Esse princípio, segundo a autora aproxima-se da forma de apresentação feita por alguns educadores do fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política.

Mello (1982) apud Rios (1997, p. 46) afirma que:

[...] competência profissional em primeiro lugar é o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração.

O debate atual, a respeito da centralidade das competências na formação profissional dos professores, é importante no sentido de manter viva uma discussão sobre o papel dos professores e a necessidade de considerar esse profissional não apenas como um técnico, mas sim como um intelectual que não prescinde de habilidades técnicas.

É importante, no entanto, perceber que as políticas educacionais sugerem a prática não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É importante passar a considerá-lo como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a

orientação de professores mais experientes, como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.

Brzezinski (1996), também, destaca a importância do eixo teoria e prática perpassar todas as disciplinas do currículo na formação do professor, e não apenas se restringir a uma disciplina ou a um momento particular do currículo. Ao assumir a formação de professores, com frequência, as universidades resistem quando têm de integrar esses “saberes práticos” ao seu currículo. Sua transmissão é delegada aos responsáveis pelos estágios e aos estabelecimentos escolares (PERRENOUD, 2002, p. 72-73).

O segundo princípio da Resolução CNE/CP/ 2002, diz respeito à coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, numa “simetria invertida”, reforçando a ideia da necessidade de coerência entre o que se faz na formação e o que se espera dele como profissional. Por esse motivo, “todos” os formadores, dos futuros profissionais da educação, deveriam conhecer a realidade e a necessidade da escola de educação básica, buscando coletivamente as melhores alternativas de melhoria da qualidade do processo educacional do país.

O terceiro princípio da Resolução CNE/CP/ 2002, aborda a pesquisa como foco no processo de ensino aprendizagem, não significando necessariamente um cerceamento do docente em relação à pesquisa acadêmica ou científica, mas sim o acesso dos futuros professores aos métodos de investigação usados pelas ciências como uma das formas de investigar e compreender a realidade em que atuarão. Sobre essa questão, Barreiro e Gebran (2006, p. 74) questionam:

[...] Como exigir do professor da educação básica aquilo que ele não aprendeu no curso formador? Como esperar que tenham uma postura investigativa, fundamentada na pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem? Não é possível querer que o professor tenha uma prática investigativa, se sua formação não priorizou a investigação baseada na análise, na reflexão, na crítica e em novas maneiras de educar.

Como princípio metodológico geral, a legislação sugere a homologia de processos, apontando a resolução de situações-problema como uma prática que deve permear todo o currículo. Referindo-se a uma das estratégias, Barreiro e Gebran (2006, p. 70), porém, acreditam que:

[...] a normatização deste item é importante porque, mesmo não levando em conta as especificidades das escolas em diferentes regiões do país, ela faz

com que os cursos formadores busquem construir e resolver, dentro de suas particularidades, situações-problema propiciadoras de reflexão.

Ainda sugerem que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas.

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

Estabelecida a reestruturação, referentes à questão das 300 horas de prática de ensino, previstas pela LDB/96, passa a ser ampliada em sua carga horária e modificada em seu sentido. Acrescem-se 100 horas à carga horária e passa-se a denominá-la prática como componente curricular, totalizando 400 horas e além dessa carga horária, indica-se ainda o mínimo de 400 horas de estágio curricular, o que totaliza 800 horas dessa prática, exigida para os cursos de formação de professor.

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

Essas exigências, segundo as autoras, prejudicariam uma possível flexibilização dos projetos, dificultando a instituição formadora, a reestruturação dos cursos e a autonomia para inovação. Outro aspecto apontado pelas autoras, refere-se ao fato de que “o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 87).

Mesmo diante do exposto, em que apontamos a relevância da resolução, relativa à carga horária e à duração das licenciaturas, aprovada em 2002, verificamos que existe um Projeto de Resolução CNE/CP nº 009/2007, apresentando apenas dois artigos, que dispõe sobre a reorganização da carga horária mínima dos cursos de licenciatura para formação de professores em nível superior, dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional:

Art. 1º Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores, em nível superior, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangente por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CP no 2/2002.

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

A preocupação com a qualidade da formação de professores contra-indica claramente que se abra tal possibilidade, em face da conhecida tendência para redução do tempo de formação, que tem manifestado instituições particulares e públicas movidas, em excesso, pelo ditame da diminuição de custos financeiros dessa formação.

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

Todo esse processo revela que a atual política educacional configura a formação de um professor que ultrapassa o papel tradicionalmente atribuído a esse profissional: as diretrizes configuram o perfil do professor quase como um “faz tudo”, que incorpora a pesquisa educativa como princípio de sua prática, aliando-a a sua competência para intervir sobre a realidade. O próprio documento, que fixa as diretrizes, deixa claro que ela não tem a intenção de aperfeiçoar a formação do professor, mas sim de recriar a própria profissão docente, entendendo a formação profissional como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 29).

Com relação à prática e ao estágio, percebemos que a legislação buscou incorporar as discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos dessa temática, buscando superar questões históricas, relacionadas a essa problemática, tal como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor, o supervisor de estágio. É necessário reconhecer que houve avanços, principalmente, em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada em favor do coletivo dos formadores.

Entretanto, há situações conjecturais que dificultam e, às vezes, até impedem que o proposto possa ser realizado. Esses limites/desafios são de naturezas diversas, podendo ser institucionais – tanto da instituição formadora como da escola-campo; relacionados aos formadores; relacionados aos alunos; concernentes às modalidades dos cursos: a distância, presenciais, semipresenciais, dentre outros. Alguns desafios serão tratados, nesse trabalho, no Capítulo 4.

Finalizando essas reflexões, consideramos que a formação do profissional docente deve ser pensada para além dos documentos definidores de suas diretrizes legais. É preciso pensar num profissional que vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e que poderá construir a sua prática na realidade da sala de aula. É preciso pensar, ainda, em questões relativas às identidades pessoais envolvidas na formação profissional e na relação que estas identidades vão estabelecer com a formação da identidade profissional desse professor.

Nesse sentido, recorreremos a Pimenta (1999, p. 31), segundo a qual a formação docente deve se configurar como:

Uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de formação e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Desta forma, é preciso buscar uma formação que tenha um movimento dinâmico, levando em conta à ação pedagógica de cada profissional e às condições da realidade educativa onde ele está inserido. Aponta-se, assim, para a necessidade de se constituir meios para que este futuro profissional saiba refletir sobre os fundamentos que orientarão a sua

prática, dialogando com os seus próprios saberes e valores, dando um novo significado a sua identidade profissional.

Conforme já mencionado, os últimos anos foram marcados por inúmeras alterações legais e curriculares no campo educacional, destacando-se leis, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais. É sabido que alterações anteriores desencadearam mudanças nas instituições de ensino superior, determinando aos coordenadores, aos docentes e aos professores da disciplina de Estágio Supervisionado, novas formas de trabalho, coerentes com as legislações e com o processo ensino-aprendizagem.

A análise dos documentos buscou estabelecer relações que possibilitem a compreensão das mudanças legais que vêm sendo implementadas. À guisa de síntese, os principais documentos referenciados nesses capítulos e que abordam aspectos sobre o estágio supervisionado e a prática de ensino em cursos de formação docente, encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 01– Relação dos documentos legais referenciados

DOCUMENTO	EMENTA	PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO
Sobre o estágio de modo geral		
Lei 4073 /42 “Lei Orgânica do Ensino Industrial”.	Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial.	Consistirá o estágio em período de trabalho realizado por aluno, sob o controle de competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.
Portaria nº. 1.002 de 29/09/1967 do Ministério do Trabalho e da Previdência Social.	Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências.	Legalizar a figura do estagiário nas empresas, disciplinando a relação entre as empresas e os estagiários, ao que diz respeito a seus direitos e obrigações, a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.
Decreto nº. 66.546/70.	Institui a coordenação do “Projeto Integração” destinado à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências.	Os estágios revestirão a forma de bolsas de estudo, não podendo dar origem a vínculo empregatício.
Decreto nº. 69.927 de 13/01/72.	Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho.	Implantação de estágios em órgãos públicos ou particulares
Decreto nº. 75.778/75.	Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior, de ensino profissionalizante de 2º grau no Serviço Público Federal, e dá outras providências	O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiências práticas na linha de formação em um dos dois últimos períodos.

Decreto nº. 87.497 de 18/08/82.	Regulamenta a Lei nº. 6494 de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.	Considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e trabalho no seu meio.
Lei Federal nº. 8859 de 23/03/1997.	Modifica dispositivos da Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.	Dispõe sobre estágios de estudantes regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos de Educação Superior, de Ensino Médio, de Educação Profissional de Nível Médio ou de Educação Especial, vinculados à estrutura do ensino público ou particular.
Lei nº. 11.788 de 25/09/2008.	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.	Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho. - O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário do curso. - O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional.
Sobre a prática de ensino e o estágio na formação do professor		
Decreto Lei nº. 8530/46. Lei Orgânica do Ensino Normal 02/01/46.	Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal, fica estabelecido um “Currículo” único para todos os Estados.	Prática de Ensino era estudada na 3ª série do curso.
Lei nº. 4024 de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Prática como imitação de modelos.
Parecer CFE 292 de 14/11/62.	Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica, a qual deveria ser acrescida, para aqueles que quisessem ir além do bacharelado.	Institui a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado como subsídios para a formação de professor.
Parecer 627/69.	Fixa o número de horas para a formação pedagógica em de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.	O estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso.
Lei 5692/71.	Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Apresenta poucas modificações para o estágio e manteve as etapas que já organizavam a disciplina de prática de ensino: observação, participação e regência.

Lei nº. 9.394/96.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	A formação docente, exceto para a educação superior incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas (300) horas.
Parecer CNE/CP 9/2001 8/05/2001.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A concepção de prática como componente curricular. Estágio desde o início da formação.
Parecer CNE/CP 21/2001.	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	400 horas de prática de ensino, ao longo do curso. 400 horas de estágio supervisionado sob forma concentrada ao final do curso – articulando teoria e prática.
Parecer CNE/CP nº. 27/2001.	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Estágio supervisionado inicia na segunda metade do curso. - Prática de ensino ao longo do curso.
Parecer CNE/CP nº. 28/2001.	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio supervisionado como componente curricular a partir da segunda metade do curso.
Resolução CNE/CP nº. 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A prática deveria estar presente, desde o início do curso, e permear toda a formação do professor do curso. O estágio deverá acontecer a partir do início da segunda metade do curso.
Resolução CNE/CP nº. 002/2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores.	400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. 400 horas de estágio curricular, a partir do início da segunda metade do curso.
Projeto de Resolução CNP/CP nº. 009/2007.	Modifica a Resolução CNE/CP nº 002/2002, relativa à carga horária e duração das licenciaturas.	300 horas de estágio supervisionado.

Como todas as produções pesquisadas têm como unidade de contexto, a discussão da aproximação teoria-prática, abordaremos, a seguir, essa questão à luz da contribuição de teóricos que têm discutido esse tema.

2 – TEORIA E PRÁTICA: uma complexa relação

No panorama educacional, aparece com frequência o uso dos termos teoria e prática, especialmente, no contexto de formação de professores, visto que eles expressam de forma substancial, o pensar (cognição) e o fazer (ação) tão presentes no processo ensino-aprendizagem. Particularmente, ao se discutir a prática de ensino e o estágio – as suas concepções, os modos de organização e as suas relações com os demais componentes curriculares, a questão da relação teoria e prática emerge e as visões que se têm acerca dessa relação determinam as ênfases que serão dadas aos currículos e à prática educacional no processo de formação do professor. Portanto, para explicitar estes termos, existem inúmeros conceitos utilizados por alunos e professores advindos de diversas correntes filosóficas de pensamento, o que implica muitas vezes em ausência de clareza etimológica e epistemológica, que conduz a banalizações, ou seja, a um uso vazio de sentidos.

Ambos os termos derivam do grego, possuindo “teoria” o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra “prática”, provinda de “práxis”, relaciona-se ao agir e, principalmente, à ação inter-humana consciente (CANDAUI e LELIS, 1999).

Para compreender a origem, que compõe o amplo significado, de teoria e prática é preciso, mesmo que brevemente, buscar no movimento histórico da humanidade a explicação para a existência de uma teoria e de uma prática essencialmente humana. Deste modo, compreende-se, com base nos conhecimentos acumulados, o início da produção do conhecimento teórico que se encontra correlacionado à necessidade de se produzir os primeiros instrumentos de trabalho, assim como às exigências das primeiras práticas produtivas. Retrocedendo no tempo, foi com a sociedade escravista que teve lugar a divisão de classes, criando condições para que juntamente com o aperfeiçoamento dos instrumentos de produção fossem colocadas tarefas teóricas, intimamente ligadas pela ação produtiva. “Desde então até nossos dias, o progresso do conhecimento teórico, e inclusive as formas mais elevadas da atividade científica, aparece vinculado às necessidades práticas dos homens” (VÁZQUEZ, 2007, p. 244).

Analisando a importância que a teoria e a prática possuem no desenvolvimento das ações humanas, partimos para a utilização de ambas na formação docente. Assim, refletir sobre a formação do professor na atualidade implica pensar um processo amplo e difícil, especialmente, quando se discute a teoria e a prática durante os cursos de formação. Pimenta (2001) afirma que a denúncia está mesmo em que os cursos não têm a teoria e nem a prática.

A autora traz à tona a discussão, a respeito dos termos teoria e prática na tentativa de revisar tais conceitos para a mobilização de ações na área educacional. Para tanto, ela questiona a forma como os estágios vêm sendo desenvolvidos, não passando de uma prática instrumentalizadora, tornando o estágio burocratizado pela ausência de idealização.

As pesquisas e teorias sobre o assunto apontam para mudanças significativas na estrutura do estágio. Porém, percebe-se que todas as mudanças ocorridas não deram conta de modificar, sobretudo, os conceitos que os alunos aprendizes e seus professores formadores têm a respeito de teoria e prática e sobre o próprio estágio, perpetuando, assim, suas formas de atuação e concepções a respeito do tema. Seria inócuo falar a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática, sem nos reportarmos de maneira mais profunda à formação docente.

Freitas (1996) explicita muito bem, em sua análise a respeito do assunto, que normalmente a disciplina de Prática de Ensino é ofertada no final do curso após uma pseudo sobrecarga de teoria. A prática na forma de estágios supervisionados, almejada pelos alunos, vem quase que como tábua de salvação, no que se refere à aplicação da teoria.

Ocorre, freqüentemente, a dicotomia entre didática e prática de ensino, sendo que a primeira se refere mais à teoria da educação enquanto que a última, à prática em si. A dissociação ocorrida entre a didática e a prática de ensino acaba por fragmentar o trabalho pedagógico, separando a concepção da realização, a ciência do trabalho e a reflexão da ação.

Sendo assim, a formação do professor é vista como algo prático e muitos formadores colaboram com esta visão, colocando em risco a formação teórica do futuro educador e a possibilidade de reflexão alimentada pela teoria – prática na construção de uma práxis criadora.

Segundo Candau e Lelis (1999), a relação entre teoria e prática pode ser fundamentada em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade. A primeira está centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação à outra. Dentro desta, existe uma visão mais extremista, que as autoras denominam dissociativa, na qual a teoria e a prática são componentes isolados e mesmo, opostos. Caberia assim aos teóricos pensar, elaborar, refletir, planejar, e, aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses polos, sua lógica própria. Já em uma visão associativa, estes polos não são opostos: a prática deve ser uma aplicação da teoria e só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros desta, uma vez que a inovação vem sempre do polo teórico.

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” que é definida como atividade. Conforme afirmam Candau e Lelis (1999), unidade não significa identidade, pois a unidade é garantida pela relação, simultânea e recíproca, de

autonomia e dependência, que se expressam num movimento de contradições, de negações. É a lógica dialética em que simultaneidade e reciprocidade expressam o movimento das contradições nas quais os dois polos se contrapõem e se constituem numa unidade.

Nesse sentido, a práxis é uma forma de atividade específica vinculada ou não a outras atividades e que gera mudanças significativas nos indivíduos envolvidos no processo educacional. Isto porque, de acordo com Vasquez (2007, p. 262), “a práxis compreende, portanto, a unidade entre a prática e a teoria numa perspectiva dialética”. Na visão do autor, o teórico-prático, tem um lado ideal teórico e um lado material prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode-se separar um do outro. Essa relação não é direta e nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual, algumas vezes, se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VASQUEZ, 2007, p. 262).

A separação, e mesmo oposição, entre teoria e prática é freqüentemente denunciada pelos educadores, ao mesmo tempo em que é explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade. A visão de unidade expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas na formação do educador.

Nesta perspectiva, Saviani (2006) afirma que a teoria exprime interesses, objetivos e finalidades, posicionando-se a respeito de qual rumo a educação deve tomar. Neste sentido, a teoria não é apenas retratadora ou constatadora do existente, é também orientadora de uma ação que permita mudar a realidade. Quanto à prática educacional, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Desta forma, afirmam Candau e Lelis (1999, p. 69)

Todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos. Entretanto, o que se observa na maioria dos cursos de preparação de docentes é que se prioriza a visão dicotômica, quer a associativa ou a dissociativa.

Segundo Schön (1982), o processo de formação de profissionais, inclusive o de professores, sofre grande influência do “modelo da racionalidade técnica”, no qual a atividade profissional e, sobretudo instrumental, é dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas fornecidas pelos pesquisadores. Esse modelo está presente nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos da educação profissional.

Já Candau e Lelis (1999), analisando a visão dissociativa na formação do educador, constata a existência de duas tendências. Por um lado, está a tendência a enfatizar a formação teórica, estimulando o contato com os autores considerados clássicos sem se preocupar em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. Por outro lado, o foco pode estar na formação prática, admitindo-se que esta tem sua lógica própria, que independe da teoria. Neste caso, a prática é esvaziada da teoria, daí a ênfase nas disciplinas instrumentais, sem a preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas teóricas. Na primeira, a teoria é esvaziada da prática.

Saviani (2006) argumenta também que a relação entre teoria e prática precisa ser compreendida como um processo dialético, essas duas dimensões são aspectos distintos, porém inseparáveis e fundamentais na experiência humana. Assim, elas podem e devem manter sua especificidade, caracterizando-se uma em relação à outra: a prática como razão de ser da teoria, como seu fundamento, sua finalidade e seu critério de verdade. Igualmente, a prática depende da teoria, pois sem ela perde a sua característica de atividade humana, atividade esta adequada a finalidades, guiada pela intencionalidade. Logo, afirma o autor, uma sólida teoria orientará de forma consistente e eficaz a atividade prática.

Teoria e prática são, portanto, opostos que se incluem. O que pode se opor de modo excludente à teoria, no entanto, não é a prática, mas o “ativismo”, e o que pode se opor de modo excludente à prática é o “verbalismo” e não a teoria. “O ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática.” (SAVIANI, 2006, p. 19).

Segundo o mesmo autor, os alunos tendem a reivindicar a primazia da prática numa visão imediatista, já o professor tende a defender a importância da teoria. O autor afirma que, na raiz do dilema, está a compreensão da relação entre teoria e prática “em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem” Saviani (2006, p. 19). Portanto, se a teoria se opõe à prática, ela a exclui. Assim, se um curso é teórico, não poderia ser prático; e vice-versa. Há uma oposição entre teoria e prática que se traduz na relação pedagógica, como uma oposição entre professor e estudante. A saída do dilema por um ou por outro de seus polos constitutivos se revelaria igualmente difícil e, no limite, impossível.

Ao argumentar que ambas – teoria e prática – são indissociáveis numa lógica que nega o formalismo e valoriza a dialética, Saviani (2006) considera que tanto a teoria como a prática possuem as suas especificidades, porém é preciso considerar que a prática é a essência da teoria e que a teoria depende radicalmente da prática.

Com o objetivo de refletir sobre a diferença existente entre teoria e prática, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista, Pimenta (2001), pelo viés

marxista da dialética, explicita que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

Situando o conceito de práxis dentro de uma visão marxista, podemos dizer que esta é a síntese da teoria e da prática através da ação política. Pimenta (2001) explicita o conceito de práxis a partir da contribuição de Vásquez, concebendo-a como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Neste mesmo sentido, podemos também analisar o pensamento de Marx e Engels (1989, p. 14) citados por Pimenta (2001, p. 86) ao afirmarem que “[...] Os filósofos se limitavam a **interpretar** o mundo de diferentes maneiras; o que importa é **transformá-lo**” (grifo nosso). Na verdade, com esta afirmação, estes pensadores chamam a atenção para os limites da teorização em si, a qual não retém condições suficientes para promover mudanças na realidade concreta, daí ressaltar a atitude de intervir no mundo, não reduzir a ação humana à pura contemplação.

A atividade teórica, por si só, não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2001).

Neste sentido, Freire (1996) complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blá-blá-blá” e a prática “ativismo”, ideia compartilhada por Saviani, conforme já explicitamos.

Giroux (1997), ao analisar as obras de Paulo Freire, compartilha da ideia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Diante do exposto, podemos dizer que a concepção de prática, numa perspectiva crítica, passa a ser vista como elemento integrador e mediador do processo ensino-aprendizagem, e defendendo o conhecimento da realidade escolar como ponto de partida da formação profissional, articulando a teoria e a prática, num processo dialético, em que ambas se articulam e se complementam. Postula-se uma visão na qual o professor “não é um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das

decisões e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre o seu trabalho através de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica”. (BENINCÁ, 2002, p. 95).

Na sua tese, na área de concentração em currículo e formação de professor, em que pretendeu enfatizar a busca premente de um novo significado para a concepção de prática no curso de formação inicial, licenciatura, Campos (2006, p. 17) concluiu que:

Não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo, mas apenas em algumas disciplinas isoladas. Em face disso, é possível dizer que o panorama desfavorece uma profissionalidade que ressalta o papel de professor como alguém atuante, crítico, criativo e comprometido com as finalidades educacionais na educação básica, distanciando-se da perspectiva de profissionalização docente [...] oferecimento das disciplinas de cunho pedagógico e de forma isolada no currículo. [...] teoria e prática e “APÊNDICE” NÃO EIXO CURRICULAR (Destaque do autor).

No interior do debate sobre a formação de professores vai sendo aprofundados os problemas crônicos, enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos (LELIS, 2001).

Pensando alternativas para o curso de licenciatura, Candau (1997) questiona o primado do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico. A formação básica de todo e qualquer professor se dá pelo domínio do conteúdo específico, a partir do qual é possível construir a competência pedagógica. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a participação na formação de professores, as unidades de educação terão que arcar com essa deficiência. O que Candau (1997) propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder, presentes na licenciatura, assumindo a necessidade de haver uma colaboração mútua entre as unidades específicas e de educação. Essa tomada de posição revela a importância de se investir no saber disciplinar, sem o qual não se efetiva a atividade de construção do conhecimento.

A dicotomia ocorre também entre as disciplinas de formação pedagógica, como a Didática, e a Prática de Ensino, sendo que a primeira se refere mais à teoria da educação enquanto que a última, à prática em si. A dissociação ocorrida entre a didática e a prática de ensino acaba por fragmentar o trabalho pedagógico, separando a concepção e a realização, a ciência do trabalho e a reflexão da ação.

Nesse sentido, Candau (1999, p.56) afirma:

Na questão da relação teoria e prática, se manifestam os problemas e as contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e a prática.

A busca pelo entendimento do estágio supervisionado, sob a ótica da ampla relação entre a teoria e a prática no processo de formação, reafirma uma preocupação entre os educadores na década de 90 com a (re) definição do Estágio Supervisionado, tendo como foco a unidade entre teoria e prática:

[...] o estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como o “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública. (PIMENTA, 2001, p. 13).

A autora ratifica a importância da unidade teoria-prática, quando afirma:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Desta forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

Para Mazzeu (1998), a teoria aparece como fragmentos, porque a prática cotidiana é movida pelo senso comum pedagógico, que cria a ilusão de um domínio das teorias. O professor deve “romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas” Mazzeu (1998, p. 64). Sem romper essa relação imediata, o professor passa a resolver os problemas na própria prática, de acordo com sua experiência profissional. O estagiário, para realizar uma análise dessa experiência do professor da sala de aula, necessita se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente, aprender conceitos científicos para identificar e superar os conceitos espontâneos.

O estagiário aprende, quando se depara com problemas, toma a prática como objeto de reflexão e planeja suas ações a partir dos fundamentos dos conceitos construídos por ele, fruto do pensamento e discussão coletiva com professores da sala, colegas e professor de estágio.

Ainda, segundo Mazzeu (1998), no momento de compreender os problemas referidos anteriormente, surgem explicações que resultam das teorias, que de fato estão orientando o

trabalho em sala de aula. Os professores percebem, pois, suas próprias dificuldades, passo essencial para se elaborar uma nova postura perante sua prática. Para superar esses problemas de aprendizagem exige-se

[...] que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles. (MAZZEU, 1998, p. 68).

A aprendizagem do estagiário, segundo o autor, permitirá a ele elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, assumindo assim, o controle do processo de constituição de suas ações no cotidiano da sala de aula. O pensamento e a ação internalizados passam a ser para si, criação do próprio indivíduo, em um processo contínuo, em que o estagiário percebe a importância de, constantemente, rever e aperfeiçoar sua forma de aprender, tornando-se sujeito de sua própria formação.

Portanto, é importante que os alunos, no estágio, trabalhem os conteúdos de modo que aprendam o próprio conteúdo enquanto ensinam; entendam que é nas relações pessoais que se estabelecem na escola, que se dá o movimento de aprendizagem, o aprender com o outro; a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, elaborem planejamentos, considerando como os alunos aprendem, tomem decisões e elaborem ações que permitam a promoção do outro e de si mesmos.

Participando das ações no estágio, os licenciados terão oportunidade de perceber a escola como totalidade, de refletir sobre os conteúdos da graduação e como a prática educativa provoca mudanças neles próprios e nos professores. O estágio, também, se constitui em um momento criativo de tal forma que promove o interesse e a vontade de conhecer dos estudantes.

Por ser transformadora da realidade, a prática é criadora, ou seja, diante das necessidades e situações que se apresentam ao homem, ele cria soluções, sendo esse processo criador imprevisível e indeterminado, e o seu produto, único e irrepetível (CANDAUI, 1999).

Nesse contexto, o foco de atenção se volta basicamente para a análise da prática pedagógica, para a problemática da prática de ensino e estágio supervisionado, indicando à dissociação teoria-prática, como um dos principais aspectos, que compromete a preparação dos educandos, portanto, o grande desafio relacionado ao estágio supervisionado e à prática

de ensino, refere-se ao estabelecimento de uma forte relação entre a teoria e a prática no curso.

De um modo geral, as disciplinas ditas “teóricas” não preparam teoricamente os alunos para vivenciar a prática. Os alunos, quando realizam o estágio, argumentam, frequentemente, que a teoria não condiz com a prática, certamente porque a universidade não prepara adequadamente seus alunos para compreender a complexa relação entre uma e a outra. A teoria, como descreve Piconez (1994), surge da prática, portanto é preciso entender o processo de ligação que une as duas. A universidade como sugere Kulcsar (1994, p. 63) “parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática”. Se o estágio é compreendido como a parte prática ele deve suceder a uma fundamentação teórica que possa dar condições de entendimento da prática que se pretende realizar. Essa visão esteve presente na história da educação brasileira, como pudemos perceber em algumas leis e pareceres que regulamentaram o estágio, analisadas no capítulo anterior.

Ainda nas Universidades é possível sentir uma preocupação maior com a teoria, sendo as disciplinas práticas reduzidas a uma carga horária relativamente menor que as teóricas. Mas mesmo existindo essa diferença gritante, os alunos saem sem ter uma preparação adequada teoricamente sobre os conhecimentos que devem possuir sobre a prática. Isto não significa que a questão seja aumentar uma ou outra, mas induzir os alunos a compreender que elas são indissociáveis. Uma das dificuldades que os alunos sentem é que não sabem fazer uma leitura compreensiva sobre a relação entre a teoria e a prática. Em determinadas situações a teoria não condiz verdadeiramente com a prática, mas isso não significa que temos que enquadrar uma na outra ou vice-versa, pode-se discordar e interagir com o autor. (ALMEIDA, CASAGRANDE e GOMES, 2009, s/p).

Seguramente a dicotomia existente entre a teoria e a prática confunde os estagiários, que, assustados com o momento de entrar em sala de aula, não conseguem conceber a teoria na prática, não conseguem trazê-la para a realidade, ou se tem muita prática ou se tem muita teoria. Em determinados momentos, ouvimos os professores, da rede pública de ensino, dizer que os estagiários estão cheios de teoria, porque a universidade valida muito mais o legado teórico do que o prático, esses profissionais acreditam que os professores são os que possuem a prática, dizendo ainda que “a teoria na prática é outra”. Por isso, como destaca Kenski (1994) “a primeira habilidade é saber fazer essa leitura, saber ler compreensivamente a teoria e a prática [...] Saber ler a teoria não é saber dizer como o autor, do jeito que ele diz, é saber entender e interagir com ele. Saber ler a prática é exatamente ver a teoria dentro dessa realidade”. O estagiário busca enquadrar a prática na teoria, desvinculando-se da necessidade

de questionar a própria teoria, portanto, o estágio deve possibilitar também a reflexão partindo da realidade.

Nessa perspectiva, Pimenta (2001, p. 69) afirma que o estágio é um momento de aproximação da teoria com a prática, sendo elas o “núcleo articulador da formação profissional”. Deste modo, entendemos que o estágio além de ser a vivência prática da teoria, é também o momento de buscar a unidade ou o confronto entre ambas. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis a serviço da formação profissional.

Portanto, o trabalho docente é práxis, fundamenta-se na teoria e na prática para realizar a transformação social, conjugada à ação humana, exercício humano sobre a realidade vivida que ocorre através da reciprocidade entre teoria e prática. O estágio se consagra pela aproximação de ambas, que juntas relutam pela transformação do social.

O estágio é um dos componentes do currículo de formação profissional e sua função também é preparar para o exercício da profissão. Esta preparação é uma atividade teórica em que o estagiário conhece a realidade e estabelece idealmente os objetivos que pretende colocar em prática. A teoria é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade e por isso deve partir do conhecimento desta que já existe, assim, o estágio é uma atividade teórica que permite conhecer a realidade e prepara o aluno para transformá-la com o seu trabalho, ou seja, com a sua atividade prática, realizando o exercício da práxis transformadora (PIMENTA, 2001, p. 183).

Neste sentido, encontramos no estágio um momento de transformação da realidade social. Para que esta ação possa ocorrer, é preciso existir um conhecimento desta realidade, dos problemas gerados e das necessidades, neste caso, nos referimos também à escola. Para poder exercer uma prática transformadora é preciso conhecer as dificuldades existentes, por isso, durante a graduação, os alunos cursam as disciplinas chamadas “teóricas” e realizam o estágio que, ainda, é considerado como a disciplina “prática” dos cursos.

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 2001, p. 92).

Campos (2006, p 12.) ao desenvolver sua pesquisa intitulada “A Prática nos Cursos de Licenciatura: reestruturação da formação inicial” concluiu que:

[...] é necessária uma fundamentação teórica para perguntar à prática, “quando”, “por que” e “para que” ela se estabelece. São questões importantes para validar, para dar sentido ao que se constitui como conteúdo nas disciplinas, considerando que é o que se estabelece ainda como conhecimento prioritário no curso de formação inicial.

É preciso considerar que a teoria se justifica por meio da prática, mas que esta também não se estabelece desprovida de teoria, nesse caso a articulação pode se dá quando se confrontam essas possibilidades, como se buscasse responder sempre: onde está a teoria da prática e a prática da teoria? Diante disso, os procedimentos que favorecem a articulação entre teoria e prática devem ocorrer prioritariamente mediante a pergunta e, conseqüentemente, a reflexão e a crítica que promovem as respostas. Respostas estas que se estabelecem para transformar o conhecimento da teoria e da prática em uma perspectiva de superar a fragmentação, com o objetivo de encontrar o que se entende por práxis e desenvolver uma epistemologia que dê suporte ao curso de graduação.

A teoria é uma atividade capaz de induzir ao conhecimento da realidade vivida, mas não transforma sozinha nada do real e do concreto, portanto não pode ser considerada práxis. Neste sentido, ressalta-se a unidade entre teoria e prática para demonstrar que ambas têm um sentido, como Vázquez (2007) descreve, de transformação da realidade. O estágio evidencia a unidade entre elas e também contribui para a transformação social, uma vez que o estágio não pode ser reduzido às perspectivas de prática instrumental, sendo que a profissão de educador é por si só considerada uma prática social e deve encaminhar-se para a transformação da realidade, na qual atuará. Deste modo entende-se que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 49).

O estágio faz parte de um processo de formação, que visa conscientizar o futuro professor para que através da sua atuação nas escolas possa transformar a realidade social dos alunos instigados pela crítica. O professor assume um caráter revolucionário, quando através do conhecimento (teoria) da realidade concreta e real, busca por meio da criticidade exercer uma prática transformadora.

A crítica dessa realidade presente promove a busca de uma alternativa social na qual os males sociais denunciados pela crítica encontrem uma solução: ou seja, a crítica remete a um projeto de transformação da realidade presente que se caracteriza, em relação a este presente injusto, como um projeto de emancipação ou libertação. [...] Deste modo, para que este projeto não seja um

simples sonho, desejo ou utopia pura, é necessário conhecer a realidade que deve ser transformada, as possibilidades que essa realidade oferece para isso, e deve-se conhecer também qual é o sujeito ou os sujeitos que podem realizar essa mudança, assim como os meios e caminhos adequados para essa realização (VÁZQUEZ, 2007, p. 437).

Diante do exposto, pode-se concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

Nesse sentido, pode-se dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica, enquanto formação teórica (em que a unidade, teoria e prática, é fundamental) para a práxis transformadora.

É importante salientar que Lima (1995) e Pimenta (2004) defendem que o estágio só será elemento mediador entre teoria e prática, na formação inicial e na educação continuada, na medida em que for considerado práxis, tendo o trabalho como princípio educativo. Portanto, o estágio não pode ser reduzido a um simples cumprimento de tarefas burocráticas, como preencher fichas, mas deve haver um sentido de conotação de envolvimento, de intencionalidade, de ação sobre a realidade, uma instrumentalização da práxis docente (PIMENTA e LIMA, 2004).

Deve haver, ainda, um diálogo do conhecimento com a ação, com a experiência concreta, de modo a possibilitar que os professores compreendam que a experiência teoria-prática passe por constante processo de reelaboração (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 49).

Percebemos que os futuros professores precisam ser constantes pesquisadores, porque a teoria se redefine, já que não é algo imutável, sendo assim, é preciso estar em pleno aprofundamento para que a prática não seja vazia e desvinculada de uma realidade condizente com o momento histórico vivido.

Pimenta (2001, p. 70) analisa estas questões e dá sugestões importantes para os responsáveis pela organização dos cursos de formação.

[...] não deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso [...]. É nesse sentido, que é importante cada disciplina estar integrada uma a outra, a fim de melhor preparar o acadêmico para o estágio. Que exista uma reflexão sobre a prática [...] a reflexão sobre a

prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la.

Aproximar a teoria da prática é fator fundamental para que o futuro docente tenha entendimento da atividade profissional como uma prática social, para desta maneira ter condições de contribuir para modificar a realidade social em que atua. Assim, a questão da prática será vista do outro modo, terá outro significado no contexto da educação. A educação ganha corpo e realidade histórico-social, o que é também fundamental para o processo educacional.

De acordo com Severino (2001, p.146), “é preciso que o futuro educador perceba as relações situacionais, as intrincadas redes das realidades social e pessoal: a partir daí, ele apreenderá o significado e as condições de seu trabalho”.

Freire (1996, p. 38-9) diz que:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O autor aborda a essência da relação teoria e prática e o espaço da reflexão na sua mediação. Porém, ao se destacar o espaço da reflexão, vem à tona a necessidade teórica que eleva a reflexão para além do senso comum ou do pensamento alienado.

Para isso, é preciso considerar e valorizar as experiências do aluno-professor, pois seu trabalho, sucesso e fracasso deverão fundamentar uma prática de estágio e de curso que busquem tanto o exercício intelectual da elaboração da crítica à realidade educacional, social, política e econômica, como na militância do seu exercício real na educação, como instrumento de construção de um fazer docente comprometido com a emancipação do sujeito. Assim, é necessário propiciar o arcabouço teórico, confrontando este com a prática cotidiana do aluno-professor, e isso se efetiva no contato direto com esses sujeitos através da sua docência.

Sendo assim, o estágio se constitui para o aluno estagiário uma situação de aprendizagem. O conteúdo do estudo do estagiário é o ensino, a docência. Assim, o trabalho docente tem como especificidade o ensino, visto como elemento que contribui no processo de formação de sujeitos históricos.

De acordo com Libâneo e Pimenta (1999), os cursos de formação de professores devem possibilitar habilidades, conhecimentos e competências que oportunizem a construção de um trabalho docente que surja das necessidades e provocações encontradas no cotidiano docente. Assim, o estágio supervisionado deve ser considerado como espaço que propicia aos futuros docentes a compreensão das práticas institucionais e ações profissionais, ao estimular a investigação, a análise, a reflexão e a crítica de novas formas de educar, possibilitando o ingresso na profissão, bem como contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Como pressupõe Morin (1996): [...] “o controle intelectual das ciências pelos cientistas exige uma reforma no modo de pensar, que precisa ser capaz de reconhecer uma interdependência entre a produção da ciência e a produção da sociedade”.

Portanto, no processo de formação do professor, a aproximação entre sujeito e objeto acontece na conexão compartilhada da teoria e da prática, considerando que é possível [re]significar a teoria colocando o olhar da prática refletida no lócus de atuação do professor. Caso contrário, o risco de uma teoria sem embate com a prática potencializa uma visão reducionista da profissão docente em seus saberes e fazeres.

Esta situação é preocupante, quando se trata da formação inicial de professores, considerando que é indispensável ao futuro professor a inter-relação entre os diferentes saberes que constituem seu repertório teórico-prático.

Cabe destacar, sobretudo, a ciência como elo de ligação e de [re]construção do conhecimento nos diferentes níveis de ensino, em especial, no que diz respeito à formação de professores, porque aproxima, explica e reflete o conhecimento teórico e prático.

Defende-se, novamente, a articulação teoria e a prática, pois se considera que o ensino na universidade não pode ser descontextualizado, mas, sobretudo, enriquecido com as situações vividas no cotidiano da instituição de atuação do professor, seja em âmbito escolar ou não escolar.

Apesar da transitoriedade na formação inicial, é possível captar informações do contexto de atuação, analisá-las e refletir as situações práticas que lá acontecem. Essas condições diferenciadas para refletir sobre a realidade contribuem para a formação do professor, seja ele formador ou futuro professor. Por fim, é importante ressaltar que é de extrema relevância que os cursos de formação de professores repensem, entre outros aspectos, as suas estruturas curriculares, tendo clareza quanto ao tipo de profissional que desejam formar, estabelecendo reais parcerias com as escolas e se apropriando de estratégias formativas, que potencializem o processo reflexivo dos professores formadores, professores em serviço e futuros professores.

Em continuidade, faremos uma análise da prática de ensino e do estágio supervisionado na visão dos autores das produções analisadas dos ENDIPEs, à luz dos teóricos que fundamentam essa pesquisa.

3. PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: o que dizem os teóricos e as produções analisadas.

A formação dos professores tem se apresentado como um tema merecedor de destaque nas discussões acadêmicas e governamentais, pois, diante das novas exigências direcionadas à formação do cidadão, enfatiza-se a compreensão cada vez maior da importância do educador para a formação do sujeito como integrante de um mundo globalizado. Porém, questiona-se a qualidade na formação docente, ou seja, formar não somente para saber ministrar conteúdos, mas também para proporcionar a crítica, a reflexão e o aprendizado mais amplo do aluno. Desta forma, entende-se que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão e a uma busca constante de um saber mais e de um fazer melhor. Assim, Gimeno Sacristán (citado por Garcia, 1992, p.54), enfatiza que “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

O debate construído acerca da formação de professores está ancorado na discussão sobre o perfil do profissional da educação necessário ao processo de construção de uma escola pública de qualidade social. Essa defesa exige um caráter transformador das políticas de formação de professores, significando que há uma necessidade urgente de se repensar as práticas, os valores e atitudes que estão permeando os processos de formação dos docentes.

Os cursos de formação de professores, em sua maioria, estão fortemente marcados por práticas curriculares que se fundamentam na perspectiva da racionalidade técnica, que resulta, dentre outras coisas, na dicotomia entre teoria e prática e na descontextualização do fazer docente das situações sócio-históricas em que o processo pedagógico ocorre.

Esta situação é mais evidenciada no desenvolvimento do estágio supervisionado, que normalmente se realiza no final do curso por meio de etapas que se desenvolvem de forma independente e linear, demonstrando que o modelo de formação que está posto não atende às necessidades dos tempos atuais.

E mais do que isso, os cursos de formação não deveriam ser regulados, exclusivamente, pela lógica de mercado. Para quebrar a lógica de mercado, segundo Marques (2003), faz-se

necessário objetivar uma educação emancipatória. Neste sentido, pretende-se construir um projeto de educação que forme educadores que, coletivamente, possam promover uma visão de totalidade do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento das condições de sua existência e de sua superação.

Isto não significa colocar o peso das mudanças sociais necessárias na figura dos professores, pois sem uma mudança estrutural não se consegue a real transformação. A educação e as escolas representam uma parte do todo das relações sociais que se entrecruzam e se relacionam, completando-se e formando o homem na sua totalidade.

Entendemos que as reformulações devem ser pensadas coletivamente, evitando que esse movimento transforme-se em um mecanismo de separação entre quem pensa a formação e quem faz e vive o processo formativo, alimentando um processo de alienação. A alienação, nesse caso, ocorre quando há essa separação no processo educacional das pessoas que executam as tarefas daquelas que pensam e elaboram.

Dessa forma, estabelece-se uma relação de poder em que os que pensam determinam tarefas a serem executadas por meio de imposição de currículos e manuais, não incentivando a reflexão sobre essas tarefas, não priorizando a importância da formação continuada, a partir das reais necessidades do professor e, quando a valorizam, o fazem por meio de iniciativas individuais isoladas. Sabemos que uma reformulação torna-se mais consistente à medida que o professor participa efetivamente das mudanças, reflete, critica e atua em conjunto através de decisões coletivas com seus pares.

Historicamente, pode-se observar que no Brasil as políticas educacionais que são financiadas por organizações multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) atendem aos interesses da classe hegemônica.

Contreras (2002, p. 228) afirma que no momento

[...] em que ocorre internacionalmente o auge de políticas educacionais semelhantes, devemos levar em conta que as políticas não só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação. Também supõem a expansão de idéias, pretensões e valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável. [...] Estabelecem não só um programa político, mas também um programa ideológico.

Nesse mesmo sentido, Contreras (2002) analisa o aspecto da cópia do modelo econômico das fábricas pelas escolas, o modelo econômico das empresas, a racionalização, tudo invade o ensino. Uma das consequências mais graves dessa invasão é a separação entre

concepção (os que pensam: os burocratas e administradores) e execução (os que fazem: os professores que cumprem tarefas pré-determinadas), gerando um trabalho alienado.

A esse respeito, Araujo (2003, p. 8) também destaca que “os programas de formação docente encontram-se, na maioria das vezes, impregnados dessa concepção empírica de que basta saber fazer”. E o bom profissional seria o que bem utilizasse as teorias, repassando-as por meio da aplicação de técnicas de ensino, aprendidas nos cursos de formação. Marques (2003, p. 32) chama a atenção para o fato de que os professores “necessitam ser educados para passarem de funcionários da máquina social a educador coletivo, que pense a educação”. Necessita-se superar a condição de ser um reprodutor autômato e um repetidor de conhecimentos prontos, para o de um dinâmico produtor de novos conhecimentos desenvolvidos junto aos seus alunos.

Nessa perspectiva é importante identificar as diferentes concepções de Estágio Supervisionado que marcaram e ainda marcam a história da formação de professores no Brasil. Caimi (2002, p. 84) considera que, durante o período de 1930 a 1950, a concepção de prática confundia-se com a imitação dos modelos existentes de práticas bem-sucedidas. A autora salienta que “nesse período o objetivo fundamental da prática curricular era a aquisição de experiência, sinônimo de ‘fazer igual’, copiar, imitar, reproduzir, exercitar modelos”. A instituição formadora era entendida como lugar da teoria e a escola como o lugar da prática.

Com tal ênfase, a prática de ensino gera uma aprendizagem não contextualizada nos cursos de formação de professores, assim como uma visão profissional que não valoriza a formação intelectual, pois reduz a atividade docente a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.

Mas nesse processo imitativo dos modelos de ser professor, pode-se inferir que nem sempre os alunos dispunham de elementos para uma ponderação crítica, pois a ênfase colocava-se na transposição de modelos, muitas vezes em situações para as quais não são adequados.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aula-modelo”. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36).

Percebe-se que uma prática de ensino descontextualizada da realidade reedita esse modelo de formar o professor a partir do processo de imitação da realidade que cada acadêmico conhece, perpetuando aprendizagens, técnicas e modos de ser professor. Para

Libâneo (2002, p. 19), nessa perspectiva, “os professores constroem seu papel no contexto da instituição escolar, que tem uma história, uma cultura, práticas, rotinas, estilos estabelecidos”.

O estágio então, nessa perspectiva, segundo os autores citados, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Barreiro e Gebran (2006, p. 43) confirmam essa idéia ao afirmarem que a proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 35), o pressuposto dessa concepção

é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, a qual trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais [...] Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como *modelos* eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

Nesta perspectiva, o estágio seria mais uma imitação de modelos bem sucedidos ou de modelos estabelecidos de forma ideal, sem análise crítica fundamentada teoricamente e validada pela realidade na qual o processo ensino e aprendizagem se efetiva. Embora esse modelo ainda possa subsistir, nos trabalhos apresentados não pudemos identificar elementos que nos permitissem afirmar que essa concepção estivesse presente.

Nesse contexto, passamos a refletir sobre algumas visões de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado presentes nas produções analisadas dos ENDIPEs, no período de 2004 a 2008, na tentativa de compreender esses conceitos na formação dos profissionais de educação. Antes de partirmos para essa análise, apresentamos na tabela a seguir a distribuição das produções por cursos de formação, o que cria um contexto importante para compreendermos os dados e as considerações que serão realizadas.

Tabela 2 – Distribuição das produções dos ENDIPEs 2004, 2006 e 2008 por cursos

CURSOS	NÚMERO DE TRABALHOS	PORCENTAGEM (%)
Licenciaturas	33	37
Pedagogia	26	29
História	05	6
Matemática	05	6
Ciências Biológicas	04	4
Química	03	3
Educação Física	03	3
Normal Superior	03	3
Letras	02	2
Outros ⁽¹⁾	06	7
TOTAL	90	100

(1) Inclui: Administração, Teatro, Física, Psicologia, Artes, Técnico em Agropecuária

Fonte: Anais do ENDIPE, ANPED e portal da CAPES.

Observando a tabela, verificamos que 37% dos trabalhos se referem às licenciaturas de modo geral. Esse número somado aos de cada uma delas separadamente atinge 61%, sendo que Pedagogia e Normal Superior atingem juntas 32%. Essa constatação é importante, porque esses números garantem que a formação de professores, tanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, realizada nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, como para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, está devidamente representada. Isso nos permitirá, ao longo do texto, referirmos à prática e ao estágio na formação de professores.

3.1 A prática como instrumentação técnica: visão aplicacionista

No interior da influência tecnicista, na década de 1970, o conceito de prática passou a ser encarado como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias à boa atuação na ação docente, segundo Caimi (2002). Assim, para desempenhar sua função, passava a ter centralidade a escolha e execução de técnicas de ensino pelo professor.

Não há como negar que qualquer profissão se utiliza de técnica e a profissão de professor não é diferente. No entanto, a simples habilidade de aplicar técnicas não garante a resolução dos problemas de uma área tão complexa. A aplicação de técnicas não valoriza a unidade existente entre teoria e prática, reforçando a existência de uma sem a outra.

Neste enfoque, o estágio é reduzido a um treinamento em técnicas de ensino. O estágio fica “[...] reduzido à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37-9).

Nos trabalhos analisados, há autores⁵ que fazem essa constatação:

As atividades desenvolvidas nas escolas-campo-de-estágio ainda continuam sendo respaldadas no tripé observação/co-participação/regência e não estão conseguindo romper a linearidade de sucessão obrigatória desses momentos; um número reduzido de estagiários/as tem conseguido romper com o sentido aplicacionista do conhecimento e com a visão burocratizada do estágio. (SILVA, 2004, p. 1973)

Nessa perspectiva, o “estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e as realidades nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37-9).

O trabalho de Lisovsk e Terrazan (2006, p. 01) retrata essa idéia:

Prevalece ainda muito forte a idéia que o estágio é a parte prática de um Curso de licenciatura, sendo apenas uma etapa obrigatória para a conclusão do mesmo, principalmente no olhar dos alunos estagiários. Podemos afirmar que a compreensão geral dos envolvidos na realização destes estágios curriculares é bastante precária, não evidenciando um papel de relevância para os mesmos e em contraposição as orientações contidas nas propostas legais sobre o assunto. O estágio curricular também é visto como um momento de aquisição de experiência.

Mesquita, no trabalho apresentado em 2004, resultado de uma pesquisa realizada em Universidades mineiras sobre a formação de professores de História, particularmente discutindo a prática de ensino e o estágio, constatou:

Essa disciplina tem significado ao longo da história dos cursos de História, o momento exclusivo da prática. Na composição do desenho curricular encontra-se inserida no último semestre do curso. É apresentada como disciplina redentora de um curso de formação de professores. Ou, numa visão contrária, como disciplina de segunda categoria na hierarquia das disciplinas que compõem o currículo, desvalorizada do ponto de vista teórico (MESQUITA, 2004, p. 2910).

⁵ Fragmentos de textos dos trabalhos apresentados nos ENDIPEs, no período de 2004 a 2008, que fazem parte do nosso foco de estudo, quando inseridos no nosso texto, serão apresentados em itálico, para diferenciar das demais citações.

Essa conotação tecnicista, até hoje muito presente, pode ser percebida nos comportamentos dos acadêmicos dos cursos de formação docente no momento em que demonstram excessiva preocupação em conhecer novas técnicas e estratégias metodológicas, valorizando-as como se elas pudessem resolver todos os problemas inerentes à sua futura profissão. Vallejos, investigando o estágio supervisionado desenvolvido no processo de formação inicial de professores na Universidade de Santiago de Chile, desde 1996, já que não havia estudos nem registros relativos a como estava ocorrendo esse processo naquela Universidade, constatou que:

[...] a formação inicial de professores [...] baseia-se no modelo de 'racionalidade técnica'; no qual as disciplinas consideradas de fundamentação teórica precedem o contato com a prática e a aplicação do conhecimento científico (VALLEJOS, 2004, p. 2468).

Portanto, o modelo de formação docente sobre essas bases entende que o professor é aquele que domina a técnica, mas não participa da sua elaboração, ficando sua atividade reduzida à mera aplicação de uma técnica ou de uma teoria capaz de transmitir os conhecimentos científicos. A prática de ensinar fica então subordinada a fins pré-estabelecidos por quem a elabora teoricamente, gerando uma aparente supremacia da prática sobre a teoria. Aqui ciência aplicada que disponibiliza soluções técnicas para problemas já formulados (CONTRERAS, 2002, p. 113).

Segundo essa concepção, o professor é formado sem o questionamento do que é ensinar, uma vez que os conhecimentos teóricos já estão estabelecidos. Neste modelo é necessário que o professor domine estes conhecimentos e desenvolva habilidades sobre como ensiná-los.

Se por um lado, essa concepção valoriza certa especificidade da formação no que se refere aos conteúdos, isto é, o professor precisa conhecer bem os conteúdos que vai ensinar; por outro lado, reduz a dimensão pedagógica e educativa a uma técnica aplicável em qualquer situação e com objetivos mensuráveis quantitativamente. Assim, as preocupações com a educação e os processos de ensino ficam reduzidas à aplicação de técnicas.

Nos dizeres de Galiazzi (2003, p. 50), “parece inculcada em muitos professores e planejadores a idéia de que para ser um bom professor é preciso apenas saber muito o conteúdo da disciplina ‘específica’ que vai ser ensinada”, contribuindo com a perpetuação da visão simplista de que ser professor consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas

como imutáveis, e a aprendizagem uma assimilação passiva destas verdades. Assim, a sala de aula torna-se espaço de cópia de conhecimentos, mecanicamente memorizados pelos alunos e devolvidos na avaliação feita pelo professor.

Schön (1982, 1992) corrobora com essa idéia, quando afirma que o modelo que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica. É importante ressaltar que esse modelo de formação dominante postula que para ser professor basta saber os conteúdos específicos da disciplina que vai ensinar e usar algumas técnicas pedagógicas, desconsiderando a complexidade da prática escolar.

Limitava o ato de ensinar a reprodução de questões previamente estabelecidas, estanques, com resultados esperados: Para cada situação do cotidiano escolar, havia um conhecimento técnico específico aplicável. Essa racionalidade técnica é própria de um sistema autoritário e hierárquico de gestão escolar, que, a um grupo – fechado – de profissionais da educação, delego o planejamento e a avaliação e, a outro, a execução (GOMES, 1992, p. 96).

Assim, nesse modelo dominante, os currículos de formação profissional tendem a separar [...] os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2002, p. 35).

Tal dicotomia entre teoria e prática é problematizada nos dizeres de Marques (2003, p. 93) “não se pode, para a teoria e a prática, estabelecer lugares distintos, nem no ensino escolar, nem no campo da atuação profissional. Importa articular teoria e prática ao longo de todo curso de formação e na dinâmica do currículo”. Daí a urgência de mudar a atual estrutura dos currículos de formação profissional inicial para construir um saber consolidado, articulado e comprometido com a realidade concreta.

A superação da dicotomia entre teoria e prática continuou sendo uma preocupação entre educadores críticos ao longo da década de 1990, principalmente no contexto das reformas educacionais que caracterizam todo o período que antecedeu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e também, no momento seguinte de normatização desta Lei. O debate sobre a formação de professores foi intenso e polemizado, envolvendo ampla análise crítica sobre os estágios nesta formação.

O debate focalizou especialmente a necessidade de formar professores em uma abordagem de superação da dicotomia entre a teoria e a prática, no sentido de preparar

profissionais para a transformação social e não apenas, para a reprodução das condições vigentes de exclusão social. O estágio passa a ser visto como uma ação que deve perpassar o curso de formação de professores e mediar relações com as abordagens teóricas das disciplinas do curso, perfazendo um caminho de auto-análise com sistematização de práticas e retorno constante à teoria, para a significação das experiências. Toma vulto a perspectiva “reflexiva” da docência, na qual o movimento de formação se estrutura num processo de ação-reflexão-ação educativa:

O professor não mais concebido como um transmissor de conhecimentos-verdade deve ser formado na perspectiva reflexiva da docência, cujo novo perfil constitui-se por um saber fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir respostas únicas para as situações complexas e singulares, etc. Entende-se que um professor reflexivo é capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e finalmente, de reorientar a ação para as intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (BENINCÁ, 2002, p. 94).

Para tornar a ação reflexiva efetiva no processo de formação do futuro professor, haveria a necessidade de romper com a visão curricular que propõe os estágios apenas ao final do curso. Uma visão crítica dos estágios, com possibilidade de reflexão sobre a prática, necessita de mudanças para a sua implementação.

3.2 A prática na perspectiva reflexiva

Grande parte dos trabalhos apresentados nos ENDIPEs e analisados nesse estudo enfatizam a reflexão como elemento nuclear da prática de ensino e do estágio supervisionado. Essa reflexão tem origem na prática e, em alguns casos, acreditamos que a ela se limite. A valorização da prática e a reflexão *na* e *sobre* ela tem em Shön um de seus precursores, que desenvolveu os conceitos de: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, isso contribuiu para a difusão no campo de formação de professores de teorias sobre a epistemologia da prática⁶.

⁶ Uma formação profissional baseada na racionalidade prática, ou seja, na valorização da prática e na reflexão sobre a mesma como lócus privilegiado da formação dos saberes profissionais.

Na perspectiva de Schön, o profissional no seu fazer cotidiano traz um conhecimento que utiliza para solução de diferentes questões, por ele denominado como conhecimento tácito ou um conhecimento na prática, o qual se revela na espontaneidade, sem sistematização. É um conhecimento que se expressa na execução de uma determinada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia. Entende que na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado.

O autor propõe que se forme o professor reflexivo que pense sobre a sua prática, que busque soluções para as situações encontradas no seu cotidiano. Também considera que o processo de reflexão implica em se surpreender diante dos acontecimentos, refletir sobre os fatos, reformular/propor solução para o problema observado, testar sua proposta e assim, agir dialeticamente em função da reflexão sobre o que o aluno faz. Para esse autor, o desenvolvimento de uma prática reflexiva implica em três dimensões importantes de reflexão: a compreensão de como o aluno aprende, o relacionamento interpessoal entre professor e aluno e como o professor atua na escola na busca da prática reflexiva. Essas são dimensões que devem estar presentes na prática de estágio para formação do professor reflexivo.

Schön (1992) entende que no momento da aula, quando o professor mobiliza os conhecimentos que possui, diante da incerteza, buscando interagir com a compreensão do aluno, valorizando a aproximação com as experiências cotidianas, ele faz uma reflexão-na-ação o que permite uma reorientação da ação no mesmo momento em que está vivendo. Para o autor, a reflexividade consiste em se tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz. Outro momento desse processo é a reflexão *sobre* a reflexão-na-ação, momento em que se processa algo mais elaborado, no qual o próprio profissional busca a compreensão da ação, constrói sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação.

Lucena, Gonçalves e Rodrigues (2008), em trabalho apresentado sobre o estágio curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática, concluem:

As atividades realizadas na disciplina Estágio I tem promovido ambientes de reflexão sobre o ser professor em diversos aspectos. [...] É possível identificarmos aspectos relevantes trazidos pela experiência dos licenciandos nas séries iniciais a partir das reflexões por ela provocadas. [...] Atividades como estas se constituem em um exercício prático na formação de professores reflexivos uma vez que estas vivências podem ser incorporadas e mantidas posteriormente na condição de docentes, uma proposição posta por Schön (1992) e Zeichner (1993), vem sendo difundida

em torno de idéias sobre o desenvolvimento do pensamento em relação às práticas de ensino. (LUCENA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2008, p. 13).

No trabalho, cujo objetivo foi o de analisar uma estratégia formativa de ação e reflexão junto aos alunos, Ramos (2004, p.05.) conclui:

Diante dos elementos apresentados, percebe-se que a estratégia formativa utilizada nos estágios curriculares no curso noturno de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos se mostrou como um rico espaço de reflexão, evidenciando a aproximação séria, orientada e criativa dos tempos e espaços dos saberes educacionais (curso de graduação) e dos saberes oriundos das atividades profissionais/sociais, valorizando tais saberes e não os colocando em detrimento uns dos outros.

Preocupada com esta tendência de supervalorização da prática em detrimento da teoria, Pimenta (2002) realizou uma pesquisa intitulada “Pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas”, buscando apontar origens, pressupostos, fundamentos e características do conceito de professor reflexivo, com o objetivo de realizar uma análise crítica apontando seus limites e possibilidades.

De acordo com Pimenta (2002), a concepção de formação assumida por Schön assenta-se numa concepção de formação reflexiva construída sob o enfoque da epistemologia da prática. A autora salienta que na compreensão de Schön, a formação do professor tem elementos comuns ou semelhantes a uma formação técnica, e não apresenta, portanto, condições de mediar os conhecimentos teóricos com os práticos, diante da complexidade que envolve o trabalho escolar. Diz também, que essa concepção tem origem em estudos sobre educação profissional que analisa a reflexão centrada em práticas individuais.

Para Pimenta (2002) essa proposta, embora valorize a prática profissional como possibilidade de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização, não considera suficientemente o papel da teoria para uma efetiva reflexividade. Entende que o conhecimento na ação é mobilizado na ação cotidiana, caracterizando-se como um hábito, mas não é um conhecimento suficiente.

[...] somente a prática não dá conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2002, p.20).

Outro aspecto sobre o qual Pimenta nos chama a atenção na concepção de formação de Schön, fundamentada na epistemologia da prática, é a reflexão centrada em práticas individuais, o que nos leva a questionar qual é o espaço do coletivo, da troca de experiências, do diálogo científico na construção dos saberes docentes.

A partir da discussão da autora, podemos perceber que, apesar de Schön se opor à racionalidade técnica, a sua vinculação a uma epistemologia da prática não é suficiente para a superação do afastamento que esta racionalidade traz no seu bojo entre teoria e prática. Porém, ao contrário da racionalidade técnica, neste modelo não há subordinação da prática em relação à teoria. Entretanto, podemos afirmar que há uma supervalorização da prática em detrimento de um referencial teórico que possa ser colocado em diálogo com a experiência. A teoria aqui é concebida como um conjunto de conhecimentos que emerge da própria prática, apontando uma tendência empirista radical.

Para Zimer e Abib (2008), em um trabalho que busca compreender como o futuro professor aprende a ensinar Matemática, e o que contribui para essa aprendizagem da docência, afirmam que o estágio, quando desenvolvido em paralelo com atividades de metacognição, torna-se um elemento de mediação entre as concepções que ele possui e as veiculadas pela Universidade, por meio da reflexão:

*É durante o estágio que o aluno tenta colocar em prática o que concebe sobre o ensino de um certo conhecimento e somente com a reflexão sobre os resultados obtidos com a prática pedagógica é que ele consegue estabelecer relações entre sua forma própria de pensar e agir em detrimento[*sic*]das idéias concebidas como científicas. [...]Deste modo, compreende-se que o estágio pode permitir ao futuro professor não só entender o próprio modo de pensar, como também, se perceber no interior de um processo de ensino-aprendizagem. São pequenas nuances entre uma crença e uma atitude que podem distanciar ou aproximar a teoria da prática. A reflexão juntamente com a tomada de consciência sobre essas nuances é que vão determinar a existência ou não de conexões entre as concepções e a prática pedagógica (ZIMER e ABIB, 2008, p. 11).*

Essa ideia enfatiza o professor como sujeito de sua prática e agente da construção de saberes dela advindos por meio da reflexão. Pereira e Almeida (2004), estudando as condições facilitadoras e as dificultadoras na realização do estágio, a partir do conceito de crenças na perspectiva de Albert Bandura, apontam um outro fator que contribui para crenças positivas sobre as condições de realização do estágio “foi a reflexão sobre a própria prática pedagógica como também a contribuição para o processo de formação” (PEREIRA e ALMEIDA, 2004. p. 05).

Neste modelo, há uma sensível valorização dos aspectos específicos do fazer docente, deixando para um segundo plano os conhecimentos a serem ensinados. A especificidade do saber, necessária ao ensino de disciplinas escolares, fica diluída constituindo-se nesse sentido a formação de um professor mais generalista que, pela reflexão na ação, pode interferir no currículo e modificar sua própria prática.

Porém, se a concepção de professor como agente de sua própria prática, dotado de um saber próprio, supera uma visão de professor como simples técnico capaz de transmitir os conteúdos a serem ensinados, ela ainda não é capaz de conceber o professor como um transformador da realidade social para além da sala de aula. Os problemas colocados ao professor, segundo esse modelo, se reduzem a problemas que emergem da prática e que podem ser melhor adaptados para um ensino eficaz. No trabalho de Furtado, apresentado em 2008 a autora afirma que:

Uma proposta de estágio dessa natureza define o papel do formador, como o de ajudar a estagiária mais a aprender do que a ensinar, mais a refletir na ação e sobre a ação, buscando conjuntamente diferentes alternativas de soluções para as questões encontradas. Uma vez que o conhecimento adquirido na prática desempenha um papel muito importante, é relevante analisar como esse conhecimento é considerado na formação, já que o saber da professora é formado por diversos saberes. (FURTADO, 2008 p. 12).

Nesse trabalho, constata-se a influência das ideias de Schön, ao valorizar a reflexão-na-ação e sobre-a-ação e o conhecimento adquirido na prática, sem referir à teoria. Enfatizando a ação-reflexão-ação, encontramos o trabalho de Rossi, Strumpf e Vergamini (2008) relatando uma experiência de um grupo de professoras supervisoras de estágio de uma universidade de Caxias do Sul:

Diante disso, essas vivências propiciarão refletir sobre suas práticas num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Dessa forma, o estudante vai construindo uma certa autonomia, desenvolvendo saberes necessários para a constituição da sua identidade profissional e, já nesse momento, assumindo posturas específicas relativas à profissão. (ROSSI, STUMPF; VERGAMINI, 2008, p. 02)

Entre os críticos das teorias de Schön, também destacamos Zeichner (1993) que defende o conceito de professor como prático-reflexivo, e sua preocupação situa-se na forma de apropriação dos termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo”, pois tem havido confusão sobre o significado do termo reflexão. Na visão do autor, reflexão significa reconhecimento

de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação docente e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

De acordo com Zeichner (1993, p. 17):

Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A intenção de que a emancipação deveria ser inerente ao processo de formação de professores é também enunciada por Zeichner (1993). O autor defende que, no processo de reflexividade, deve-se, além de afirmar a necessária relação entre teoria e prática, aprimoradas pela reflexão, considerar as condições sociais que envolvem professor e aluno, bem como promover uma reflexão da prática que, no lugar de ser individual, seja contextualizada.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002, p. 20), Zeichner entende que “o conhecimento tácito, mobilizado no decorrer da ação, não é suficiente para responder às situações que extrapolam a rotina da sala de aula, onde os professores criariam novos caminhos e soluções por meio da reflexão-na-ação”.

Isso reafirma que não basta ao docente ser reflexivo. Para que este consiga avançar no seu próprio processo de formação é necessário que se torne um profissional reflexivo e crítico da sua própria realidade. No decorrer da prática, o profissional deve estar preparado para refletir sobre as suas próprias ações. “O êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Segundo Pimenta (2002), a ação reflexiva não pode ser também divorciada das teorias da educação. A teoria, assim, é apontada por essa autora como possibilidade concreta de superação do praticismo, atizando ainda mais a crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática.

A teoria como cultura objetivada tem o papel de oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais. Nesse sentido, Pérez Gómez (1995) diz que a reflexão não é apenas um processo psicológico do indivíduo, uma vez que pressupõe a imersão do homem

em mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

A prática reflexiva ainda é o que se espera do docente em termos de atitudes conscientes, guiadas pela coerência entre o que se pensa e as ações do profissional reflexivo. No entanto, deve-se acrescentar que não basta ao docente ser reflexivo. Para que este consiga avançar no seu próprio processo de formação é necessário que se torne um profissional reflexivo e crítico da sua própria realidade, conforme afirmaram Zeichner e Contreras, citados anteriormente. Outros autores, como Pérez-Gomez (1992), Stenhouse (1995) também discutem a formação do professor como profissional reflexivo, sendo que o último avança na concepção de docência como uma prática reflexiva que faz do professor um pesquisador da sua própria realidade. “Para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 114).

Essa proposta traz a visão do docente como um artista que precisa melhorar a sua própria arte através de um exame crítico das experiências vividas no cotidiano das práticas de ensino (STENHOUSE, 1985). É necessário, portanto, aceitar que o docente é um profissional diferenciado pelo seu dinamismo na investigação dos problemas que se apresentam no cotidiano. Mas essa afirmativa não deve ser vista como uma generalização, pois nem todos os docentes são investigadores da sua própria prática profissional.

Assim, por tudo o que foi colocado até aqui, acredita-se que a formação de professores, quando associada ao paradigma do professor reflexivo, aponta possibilidades concretas e significativas para a elaboração de ações que efetivamente contribuam para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, superando algumas dicotomias existentes nas leituras e tentativas de articulação entre teoria e prática nas disciplinas de Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado durante a formação inicial.

Nos trabalhos analisados, a concepção de estágio assentada na idéia de atividade reflexiva é preponderante. Entretanto, é preciso atentar para o uso indiscriminado do conceito de reflexão, conforme nos exorta Marcelo Garcia (1992), pois esse conceito é complexo e tem diferentes significados, formas e níveis de se efetivar. Além disso, é preciso considerar os limites apontados para essa concepção de formação e de prática docente, ou seja, até que ponto a prática reflexiva não tem promovido atitudes individuais no interior das instituições, ou até que ponto essa perspectiva não promove um distanciamento teoria-prática na medida em que fica circunscrita à segunda, ou ainda, até que ponto a reflexão se encerra em si

mesma, sem promover mudanças no espaço educacional. Embora não seja objetivo do nosso trabalho, é preciso verificar se no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, há a preocupação com uma articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

3.3 A prática na perspectiva reflexiva-crítica e transformadora e o professor pesquisador de sua prática

Embora a reflexão seja considerada por muitos teóricos e pesquisadores o núcleo do processo de formação e, conseqüentemente da prática, há trabalhos de pesquisa e relatos apresentados nos ENDIPEs que avançam no sentido de propor uma reflexão crítica e que trazem a perspectiva de transformação da realidade.

Santos e Duarte Neto (2006), no relato intitulado *A construção de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica através do estágio supervisionado*, apresentam resultados positivos de um trabalho fundamentado nessa perspectiva, ao afirmarem:

Os resultados alcançados até o momento demonstram que a formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva apresenta-se como possibilidade de superação dos problemas identificados nos processos de formação do professor e visa a melhoria da ação educativa na escola básica, haja vista que as reflexões sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula e sua relação com as condições nas quais ele se realiza pode oferecer ao professor elementos teórico-metodológicos para construção de novas relações pedagógicas (SANTOS; NETO, 2006, p. 05).

Outro trabalho apresentado é a pesquisa-ação de Moraes (2008), em que se discute a experiência de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, buscando, durante o estágio, oportunizar ao licenciando um espaço para descobertas sobre a sala de aula, instigando-o a se identificar como professor crítico, reflexivo e pesquisador de sua prática. Neste estudo, conclui que

[...] nossa proposta de estágio está trilhando um caminho de construção contínua em conjunto com nossos alunos, e que a introdução das inovações vai se consolidando, se adequando e se modificando na medida em que a prática da investigação e reflexão se instala em nossos projetos. Esperamos que o amadurecimento de nossas ações, em prática contínua e dinâmica, contribua para uma formação profissional onde todas as dimensões do Ofício de Professor sejam abordadas e pensadas coletivamente possibilitando uma

base profissional individual. Esperamos que na medida em que incorporarmos o processo investigativo em nossos projetos de Estágio se instaure outros de cunho reflexivo, que possam evidenciar um professor pesquisador com uma formação inicial socialmente articulada, provocando uma consciência crítica, cívica e cultural de seu papel. (MORAES, 2008, p.11).

Nos resultados apresentados por Moraes, podemos perceber que a prática de ensino vivenciada no estágio com o objetivo de formar um professor reflexivo, crítico e pesquisador é uma possibilidade promissora para que o aprendizado da profissão se dê numa construção coletiva, em que todas as dimensões possam ser exploradas. Destaca, ainda, que a postura do estagiário é um fator determinante para que esse objetivo possa ser atingido.

Buscando oportunizar o desenvolvimento de habilidades para o conhecimento do cotidiano escolar e a concretização da relação entre os saberes teóricos e os práticos, na perspectiva da ação-reflexão-ação do fazer pedagógico, Lopes e Souza, relatam as experiências em relação à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, apresentando como um dos resultados:

Neste contexto a sala de aula passa a ser o lugar onde o perfil do novo professor reflexivo, tantas vezes falado durante o curso nas disciplinas que antecederam o estágio supervisionado, ultrapasse o discurso, a retórica e provoque ações concretas e efetivas no redimensionamento do papel do educador compatível com as exigências da modernidade. (ABREU e SOUZA, 2008, p. 08).

Trazendo também o diálogo entre docência, estágio e prática pedagógica como possibilidade, como preocupação e como desafio, temos o trabalho de Rosa, Silveira e Toledo, apresentado em 2006, cujos objetivos eram: discutir a relação entre formação inicial do professor/pedagogo, a prática pedagógica e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia e mostrar que é possível um diálogo harmônico entre esses elementos, visando formar o professor pesquisador. As autoras afirmam nos resultados e conclusões:

*É claro, que no presente momento, ainda há possibilidade de reorganização na proposta de articulação entre docência, prática pedagógica e estágio supervisionado, uma vez que estamos num percurso formativo com a preocupação de respeito à interioridade humana dos alunos, sem se desvincular dos aspectos políticos da ação educativa, que é inerente a prática docente e os aspectos profissionais da própria docência. No entanto, esta experiência tem trazido ganhos significativos na formação do futuro professor/pedagogo. [...] Com as análises feitas até aqui, podemos constatar e afirmar que o caminho para a formação inicial do professor sempre deve apresentar a preocupação sobre o **diálogo possível entre: docência, estágio e***

prática. (grifo das autoras) Não é fácil, mas é um desafio possível de se realizar. (ROSA, SILVEIRA, TOLEDO, 2006, p. 08).

Observa-se desse modo que experiências, dentro da concepção de professor pesquisador têm sido realizadas, com resultados significativos, embora apresentem desafios a serem trabalhados.

A prática de ensino enquanto espaço de formação do professor pesquisador pode se desenvolver a partir de diferentes possibilidades de objetivos e metodologias, como pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, história oral, dentre outras. Bragança (2004) apresentou a pesquisa realizada na prática de ensino do curso de Pedagogia, cujo objetivo era resgatar a memória-história de uma escola, buscando responder às seguintes questões: *O trabalho memorialístico na escola constitui uma possibilidade de revitalização instituinte das práticas? O resgate da memória escolar individual e coletiva torna os sujeitos conscientes de sua atuação como sujeitos históricos?* Utilizando a história oral como recurso metodológico, os resultados apontam para a reconstrução dos sentidos da escola pelos sujeitos envolvidos – alunos, professores e funcionários.

A especificidade do contexto da escola rural tornou ainda mais forte a dimensão subjetiva e afetiva. Encontramos na escola acolhida, espaço de convivência e de troca. A expectativa do trabalho realizado não foi trazer um olhar saudosista sobre o passado, mas possibilitar o encontro de lutas do passado que ainda precisam ser vencidas e que nos mobilizam no repensar das práticas atuais e na construção dos projetos de futuro. (BRAGANÇA, 2004, p.1555).

Palma (2004) apresenta um relato de experiência de um projeto integrado, desenvolvido por meio de pesquisa colaborativa e atividades de intervenção, envolvendo atores diversos – professores da escola, equipe pedagógica, equipe de apoio, pais e alunos, estagiários da licenciatura - numa concepção de estágio supervisionado que busca a inserção do aluno no contexto do sistema escolar, a iniciação à pesquisa e ao ensino, a intervenção e a iniciação profissional junto às escolas e outras instâncias educativas.

O estágio supervisionado com esta configuração está possibilitando: a) a equipe de professores, coordenadores das licenciaturas reverem a dinâmica curricular dos cursos, possibilitando ao aluno analisar e vivenciar situações do exercício da prática profissional; b) aos alunos na medida em que vivenciam situações significativas nos processos de aprender e ensinar, a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares; c) a equipe da escola por se conceber como formadora e por poder operacionalizar projetos significativos em parceria com outras instituições de ensino, possibilitando a reflexão sobre a sua prática pedagógica; d) às Secretarias de Educação e de Promoção e

Bem Estar Social por terem nestas unidades escolares auxílio nas ações pedagógicas e técnicas que pretende implantar efetivamente a proposta do município e) aos alunos das unidades escolares por estarem inseridos num contexto em que o ensino de qualidade e a sua aprendizagem é prioridade. (PALMA, 2004, p.1750).

Podemos constatar, a partir do resultado apresentado, que as pesquisas colaborativas, desenvolvidas através de projetos integrados de estágios nas licenciaturas, quando possíveis, podem trazer ganhos significativos tanto para os diversos sujeitos envolvidos, quanto para as instituições, abrindo inclusive espaço para a reflexão e a transformação da realidade. Sobre essa questão, nos alerta Marques (2003, p. 65)

Não basta excursionem (sic) os educadores em formação por práticas e experiências diversas, mais próximas possíveis aos espaços em que posteriormente atuarão. Importa mantenham (sic) os próprios cursos ligações orgânicas sistemáticas com os lugares sociais do exercício da profissão: as escolas e os sistemas de ensino, numa prática articulada, de que participem educadores e educandos em continuidade de reflexão, de sistematização e de teorização, capaz de oferecer, em cada estágio, subsídios para os demais.

Nessa perspectiva reflexiva, mas transformadora, resultados semelhantes aos de Palma são apresentados por Pedrini (2006), na pesquisa-ação estágio docente: uma experiência compartilhada:

Maior aproximação da escola formadora com as escolas-campo, inovações nos contatos periódicos entre as duas escolas – campo e formadora – e acolhimento da avaliação da professora titular sobre o desempenho da estagiária, maior integração teoria e prática, resultante da reflexão sobre a ação, ocorrida em Seminários Reflexivos, constituição de grupos de estudos para aprofundamentos teóricos, planejamentos e trabalhos coletivos e de oficinas de ensino, em resposta às necessidades sentidas pelas próprias estagiárias e ampliação do acompanhamento individual da estagiária pela orientadora para o atendimento de necessidades específicas. [...] Outro aspecto marcante foi a tomada de consciência e o reconhecimento da necessidade da formação continuada como uma das maneiras de o professor atualizar sua prática pedagógica por meio da reflexão-ação-reflexão, exigência da educação no século XXI.

Todas essas ações culminaram numa nova proposta de estágio, uma prática permeada pelo respeito às diversidades, responsabilidade, alegria, amorosidade e pelo espírito de busca que fundamentam uma nova forma de aprender e ensinar. (PEDRINI, 2006, p. 06).

Além dos aspectos já destacados, observa-se que, apesar dos resultados positivos, as ações culminaram numa nova proposta de estágio, o que nos leva a constatar que a formação

docente requer um olhar atento para as novas exigências de uma realidade em contínua transformação, como afirma a própria autora:

Os resultados dessa investigação nos remetem para a necessidade de se repensar os cursos de formação de docentes à luz do paradigma da complexidade (Morin, 2002), pois analisando as contribuições do estágio para todos os envolvidos e as lacunas encontradas no mesmo, ao contrário de se contraporem, auto-exigem-se, na busca de uma formação docente que responda às novas exigências de uma realidade em contínua transformação. Embora se reconhecendo inacabada a proposta de modificação do estágio, pois não se enfrentam as questões do dia-a-dia com prescrições e sim com ações alicerçadas na concretude da práxis, a presente pesquisa demonstrou que é possível o estágio como uma experiência compartilhada enquanto um dos caminhos para uma formação docente de mais qualidade. (PEDRINI, 2006, p.06).

Brzezinski afirma que se o objetivo é criar uma escola reflexiva e emancipadora. Nessa deve haver profissionais que adotem uma linha de atuação que encaminhe a escola para a compreensão da sua realidade e a atuação em torno de procedimentos compatíveis com tais objetivos. Muitas teorias da educação defendem “a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educacional e que postulam uma análise dinâmica da relação sociedade-escola [...]” (BRZEZINSKI, 2001, p. 66).

Esta análise é pertinente pelo fato de que, se existe a proposta de uma escola reflexiva e emancipadora, o caráter crítico deve estar implícito nas suas práticas para a formação de indivíduos reflexivos e críticos que levem a sociedade a buscar as suas próprias alternativas para a solução de seus problemas. A escola tem um compromisso social de crítica da realidade no sentido de promover as mudanças necessárias para a sua melhoria.

Nesse sentido, Domingues e Gusso (2004) salientam que o estágio supervisionado ocupa um lugar de destaque no contexto de formação de professores.

[...] porque viabiliza a reflexão sobre a práxis educativa em sua constituição e representação. Segundo, porque desvela a realidade como tal e as possíveis intervenções pedagógicas a serem construídas no processo educativo, direcionado para a autonomia e emancipação dos sujeitos. [...] Nesta perspectiva, o estágio supervisionado deve ser tomado como um campo aberto para investigações, posições e reafirmações de posturas, compromissos e formação profissional, pessoal e cidadã. (DOMINGOS; GUSSO, 2004, p. 984).

É importante que se tenha em mente que o conhecimento possibilita ao ser humano uma postura reflexiva e crítica diante da sua realidade. No entanto, não devemos esquecer que

essa prática acaba se apresentando como uma ameaça à ordem social e econômica, já estabelecida pelos grupos dominantes que não admitem que seus privilégios sejam atacados.

Neste contexto, Urbanetz (2004), no trabalho intitulado *Pesquisa e prática pedagógica: o caminho que se faz caminhando do estágio curricular supervisionado*, relatou a experiência da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica que perpassa todos os períodos do curso, em que se busca a formação do pedagogo enquanto profissional pesquisador. Analisando os projetos políticos pedagógicos das mais diversas instituições de ensino e, fazendo um mapeamento da realidade escolar, o trabalho que vem sendo realizado permite assegurar que

[...] precisamos reafirmar nosso compromisso, não só acadêmico, mas também político e social, de lutar por uma sociedade mais justa. Esta luta passa necessariamente pela formação destes trabalhadores que ocupam nossos bancos escolares, a educação tem um forte compromisso social, e não podemos nos furtar a isto. (URBANETZ, 2004, p. 6143).

A preocupação com a transformação da realidade social, presente na proposta apresentada anteriormente, está coerente com o que defende Giroux, em relação ao papel do professor no desafio do processo de mudança educacional, quando afirma que

*[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (GIROUX, 1997, p. 157).*

Na abordagem de Giroux, o professor é um intelectual transformador da realidade que o cerca. Apesar de ser uma responsabilidade muito grande, o autor argumenta que mesmo que não se consiga avançar, ao resgatar a esperança de uma sociedade melhor no futuro, já terá sido uma grande contribuição dos professores para essa sociedade. Admite, ainda, que é uma luta que vale a pena ser travada. Como argumento, afirma que:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas

e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163).

Assim, propor uma formação crítico-reflexiva é comprometer-se com uma educação de qualidade que leve em conta a possibilidade do estagiário poder modificar sua ação durante o estágio e durante todo o processo de formação. Nessa perspectiva, Farias e Tremea (2006) apresentam como resultado de sua pesquisa:

[...] o caráter crítico reflexivo dos acadêmicos nas disciplinas é construído e ampliado ao longo da formação inicial e da vida profissional, como resultado das relações intra e interpessoais e suas articulações com os contextos teórico-práticos em que estão situados [...]. Os acadêmicos são ao mesmo tempo produto e produtores da realidade, onde cada um busca em si e nos contextos de atuação os critérios necessários para julgar e adotar comportamentos em prol de ideais e interesses caracterizados pela diversidade. (FARIAS e TREMEA, 2006, p. 05).

Nessa pesquisa, em que os autores buscaram levantar as preocupações pedagógicas dos acadêmicos, a de maior índice foi a preocupação com o impacto, ou seja, com as questões sociais ligadas aos alunos, como o consumo de drogas, as questões emocionais, os valores e as atitudes de uma clientela que se encontra, muitas vezes, em situação de risco e marginalizada.

Sendo assim, é importante possibilitar ao estudante a inserção no ambiente escolar, dele retirar os subsídios para a ação docente e a partir desta inserção reestruturar seus saberes teóricos, criando alternativas individuais e coletivas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, aliada a uma transformação social.

Embora já tenhamos trazido algumas produções que enfatizaram a ideia de professor pesquisador de sua prática, aliada à concepção de professor reflexivo e crítico, a seguir iremos trazer outras produções que dão destaque à prática no contexto da pesquisa e à pesquisa no contexto da prática.

3.4 A prática e o contexto da pesquisa

Uma forte tendência presente nos estudos analisados sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado e sua relação com a formação docente é a pesquisa. No Brasil, na década de 90, com questionamentos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, no contexto da concepção de professor pesquisador de sua prática, tem origem o movimento de valorização da pesquisa:

A formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 47).

Assim, com as contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo, o estágio passa a ser visto também como facilitador da articulação teoria e prática, possibilitando ao licenciando o desenvolvimento de “[...] comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário” (KENSKI, 1994, p. 47).

De acordo com Barcelos (2006, p.74), as novas diretrizes sobre Formação de Professores para a Educação Básica:

Convocam os formadores de professores a refletirem sobre dois aspectos: tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de estágio, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar.

Desde então, inúmeros pesquisadores defendem a introdução da pesquisa nos cursos de formação de professores. Trabalhos, como o de Gil-Pérez e Carvalho (2000), consideram a iniciação do licenciando à pesquisa como requisito básico para sua formação, pois associando ensino e pesquisa às necessidades formativas do graduando, estas se complementariam na utilização da pesquisa para inovações didáticas dentro de sua futura prática.

Dentre outras experiências que buscam colocar a dimensão da pesquisa no processo formativo dos professores, aparecem os trabalhos de Bastos e Caldeira (2000), que fizeram esforços para compatibilizar os estágios de observação/regência com pequenos projetos de

pesquisa, já Galiazzi e Moraes (2001) investigaram experiências sobre a utilização da pesquisa como princípio didático em cursos de licenciatura.

Tardif (2000) relata inúmeras experiências e possibilidades na formação inicial em diferentes países, em mais de duas décadas, que utilizam a colaboração dos professores da escola, como co-pesquisadores na reelaboração do repertório de conhecimentos para o ensino.

Fazenda (1991) insiste na necessidade de se ter um projeto coletivo de formação do educador e nele contemplar o lugar do estágio; ainda, segundo essa autora, urge entender o estágio na perspectiva da pesquisa. Ludke (2001, p.127) pergunta: “Até que ponto a dimensão da pesquisa constitui preocupação efetiva dos currículos dessas instituições ao preparar o futuro professor?” Kenski (1994), por sua vez, observa que a vivência escolar dos estágios pode ser aproveitada como ponto inicial de pesquisa em atividades desenvolvidas no próprio estágio.

Ghedin (2008), norteando-se pela questão – *Qual é o papel da pesquisa na formação do professor no espaço do estágio enquanto práxis formativa?* Busca fundamentar epistemologicamente e metodologicamente o desenvolvimento de práticas formativas centradas na produção do conhecimento, a partir da pesquisa, e conclui, ainda, parcialmente que:

O trabalho docente implica a mobilização de um conjunto de saberes e, dentre estes, o saber produzir conhecimento com autonomia, propriedade científica, sistematicidade e rigor, ações e condições que não são possíveis sem a aprendizagem da investigação como instrumento que possibilita a transformação da experiência em conhecimento sistematizado. (GHEDIN, ALMEIDA, 2008, p. 10).

O enfoque do ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor direciona o processo de formação docente para um processo de pesquisa, capaz de formar um professor pesquisador. Pimenta (2002) reflete sobre alguns aspectos deste enfoque, partindo do pressuposto que a pesquisa é um instrumento valioso na formação docente. Nesse sentido, a autora traz alguns questionamentos: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Pimenta entende que o estágio supervisionado deve se constituir em uma possibilidade concreta de problematização da prática pedagógica, que a relação teoria e prática pode ser equacionada através da pesquisa. Pimenta e Lima (2004, p. 23) propõem “o estágio realizado

com pesquisa e como pesquisa contribuindo para uma formação de melhor qualidade de professores”. Segundo as autoras, é necessário que a pesquisa realizada no estágio não se configure como uma pesquisa que não seja do estagiário. Por isso, torna-se necessário compreender o estágio *com e como* pesquisa bem como sua importância na formação docente dos futuros professores, o que leva a questionar o aligeiramento dessa formação, o que pode ser um empecilho a essas propostas. Essa proposta baseia-se em pesquisas que apontam:

Com unanimidade, que a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Contrapõem-se, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 41).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p.24), a pesquisa provoca no acadêmico a incerteza, ou seja, a desestruturação de suas verdades, pois enfrentar uma situação concreta que precisa ser refletida, não pode ser buscada simplesmente na reprodução de idéias. Esse processo caracteriza-se pela busca de soluções para os problemas detectados, exigindo reflexão e nova ação. Para isto, é essencial a relação teoria e prática.

Nesta mesma linha, Lins (2004), no trabalho intitulado *A articulação teoria-prática: o papel da pesquisa na formação profissional* destaca que a pesquisa provoca uma desconstrução, no sentido de colocar as teorias à prova e não aceitá-las como dogmas, o que acarretaria uma postura profissional improdutiva.

No que diz respeito ao ato de pesquisar, os alunos, aos poucos, desconstruem a idéia que fazem de que para pesquisar é necessário apenas se apropriar de técnicas e passam a compreender este processo como um processo que exige capacidade de observação, questionamento, análise, reflexão, crítica, articulação de pensamento (teoria – realidade, Psicologia – outras áreas de conhecimento), enfim, criação. É possível visualizar, também, o processo de aquisição de autonomia intelectual do aluno em relação às idéias defendidas pelo professor, uma vez que ele entra em contato com uma referência bibliográfica construída a partir das necessidades de seu objeto de estudo e de suas identificações com as idéias discutidas pelos autores lidos; cria-se, neste sentido, clima favorável ao questionamento, à dúvida, essenciais para processo de conhecimento. (LINS, 2006, p. 04)

Neste sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 43) defendem:

[...] 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.

Porém, o processo de acesso à teorização da prática só é possível por um processo de reorganização interpretativa do fazer, à luz de outras interpretações a respeito da realidade. Deste modo, podemos dizer que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Desse ponto de vista, pesquisa no estágio pode possibilitar ao acadêmico desenvolver posturas e habilidades de investigação, buscando elaborar projetos que propiciem situações para compreender e problematizar a realidade vivida. Segundo Moraes (2000, p. 112).

A perspectiva de realização da pesquisa nos estágios supervisionados indica uma mudança no processo de realização dessa atividade. Ao invés de esses trabalhos tomarem o esquema observação, participação e regência, verificou-se neles a utilização da *metodologia da pesquisa* (grifo da autora), ou seja, a realização dos estágios por meio das seguintes fases: identificação das dificuldades que envolvem o cotidiano escolar (problematização), seleção do referencial teórico, elaboração de um projeto – ação, aplicação desse projeto (intervenção) e análise dos resultados

A perspectiva trazida por Moraes aponta para a realização do estágio *como* pesquisa, em que se levanta uma problemática, ou seja, uma dificuldade busca-se um referencial teórico e elabora-se um projeto. Esse inclui a definição de objetivos, da metodologia e dos procedimentos metodológicos. Em seguida, executa-se o projeto, analisam-se os resultados e produz-se um relatório. É nesse aspecto que o estágio como pesquisa, se coloca no momento atual, como postura teórico-metodológica e desafio (PIMENTA ; LIMA , 2004, p. 56).

Há pesquisadores brasileiros, envolvidos com a temática da prática e do estágio, que desenvolvem seus trabalhos neste campo na perspectiva da pesquisa como elemento que possibilita a articulação entre teoria e prática, tanto no desenvolvimento profissional quanto curricular. Dentre eles, Lima e Pimenta, citadas anteriormente, como também Evandro Ghedin que apresentaram trabalhos tratando do tema, tanto no ENDIPE 2004, como 2008, defendendo o estágio como pesquisa.

Ghedin (2004), no trabalho intitulado *A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo*, alerta para o cuidado que a universidade deve ter para além da formação voltada para o ensino, exigindo uma reformulação da concepção curricular:

Dentro desta perspectiva destacam-se algumas propostas que estimulam uma revisão na formação acadêmica dos professores: o professor investigador em aula e o professor pesquisador. No âmbito da formação especificamente acadêmica a perspectiva do professor/pesquisador traz algumas implicações que obrigam a uma revisão do processo formativo e da concepção curricular. Uma dessas implicações diz respeito às formas de superação do tradicional distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Nessa direção compreendemos que a prática reflexiva tem o mesmo sentido e direção da prática orientada pela pesquisa. (GHEDIN, 2004, p. 675).

No trabalho apresentado em 2008, Ghedin e Almeida, buscando responder à questão – *qual é o papel da pesquisa na formação do professor no espaço do estágio enquanto práxis formativa*-, concluem que o estudante durante a formação inicial deve ter a oportunidade de aprender a produzir conhecimento com rigor, o que certamente será possível com práticas investigativas:

Dentro do contexto e dos limites deste trabalho, podemos concluir que este texto nos leva a pensar, enquanto conclusão parcial, até aqui possível, que o trabalho docente implica a mobilização de um conjunto de saberes e, dentre estes, o saber produzir conhecimento com autonomia, propriedade científica, sistematicidade e rigor, constituem-se ações e condições que não são possíveis sem a aprendizagem da investigação como instrumento que possibilita a transformação da experiência em conhecimento sistematizado. Isso quer dizer que não é possível continuar ensinando a aprendizagem da profissão sem ensinar junto com ela os processos que permitem ao professor iniciante dominar os meios para produzir os produtos e as próprias condições de seu trabalho enquanto intelectual crítico. (GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 10).

Assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa, pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares. Esta dinâmica torna-se possível, quando o Estágio constitui-se em oportunidade coletiva para elaboração do conhecimento sobre a prática, além de ser espaço de reelaboração de saberes que se processam na prática de ensino.

Mattei e Malanchen (2004) relatam a realização de um trabalho na Prática de Ensino do curso de Pedagogia como pesquisa:

Buscando na disciplina a unidade entre teoria e prática, considerando as contradições e conflitos ideológicos existentes. Partindo dessa discussão, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfica e análise do projeto político pedagógico da escola campo. Para concluir esta pesquisa, foram propostos possíveis projetos para serem desenvolvidos na prática de ensino II. (MATTEI; MALANCHEN, 2004, p. 1211).

Também Dorneles e um grupo de alunos (2006) desenvolvem a disciplina Prática de Ensino II no curso de Educação Física da UNIJUÍ, utilizando a investigação como estratégia para analisar as ações realizadas pelo professor de Educação Física, bem como, diagnosticar a visão da direção das escolas sobre o desempenho do professor de Educação Física no contexto escolar.

A transformação da prática dos professores se dá, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, conforme já abordamos anteriormente, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. Essa articulação, em nosso entender, só pode dar-se por um processo de investigação. “Por isso é fundamental que os professores, já no seu processo de formação inicial, possam fazer uma experiência de pesquisa. Pensamos que o estágio constitui-se um tempo e um espaço privilegiado para este processo formativo” (GHEDIN 2004, p. 683).

Para Stenhouse (1991, p. 12), o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. A pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente. A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

Este processo de formação pode favorecer a compreensão dos alunos ou estimular seu pensamento crítico. Essas são pretensões educativas que se abrem ao inesperado porque se referem a dimensões criativas das pessoas. Definem um potencial para desenvolver nos alunos que pode abrir-se a possibilidades imprevistas, tanto por que se refere à experiência educativa a que pode dar lugar, como pelas aprendizagens que podem realizar-se.

Assim a atitude investigadora que propõe Stenhouse consiste em “uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática”. Deste modo, o professor, como investigador de sua própria prática, converte-a em objeto de indagação. A investigação na prática docente constitui-se num diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente. A ideia do professor como investigador está ligada, portanto, à necessidade que têm os professores de investigar e experimentar sobre sua prática docente enquanto que esta aspira a ser a expressão de determinados ideais educativos.

Segundo Elliott (1990), tanto o pensamento como a prática de Stenhouse estavam condicionados pela idéia de fazer experiência com o currículo. Para Stenhouse, a pesquisa surge a partir da necessidade de colocar à prova as ideias expressas em uma proposta curricular.

Embora Stenhouse tenha iniciado esta reflexão sobre o professor pesquisador, sua abordagem não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula. Para Carr e Kemmis (1996), por exemplo, a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas, é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos.

Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1997) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Também Lawn (1993) analisa que uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar. Por isso, o processo de emancipação a que se refere Stenhouse é mais o de liberação de amarras psicológicas individuais do que o de uma emancipação social.

Segundo Contreras (2002, p. 121), foi Elliott (1989 -1990) quem melhor expressou o que significa a ideia do professor como pesquisador enquanto prática reflexiva. Para Elliott (1990, p. 250), o processo de reflexão que se dá pela pesquisa

[...] consiste em generalizações que são destilações retrospectivas a partir da experiência. Estas não são leis causais a partir das quais os professores podem prever o resultado de um determinado curso de ação. Constituem, mais precisamente, relações entre fatores que, quando ponderados, parecem se repetir nas situações práticas com um grau razoável de frequência. Tais generalizações atraem a atenção do docente para traços provavelmente relevantes da situação atual, que têm de ser examinados antes de selecionar um curso de ação [...].

Buscando uma atividade de estágio que não se limita a uma reflexão da própria prática num sentido individual, mas que utiliza a pesquisa como meio de recriar a realidade, Barbosa e Gentil (2004, p. 1158.) com relação ao estágio do *Projeto Parceladas* afirmam:

Entendemos que a pesquisa é um meio de recriar ativamente a realidade, nesse caso, que a investigação ou a pesquisa é um exercício da práxis. Ou seja, a pesquisa é uma forma de práxis subordinada à teoria. É uma

possibilidade de esclarecer teoricamente a prática social, pedagógica. Essa consciência filosófica leva à possibilidade de regular conscientemente suas ações como sujeitos da história, se perceber como sujeito profissional, capaz de provocar transformação no cenário educacional e de se sentir autor das transformações que ocorrem, inclusive a transformação do espaço escolar num espaço de produção de conhecimentos sobre o fazer pedagógico.

Pimentel e Montenegro (2006) confirmam essa ideia no resultado de sua pesquisa em que a metodologia empregada é da problematização:

Trabalhar a Formação Docente e em particular, o Estágio Supervisionado na perspectiva da problematização é compreender que uma das principais contribuições desta atividade é a autonomia de pensamento, a possibilidade de cada aluno-professor refletir não apenas a sua prática, mas a própria configuração do Curso, no sentido de aprimorar com o rigor científico os aspectos teórico-metodológicos, e ao mesmo tempo ter o compromisso com o social, com o retorno do próprio trabalho intelectual, como fonte de significativas contribuições para a organização e melhoria naquela comunidade. (PIMENTEL; MONTENEGRO, 2006, p. 05)

Este processo de formação pode favorecer a compreensão dos alunos e estimular seu pensamento crítico. Essas são pretensões educativas que se abrem ao inesperado porque se referem às dimensões criativas das pessoas. Definem um potencial para desenvolver nos alunos que pode abrir-se a possibilidades imprevistas, tanto porque se refere à experiência educativa a que pode dar lugar, como pelas aprendizagens que se podem realizar.

Deste modo, a prática reflexiva, a partir da pesquisa e investigação na própria prática, constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática.

Dentro dessa abordagem da prática e do estágio com pesquisa, temos também o trabalho de Nacarato (2006) que salienta a necessidade da inserção do aluno na pesquisa desde o início do curso.

Trata-se de uma modalidade de estágio que prevê a realização de intervenção, de natureza investigativa, do licenciando, a partir de elementos identificados durante a fase de observação na sala de aula. O Estágio supervisionado I, de 120 horas, prevê as etapas de observação e participação, nas quais o estagiário diagnostica dificuldades da turma em conceitos ou habilidades matemáticas e, de comum acordo com o professor orientador da turma, elabora o projeto de intervenção para as aulas de regência. [...] Essa inserção poderá contribuir para a identidade profissional docente que conceberá a pesquisa como central ao seu fazer pedagógico, como fonte para os processos reflexivos e produção de saberes docentes. [...] a necessidade de que o professor seja inserido em contextos de pesquisa, desde o início da licenciatura e que o estágio também seja concebido como atividade teórica do curso. (NACARATO, 2006, p. 04).

Nacarato, além de propor o estágio com pesquisa, toma a produção escrita dos alunos como objeto de uma investigação que tem como objetivo *analisar as (re)significações sobre a profissão docente produzidas por licenciandos em Matemática quando iniciam a inserção na escola básica através do Estágio Supervisionado.*

Apresentando uma pesquisa de intervenção em desenvolvimento numa escola campo de estágio da rede municipal de Uberlândia – MG, Miranda apresenta como resultado:

Por meio da análise de dados tornou-se possível propor alternativas de intervenção na realidade escolar, de forma mais específica, ações voltadas para os alunos que necessitavam de mediação paralela e para seus professores. Atualmente os estagiários-pesquisadores estão em processo de avaliação dos resultados da intervenção. Pode-se considerar, de forma preliminar, que a despeito das dificuldades enfrentadas no decorrer do processo, no período de estágio, equivocadamente reduzido a uma atividade de prática instrumental, podem ser produzidos conhecimentos a partir da busca de alternativas de ação às demandas suscitadas pela realidade educacional. (MIRANDA, 2006, p. 01).

Abreu e Souza (2008) apresentaram as experiências em relação à disciplina Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, trazendo a pesquisa como elemento para o seu desenvolvimento:

Com esta visão, o professor da disciplina prática de ensino terá que saber ensinar os educandos, instigando os mesmos a uma prática da pesquisa e a elaboração e construção de projetos de ensino, aliados a proposição de trabalhos coletivos, reflexivos e críticos. (ABREU e SOUZA, 2008, p. 06).

Lopes (2008), no trabalho *Estágio supervisionado na licenciatura em História: articulando ensino e pesquisa*, defende, na apresentação dos resultados, a articulação ensino e pesquisa:

[...] o estágio deve articular ensino e pesquisa e perpassar todo o processo de formação, pois contribui simultaneamente para, pensar a prática numa perspectiva transformadora, tão necessária aos novos paradigmas de formação docente e rever o trabalho com os conteúdos “fundamentantes”. [...] A articulação entre ensino e pesquisa no Estágio foram elementos fundantes durante a pesquisa, objetivando uma leitura mais aprofundada sobre os conteúdos discutidos; o exercício da reflexão marcada por questionamentos que intencionavam a compreensão dos fenômenos vivenciados em sala de aula; o estabelecimento de relações entre o que vivenciavam no Estágio e os conteúdos das demais disciplinas do curso. (LOPES, 2008, p. 13).

Cruz (2008) amplia essa discussão, propondo a articulação do trabalho de conclusão de curso ou monografia com o estágio, visando à formação na pesquisa.

Os trabalhos de conclusão de curso ou monografias são articulados com as atividades desenvolvidas nos Estágios Supervisionados, para constituir-se em instrumento que possibilita a formação na pesquisa. São apresentados como documentos importantes para provocar debates coletivos, a troca e a socialização dos conhecimentos construídos no decorrer de todo o processo de estágio (CRUZ, et al 2008, p. 06).

Monteiro (2004), partindo do cenário educacional das escolas públicas do município de Manaus, propõe a disciplina Estágio Curricular I com pesquisa:

A primeira experiência do estágio supervisionado com pesquisa trouxe à tona uma espécie de tomografia das escolas localizadas no município de Manaus, como também as inquietações dos estagiários que se deparam com os problemas educacionais, muitas vezes crônicos, e pensam, em primeira instância, que podem resolvê-los com comprometimento e boa vontade. Aos poucos, vão percebendo as mediações políticas, ideológicas e econômicas que envolvem tais problemáticas, num exercício prático de leitura crítica do social, que inicialmente amedronta, deixando-os sem chão, mas a medida que o tempo passa o olhar é redirecionado e tudo aquilo que parecia ser um grande obstáculo ao desenvolvimento do estágio e da pesquisa, transforma-se em desafios, em oportunidades, em objetos de estudo, ampliando o leque das temáticas.(MONTEIRO, 2004, p. 696).

O autor destaca que os alunos têm inicialmente uma dificuldade de lidar com os instrumentos de pesquisa, assim como se sentem amedrontados com a realidade social quando se deparam com problemas, muitas vezes crônicos, e sem solução imediata e simples. No entanto, no decorrer do processo, o aluno passa a compreender a dinâmica social e a dinâmica da construção de conhecimentos a respeito dessa realidade.

[...] quando o aluno começa a dominar os instrumentos de pesquisa consegue, por um lado compreender o processo de construção do conhecimento e, por outro, compreende a dinâmica do conhecimento e o significado de produzi-lo autonomamente. Dessa forma, aquilo que constitui num limite do processo, ao longo de seu desenvolvimento, institui-se como possibilidade e perspectiva à medida que as explicações e as compreensões da dinâmica da pesquisa passam a fazer parte do universo compreensivo dos alunos (MONTEIRO, 2004, p.703).

Bragança (2004, p. 1545) apresenta uma proposta de estágio com pesquisa em que busca entrelaçar memória, pesquisa e formação e afirma que o *desenvolvimento da pesquisa nos levou ao encontro de alguns indícios que fortalecem o sentido da prática de ensino enquanto espaço de formação do professor pesquisador.*

A pesquisa, nos trabalhos apresentados, se constitui numa forma de desenvolver a prática e o estágio, como também, se constitui em objeto de investigação de alguns deles. Já

fizemos referência ao de Nacarato, 2008, e nesta linha, temos também os de Araújo, Lima, Sartori e Segat, Borges, Lemos, Ramos e Wense, Campos e Sousa.

Sartori e Segat (2008) analisam o processo vivenciado pelas estagiárias do curso de Pedagogia no que se refere aos desafios e dificuldades encontradas no estágio, considerando a forma como as estagiárias compreendem e vivenciam os obstáculos. Desse modo, discutem o estágio como objeto de pesquisa, o que pode ser identificado na proposta que apresentam:

Para isso, tomamos para estudo os limites e os desafios que emergem do estágio curricular, em contraponto às dificuldades de concretizar na prática as construções teórico-metodológicas estudadas e socializadas no processo de formação inicial na Pedagogia. [...] a prática da pesquisa facilita o aprofundamento teórico-crítico, bem como aponta algumas possibilidades de reinvenção dos caminhos de uma prática pedagógica comprometida com a construção do conhecimento.

Araújo (2008), em seu trabalho, também toma o estágio como objeto de pesquisa, colocando como questões:

O conhecimento enquanto teoria e a vivência da prática estão propiciando a reflexão e busca de alternativas educacionais? O Estágio Supervisionado é apresentado como fundamental para a formação docente? O Estágio Supervisionado tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos egressos do Curso de Pedagogia? (ARAÚJO, 2008, p. 02)

Como o trabalho ainda está em andamento, o autor espera que:

A pesquisa deverá contribuir para que o Estágio Supervisionado possa ser melhor orientado e considerado como fator importante da relação trabalho-escola, visto como elemento articulador teórico-prático. Dessa forma, o Estágio auxiliará o aluno a edificar uma consciência crítica, bem como fortalecerá seu desenvolvimento profissional. (ARAÚJO, 2008 p. 05).

Lemos (2008) também toma a prática de ensino e o estágio como objeto de pesquisa, investigando as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e os seus desdobramentos, analisando as suas ementas e programas e comparando-as com o documento de implementação da proposta. Esses autores concluem que, embora a proposta seja inovadora, o trabalho interdisciplinar e coletivo ainda necessita de maior cuidado.

As aproximações referem-se à organização da estrutura das disciplinas e os distanciamentos referem-se a sua dinâmica. O documento propositivo para a prática de ensino em forma de Pesquisa e Prática Pedagógica, e a

proposta implementada no Centro de Educação da UFPE se caracterizam como inovadores. Entretanto, a perspectiva interdisciplinar que perpassa a proposta, ainda requer muito esforço para a sua construção, assim como o trabalho coletivo. (LEMOS, 2008, p. 01).

O estágio é também considerado objeto de estudo no trabalho de Ramos e Wense (2008), em que buscam identificar a percepção de professores-regentes sobre o estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Santa Cruz e indicam que:

Os resultados revelaram que o estágio do curso de História vem sendo desenvolvido sem a articulação necessária de existir entre a agência formadora e as escolas campo. Quanto ao desempenho dos estagiários, os regentes indicaram que estes apresentam bom conhecimento do conteúdo, mas enfrentam dificuldades de relacionamento com os alunos e poucas inovações pedagógicas. (RAMOS; WENSE, 2008, p. 01).

Campos (2008), em uma síntese de sua tese de doutorado, toma a prática de ensino como objeto de estudo, buscando atribuir-lhe um novo significado, a partir do que propõe as Diretrizes Curriculares e os teóricos da prática reflexiva e conclui que:

[...] não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo, mas apenas em algumas disciplinas isoladas. Em face disso, é possível dizer que o panorama desfavorece uma profissionalidade que ressalta o papel de professor como alguém atuante, crítico, criativo e comprometido com as finalidades educacionais na educação básica, distanciando-se da perspectiva de profissionalização docente.
Oitocentas (800) horas de prática nos cursos: restrita à prática de ensino e estágio curricular; oferecimento nas disciplinas de cunho pedagógico e de forma isolada no currículo; articulação Teoria e Prática é “apêndice” não eixo curricular. (CAMPOS, 2008, p. 01).

Essa conclusão de Campos aponta para o fato de que a prática, ao ser considerada um componente curricular com uma carga horária determinada, caracterizada e desenvolvida como prática de ensino e estágio, deixa de ser um elemento constituinte de todas as disciplinas do curso, o que seria fundamental para uma formação em que todos estivessem imbuídos do objetivo principal que é a formação do professor para atuar na educação básica. Conforme afirma a autora, essa prática está distante da defendida no referencial teórico por ela adotado.

Sousa (2008, p. 01) traz um estudo em que investigou fatos históricos relevantes que contextualizam a dimensão prática da formação no estágio supervisionado, e conclui:

[...] o Estágio se apresenta no contexto histórico, como um aspecto relevante na dimensão prática da formação, sendo um espaço de reflexão,

possibilitando transformações na prática profissional, além de apresentar como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Borges (2004), partindo dos relatórios finais das disciplinas: Prática em Orientação Educacional e Estágio Supervisionado em Orientação Educacional e do desenvolvimento de grupos de discussão mediados pela professora em sala de aula, constatou a ausência de espaços acadêmicos que tratassem de situações inusitadas, transformando esses dados em elementos de análise, formulando as seguintes questões:

[...] até que ponto o inusitado permite desvelar os limites e possibilidades do processo de formação do Orientador Educacional? Esta questão central se desdobra nos três objetivos da pesquisa: 1) Conceituar as situações inusitadas advindas do campo de estágio; 2) Analisar as faces das situações inusitadas apresentadas e discutidas com os alunos; 3) Propor alguns encaminhamentos frente às situações inusitadas evidenciadas pelos estagiários. (BORGES, 2004, p. 3628).

Souza e o seu grupo de pesquisa (2006) apresentaram um trabalho que também toma o estágio na licenciatura em Biologia como objeto de pesquisa com o seguinte objetivo:

[...] entender a complexidade de sentidos construídos sobre o estágio e as condições de produção dos estágios curriculares da licenciatura em Biologia. Procurando levantar a problemática integração universidade e escola, a partir de seus atores, procuramos analisar numa fase exploratória, os documentos sobre tema, como os Projetos Pedagógicos de escolas que já eram nossos campos de estágio, manuais de estágio, entre outros. Também observamos a fala de vários sujeitos envolvidos no funcionamento dos estágios: diretores, professores e estagiários [...] (SOUZA et al, 2006, p. 01).

Outro estudo na mesma linha é o de Almeida (2006 p. 01), cujo objetivo foi o de *avaliar o processo de realização do estágio acadêmico no curso de Administração na IES “X” e sua importância para a formação técnica e humana do futuro profissional.*

Na pesquisa apresentada por Carvalho (2006), a pesquisadora tomou como sujeitos professores e alunos do estágio, buscando investigar como a compreensão sobre o papel do estágio em sua formação inicial é construída. Assim, o estágio é objeto de pesquisa. Nas considerações provisórias, a autora afirma:

[...] apresentamos as impressões iniciais refletindo sobre a superação do reducionismo teoria-prática que esta disciplina foi renegada ao longo da história dos cursos de licenciaturas, na perspectiva de re-significação do papel do estágio, a academia e o espaço para a subjetividade, as possibilidades e potencialidades formativas oferecidas pelas vivências na abordagem (auto) biográfica, construindo diferentes percursos formativos,

para além das competências; por uma outra epistemologia da formação (CARVALHO, 2006, p. 01).

Maria do Socorro Lima apresenta em 2004 um estudo das produções dos ENDIPEs, de 2000 a 2002, analisando as contribuições dos estudos e pesquisas apresentadas para o estágio supervisionado. Entendemos que, nesse trabalho, o estágio passa a ser um objeto de pesquisa, assim caracterizado pela autora:

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição desses encontros para a produção do conhecimento no estágio curricular, realizado nos cursos de formação docente, e analisar as tendências teóricas e práticas dos trabalhos apresentados nos pôsteres e painéis publicados nos Anais dos X e XI ENDIPEs. Para identificar as tendências investigativas e as práticas dos professores no Estágio Supervisionado, realizou-se uma investigação que consistiu em analisar os dois eventos em um só bloco de 149 pôsteres e painéis, considerando-se os trabalhos teóricos sobre os vinte anos de ENDIPE, bem como as publicações sobre as Práticas de Ensino das disciplinas específicas. (LIMA, 2004, p. 3050).

Nesse estudo, a autora chega às seguintes conclusões, destacando que nos trabalhos analisados prevalece o processo investigativo:

Dessa forma, verifica-se, ainda, que o enfrentamento dos desafios, problemas e a avaliação do ensino superior no contexto das reformas políticas e educacionais encontram, no Estágio Supervisionado curricular, espaço para discussão, debate e troca de experiências. Finalizando, percebe-se que, nos painéis e pôsteres analisados, prevaleceu o processo investigativo, tanto como objeto de análise de pesquisas, como em atividade da disciplina ou integrando o conjunto de trabalhos realizados. Incluem-se, ainda, as pesquisas que se utilizam do material produzido no Estágio e o seu próprio desenvolvimento no currículo das licenciaturas. A pesquisa bibliográfica sobre os fundamentos e do estudo conceitual destaca-se na quase totalidade dos registros, principalmente nos painéis. É preciso ter cuidado para que os reais objetivos do estágio curricular não se percam com o maior uso de procedimentos de pesquisa no decorrer do estágio. É necessário que a pesquisa, realizada no estágio, não se configure como uma pesquisa que não seja do estagiário. Por isso, torna-se necessário compreender o estágio com e como pesquisa bem com sua importância na formação docente dos futuros professores (LIMA, 2004, p. 3058).

Essa mesma autora, em 2008, apresentou um trabalho intitulado *O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa*, em que, relatando um projeto desenvolvido em cursos de licenciaturas por quatro professores, destaca o papel da Didática e da pesquisa como elemento mediador e articulador no processo de formação docente:

O papel da Didática é fundamental para que os cursos de licenciatura promovam a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de chegada e de partida, Acreditamos que pesquisa no Estágio/Prática de

Ensino pode fazer essa mediação e articular o diálogo necessário para a formação docente. (LIMA, 2008, p. 09).

Azevedo e Abib (2006, p. 01), também tomam as produções apresentadas nos ENDIPEs com o objetivo de

Focar as pesquisas apresentadas nos três últimos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, quanto à forma de desenvolvimento dos estágios supervisionados em relação aos estilos de orientação/supervisão empreendidos pelos professores formadores junto aos estagiários.

Assim, como observado por Lucena no estudo das produções apresentadas nos ENDIPEs, de 2000 a 2002, o processo investigativo no estágio supervisionado e na prática de ensino ainda se faz presente de forma marcante, nas produções por nós analisadas, quer considerando-os como objeto de pesquisa, ou usando a pesquisa como estratégia para o seu desenvolvimento. Especialmente, em 2008, chama-nos a atenção que vários foram os trabalhos que consideram o estágio como objeto de pesquisa. Isso nos leva a inferir que os pesquisadores estão sentindo a necessidade de se debruçarem sobre essa temática, buscando investigar os avanços que os aspectos legais, as teorias e as experiências têm trazido a esse importante componente da formação, como também investigar o que ainda tem se constituído em obstáculo ou em limites para que a prática assuma o seu papel. Enfim, verificar em que medida e aspectos estamos nos aproximando ou nos afastando do discurso de uma prática reflexiva e transformadora que tem sido a tônica dos discursos que a sustenta nos últimos anos.

3.5 A prática e o contexto de caráter interdisciplinar

Na mesma direção das propostas voltadas para o rompimento das concepções tradicionais de estágio e com o objetivo de superar a dissociação entre teoria e prática, ensino e realidade, encontram-se as alternativas de estágio que buscam a integração/interdisciplinaridade das diferentes áreas do saber, esse conjunto de trabalhos foi agrupado nessa subcategoria a que denominamos – *A prática e o contexto de caráter interdisciplinar.*

Constatou-se que não há um sentido único para o significado de práticas interdisciplinares na prática de ensino. Sob esta perspectiva alguns trabalhos a concebem

como um ponto de referência para a articulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, outros atribuem ela o papel de integrar o contexto profissional ao contexto formativo, foram ainda encontrados trabalhos que abordam esse conceito como sendo a integração entre a prática de ensino e as demais disciplinas.

Percebemos também, em algumas propostas, a preocupação de integrar os professores de prática de ensino com os demais professores do curso. Nesse sentido, verifica-se que a leitura de uma situação real da prática de ensino provoca *releituras* e *discussões* segundo vários pontos de vista, conforme o enfoque dos professores de diferentes disciplinas, principalmente, dos responsáveis pelas metodologias do ensino. Essas experiências evidenciam que a interdisciplinaridade ocorre a partir da articulação efetiva entre diferentes áreas do saber.

O eixo norteador dessas propostas é o rompimento com a forma fragmentada com que o conhecimento é trabalhado na universidade, rompimento com a estrutura “disciplinar” fechada em cada disciplina. Desse modo, busca-se a articulação das diferentes disciplinas com o objetivo de proporcionar uma visão de totalidade do conhecimento. Nesse sentido, Pereira (1994 p. 36) afirma que o suposto inicial para a reorganização do estágio “é o trabalho interdisciplinar como resistência à fragmentação, como proposta efetiva de consolidar a estreita relação que existe entre cada conteúdo e a multiplicidade da dimensão do real”.

Acredita-se que a necessidade da prática de ensino articular-se com as demais disciplinas que compõem o curso, justifica-se pela complexidade do trabalho educativo, que exige uma leitura multidimensional e, se a análise for reduzida a uma área do conhecimento, será impossível fazer uma leitura do trabalho educativo na sua totalidade. A concepção que permeia esses trabalhos é que a prática de ensino não tem condições de dar conta do processo pedagógico sozinha, ela necessita da colaboração das outras áreas do saber.

Em busca de superação da racionalidade técnica que vem pautando o modelo de formação docente e que situa a prática de ensino como uma disciplina de final de curso numa visão aplicacionista do conhecimento, Santiago e Batista Neto (2006) propõem a prática de ensino como componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo, cujos princípios norteadores são: a centralidade na formação profissional do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional e a Prática de Ensino como processo de investigação pedagógica.

De acordo com Piconez (1994), a prática de ensino e o estágio supervisionado devem fazer a aproximação entre a realidade escolar e a prática da reflexão. Então, faz-se necessário propor projetos de formação que evidenciem a reflexão como um paradigma, capaz de integrar o conhecimento pessoal, profissional, científico, teórico e prático, alicerçados pelo compromisso.

Nesse processo, a interdisciplinaridade é vivida como uma busca permanente, que procura reunir conjuntos cada vez mais abrangentes, integrando diferentes saberes e sujeitos. Kulcsar, em Piconez (1994), destaca a importância do estágio supervisionado como atividade integradora – dessa forma, ela constitui-se em um projeto coletivo, envolvendo alunos e professores na realidade educacional da escola e da comunidade.

A intercomunicação de saberes favorece a ampliação da capacidade de argumentação na abordagem de problemas, acarretando uma análise mais globalizada dos objetos de conhecimento; levando em consideração o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem e a funcionalidade desses conteúdos para a vida prática.

Reconhece-se, assim, a importância da disciplinaridade e suas particularidades, mas não com a proposta de privilegiar algumas áreas do saber em detrimento de outras. E sim, combatendo a fragmentação do saber, mas sem invalidar o valor intrínseco de cada disciplina. Trata-se de estabelecer conexões, pontes, relações de complementaridade entre as disciplinas, em função de um projeto de formação global dos alunos.

Morais, (2000, p.113) afirma que uma condição para que o estágio supervisionado possa apresentar unidade entre teoria-prática é “caracterizar-se como um processo de caráter interdisciplinar” Contudo, para Pimenta (1997, p.115), “essa aproximação só ocorre quando os professores que ministram essas aulas têm conhecimento do curso e da problemática que envolve as escolas do ensino fundamental e médio”. A autora entende que o estágio não é uma extensão do currículo, porém poderá permear todas as disciplinas.

No estágio, que se constitui como unidade formadora, a articulação entre teoria e prática faz-se presente, é desafio e envolve as diferentes disciplinas, nas soluções e intervenções a partir das necessidades e dos problemas apontados pelas atividades desencadeadas na escola. É necessário que o conjunto das disciplinas do curso de licenciatura, cada qual com seu campo de conhecimento, propicie aos alunos uma reflexão sobre seus conteúdos. Ao mesmo tempo, além da reflexão sobre cada disciplina, os alunos reelaboram não só o significado atribuído a ela, disciplina, como ainda à sua prática.

Nesse sentido a pesquisa apresentada por Filho (2006) propõe que deverá haver uma integração entre os professores que trabalham o Estágio com os demais professores de outras disciplinas, possibilitando uma interdisciplinaridade.

Há uma necessidade de integração entre os professores que trabalham com Estágio Supervisionado, bem como desses com os demais professores que ministram outras disciplinas nas diversas Licenciaturas que norteiam a Prática de Ensino. Por sua vez o trabalho integrado entre os professores tem contribuído para a interdisciplinaridade entre as várias áreas de estudos, passando a ser refletida e vivenciada não apenas como uma questão referente a conteúdos, mas também, e principalmente, como uma questão de postura prática do professor e do aluno.
(FILHO, 2006, p. 05).

Assim, também, Sousa et al (2006) vê uma grande possibilidade de transformação na atividade profissional, com articulação das várias práticas, possibilitando a interdisciplinaridade.

[...] o Estágio se apresenta como um aspecto relevante na dimensão prática da formação, sendo um espaço de reflexão, possibilitando transformações na prática profissional, além de apresentar como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (SOUSA et al, 2006, p.664).

Gebran, Lepre e Basílio (2004) apresentam também uma proposta de trabalho interdisciplinar, articulando as diferentes áreas do conhecimento:

Buscou-se então um trabalho interdisciplinar, em que a maioria dos docentes do curso trouxessem a sua contribuição para o projeto, oferecendo subsídios e participando efetivamente da sua orientação, acompanhamento, execução e avaliação. Por ser um projeto interdisciplinar, a tônica é o trabalho de articulação das diferentes áreas do conhecimento. Um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento, onde estejam envolvidos as diversas disciplinas e os alunos do 3º ao 6º termo do curso de Pedagogia. A avaliação do Projeto de Estágio acontece de forma processual, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, mas sempre levando em consideração os resultados alcançados. (GEBRAN; LEPRE; BASÍLIO, 2004, p.391).

Sobre os resultados alcançados, apontam as autoras:

Houve um real envolvimento no trabalho, tanto por parte do corpo docente como dos estagiários. Foi possível notar mudanças nas relações internas, entre os professores, que passaram a conversar mais e a “trocar idéias” continuamente. Dessa maneira, o Curso de Pedagogia, como um todo, pôde

sentir os benefícios da ação interdisciplinar. (GEBRAN; LEPRE; BASÍLIO, 2004, p. 395).

Costa (2004), ao discutir o processo de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, tomando como foco de análise as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II, mediado por um projeto pedagógico coletivamente estruturado alerta quanto a possíveis dificuldades para esse tipo de proposta:

O Projeto, mesmo se concebido coletivamente, pela complexidade de sua natureza, deveria ser acompanhado por um conjunto de docentes e não apenas por professoras das disciplinas de Estágio e Didática. O mesmo se refere à articulação Universidade/Escola. Tal articulação não deveria ser realizada pelos dois docentes, mas dada a magnitude e exigência da disciplina que pede acompanhamento direto e intenso dos alunos, um grupo de docentes deveria auxiliar no processo de supervisão constituindo esse momento uma etapa importante de consolidação parceria Universidade/Escola. (COSTA, 2004, p. 12).

Barreiro e Gebran (2006, p. 91) também enfatizam o estágio como ações coletivas integradoras, pois “envolve observações, relatórios, investigações e análise do espaço escolar e da sala de aula, ultrapassando a situação da dinâmica do ensino-aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras”.

Souza (2004) no trabalho intitulado *O estágio supervisionado nos cursos de graduação da Faculdade Santa Marcelina de Muriaé: uma experiência interdisciplinar em construção*, defendem que

O curso de formação docente não será uma teoria sobre a prática e será, sim, tão mais significativo à medida que todas as disciplinas trabalharem a teoria a partir da realidade escolar e social, sem perder de vista o contexto histórico-político e social. Assim, o Estágio Supervisionado nos Cursos da Faculdade Santa Marcelina, organizado de forma interdisciplinar, visa proporcionar ao acadêmico uma sólida formação para que ele possa intervir no processo de construção de uma escola de qualidade. (SOUZA, 2004, p. 662).

Há trabalhos que apresentam reformulações que estão sendo feitas nos currículos e nas propostas da prática de ensino e do estágio, visando uma maior interdisciplinaridade nos cursos de formação:

Este estudo objetiva analisar a sistematização e operacionalização didático-pedagógica da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, tendo em vista a redefinição da estrutura e funcionamento dessas disciplinas, à luz da legislação atual da educação brasileira e das novas demandas sociais e tecnológicas. A reconstrução e implementação de uma nova proposta de

Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado busca possibilitar o intercâmbio das disciplinas específicas e pedagógicas refletindo de forma crítica e participativa a realidade educacional da escola pública [...] (MENDES, 2004, p. 2691).

A pesquisa de cunho interdisciplinar é apresentada como uma alternativa para as mudanças nas práticas dos cursos de formação de professores. Propõe-se que é, a partir do contato real com o trabalho pedagógico, que os alunos e professores podem reconhecer a insuficiência do conhecimento, ou seja, problematizar a própria prática.

3.6 A prática e o sentido da intervenção/transformação

Outro aspecto enfatizado nas pesquisas estudadas se refere à prática e o sentido da intervenção/transformação. Essas produções deixam transparecer, de forma explícita, que os projetos devem acontecer de forma conjunta entre as escolas de formação e as escolas dos diferentes sistemas, entre seus professores, alunos e coordenadores deixando clara a preocupação de que a instituição formadora deva elaborar os projetos a partir das problemáticas levantadas na realidade escolar e/ou na sala de aula.

Cusinato e Cardoso (2004, p 992.) no trabalho apresentado, cujo objetivo é refletir sobre as licenciaturas nas universidades públicas e sobre a experiência acadêmica na disciplina Prática de Ensino, hoje entendida como componente curricular, concluíram que *[...] através de Projetos de Intervenção na Escola [...] é possível a realização destas atividades de uma maneira acadêmica, crítica, criativa e produtiva. Preservando o respeito mútuo entre Universidade e Escola de Educação Básica.*

Esse estudo evidencia a importância da prática como intervenção, em busca da solução da problemática apresentada no espaço educativo. Tal aspecto também é confirmado por Ferreira (2006) que

Apresenta uma nova inserção do licenciando no campo de estágio, a partir do desenvolvimento de Subprojetos de Ensino construídos no diálogo com os professores de PPE, da escola básica e os licenciandos, dando a possibilidade da realização de atividades que atendam parte significativa das demandas da escola básica. Por outro lado, para que haja a participação efetiva nos Subprojetos, o Programa de Bolsa Licenciatura foi criado para viabilizar a ida dos licenciandos às escolas públicas. (FERREIRA, 2006, p.01).

A proposta de estágio apresentada por Ferreira mostra a preocupação com a viabilização de um estágio que visa ao intercâmbio universidade e escola-campo, quando

propõe a criação de uma Bolsa Licenciatura. A autora do trabalho enfatiza, ainda, a opção pela escola pública como campo de estágio, onde se podem desenvolver projetos de cooperação e de intercâmbio, permitindo um mútuo aprendizado.

Ao eleger a escola pública como campo privilegiado de formação docente, a UFF assume como compromisso político tanto a formação crítica dos licenciandos como a valorização da educação pública, por intermédio de projetos de cooperação e de intercâmbio das atividades pedagógicas. Este campo de estágio da Pesquisa e Prática de Ensino se caracteriza por ser um importante processo de formação docente, permitindo ao futuro educador a compreensão aprofundada da realidade escolar, preparando-o melhor para o exercício pleno da profissão do magistério. Assim, o intercâmbio com as redes públicas de ensino pode propiciar tanto aos profissionais da Educação Básica quanto aos licenciandos, o mútuo aprendizado sobre o fazer pedagógico. (FERREIRA, 2006, p.04).

Na ótica da intervenção e da transformação, Pinheiro, Braga e Santos (2006), relatando uma experiência de estágio, concluem:

Pode-se perceber através dos relatos colhidos nos relatórios de estágio produzidos pelos alunos no decorrer do curso, que os alunos que tiveram a oportunidade de realizar o estágio no espaço que já atuam como docente, alcançaram mudanças em sua prática docente. Senão mudanças profundas, mais o fato de refletirem sobre o que poderiam ter sido feito de outra forma, ou que suas aulas estavam monótonas, que houve uma participação dos alunos diferente do que vinha ocorrendo no dia-a-dia, já trouxe resultados significativos para nós coordenadoras e professoras orientadoras do estágio supervisionado (PINHEIRO, BRAGA; SANTOS, 2006, p. 04).

Assim, os professores devem compreender a realidade, para idealizar formas de intervenção sobre essa realidade, é o que sinaliza Felipe (2006), quando argumenta que a investigação-ação é um mecanismo mobilizador de transformação.

No processo de investigação-ação, lideranças foram reveladas, com destaque para uma professora alfabetizadora da escola, que pelas suas experiências bem-sucedidas, assumiu um papel coordenador junto aos seus pares. O trabalho de investigação-ação possibilitou o reagrupamento das crianças, a redistribuição dos professores nas turmas de forma a privilegiar os alunos que mais precisavam da ação pedagógica da escola. Foram criados grupos de professores para atuarem diretamente com as crianças que vinham de reprovações sucessivas (FELIPE, 2006, p. 04).

Nesse trabalho, a autora chama a atenção para a adoção de uma postura crítica em relação à possibilidade da prática como intervenção. Essa conclusão nos remete também

questionar a prática reflexiva que não considera a realidade social, complexa e contraditória em que a escola se insere

A escolha da investigação-ação como teoria e prática de formação, nos contextos adversos das escolas brasileiras, precisa vir acompanhada de uma postura crítica em relação às possibilidades de intervenção que os professores dispõem para alterar determinados processos que constituem as escolas. Há aspectos que configuram a prática do professor que são de ordem institucional e política, organizados a partir de uma trama social complexa e contraditória, cuja transformação não depende primordialmente de sua atitude reflexiva e crítica diante desse estado de coisas. Condições de trabalho para o estudo, pesquisa e reflexão, a autonomia do seu trabalho estão configuradas, fundamentalmente, por relações sociais mais amplas. É preciso então insistir na compreensão do processo de ensino em sua dimensão histórico-social. [...] A Prática de Ensino cumpriu assim o seu papel formativo mais importante: validar as teorias na prática concreta, e através da prática, reelaborá-las. (FELIPE, 2006, p. 05).

Recomendação reforçada por Pinheiro, Braga e Santos (2006) ao afirmarem que a atuação do profissional da educação deve:

Centrar o atendimento na comunidade local possibilitando ao estagiário engajar-se nessa realidade e ao mesmo tempo refletir sobre sua profissão, sobre as experiências que já trazem como professoras, e perceber os desafios que o exercício do magistério apresenta, recriando formas de atuação frente a novas situações sem perder de vista, uma visão crítica de toda a dinâmica. (PINHEIRO, BRAGA, SANTOS, 2006, p. 05).

Relatando uma experiência investigativa nas escolas campo de estágio dos alunos de Química, Silveira, Wharta e Kiouranis afirmam que o estágio oportunizou experiências compartilhadas entre estagiários e professores da escola que mudaram o olhar dos envolvidos sobre o ensino de Química:

[...] nossa contribuição com textos de história da ciência e alternativas didáticas mudaram a visão dos sujeitos envolvidos nesse processo, sobre a importância dessa disciplina para o ensino médio. O software “Carbópolis” foi explorado no contra turno e a professora de química da escola participou em todos os momentos de construção e reconstrução de um processo que demandou, além do esforço e da receptividade, um novo olhar para as aulas de química do ensino médio. Não foi diferente o envolvimento dos nossos estagiários do estágio supervisionado, futuros professores, que passaram a olhar o contexto escolar e o processo de escolarização como espaços possíveis de transformação. (SILVEIRA WHARTA, KIOURANIS, 2006, p. 10).

Teixeira (2008) relata a experiência realizada em uma unidade escolar da rede pública estadual do município de Lages/ SC, dentro de um processo de reestruturação curricular dos

curso de licenciaturas e de Pedagogia da UNIPLAC/SC, partindo das seguintes perguntas: *A intervenção causava anormalidade (grifo do autor)? Como seria possível compreender este processo? Qual é realmente o papel do estágio se não alterava a rotina da escola após a passagem dos estudantes?*

A autora descreve que, em busca dessas respostas, optaram por realizar a pesquisa em uma única unidade escolar como forma de assegurar a presença da universidade no contexto escolar de forma mais orgânica e efetiva. A autora salienta que a experiência desse grupo permitiu que outras atividades fossem desenvolvidas com

[...] algumas “correções de rumo” em outras unidades escolares, no sentido de aproximar os processos vividos na universidade das escolas e, notadamente, no que se refere a superação da dimensão reprodutivista e descontextualizada. O relato, tanto escrito quanto oral, revela que este formato de vivência semanal acompanhando todo o processo pedagógico possibilita outro olhar sobre a relação teoria/prática, diminuído o que Freire denominava de blá,blá,blá e, proporcionando um processo pedagógico mais dialógico e ético.(TEIXEIRA, 2008, p. 11).

Ao desenvolver um trabalho para estabelecer uma interlocução com as comunidades locais e regionais, de modo que os alunos-estagiários viessem a refletir sobre sua prática docente por meio de uma mediação dos saberes aprendidos/construídos, Ferraz e Ferreira (2004, p. 2486) concluíram que:

O Projeto de Estágio Supervisionado do Campus X tem oportunizado a elaboração e realização de projetos educativos em espaços formais e não-formais de ensino; tem reinventado sua práxis a partir da interlocução com os diversos Grupos que se tem trabalhado e com as multileituras produzidas nessa interação.

Na visão dos autores, a atuação do profissional da educação deve centrar-se no atendimento à comunidade local, oportunizando ao estagiário inserir-se nessa realidade e ao mesmo tempo refletir sobre a profissão docente que é uma prática social que ocorre num contexto multifacetado, o que impõe uma série de condicionantes, mas também de possibilidades.

Rocha (2006) relata uma proposta de estágio desenvolvida pelo Departamento de Educação de Rondonópolis em que a metodologia utilizada foi a da investigação-ação, porque a intenção da Universidade era a de firmar um compromisso com a escola, a partir dos problemas detectados vários projetos foram elaborados e desenvolvidos.

Apresentou questões preocupantes que o projeto de estágio abordou tendo em vista tratar-se de uma proposta de investigação-ação. Ficou evidenciado

o desconhecimento dos pais com relação a escola, problemas com a gestão, com a orientação pedagógica, como também houve a sinalização para o Tema Gerador sobre violência. Tais resultados serviram para nortear a elaboração dos subprojetos que foram implementados pelos alunos estagiários, professores e orientadores. (ROCHA, 2006, p. 04).

Há trabalhos, como o de Mesquita (2004), que, ao identificar a prática de ensino e o estágio como o momento exclusivo da prática nos cursos, reivindica uma universidade mais comprometida com a realidade:

Nos diferentes olhares das experiências específicas percebem-se a reivindicação de uma Universidade realmente comprometida com a formação do professor. Faz-se necessário mudar a atual estrutura dos currículos de formação profissional, e assim construir um saber consolidado, articulado e comprometido com a realidade concreta. (MESQUITA, 2004, p. 2910).

A necessidade de mudança das propostas curriculares dos cursos de formação constatada por Mesquita causa-nos dúvida, pois, em 2004, quando o trabalho foi apresentado, já deveriam estar ocorrendo essas alterações, em virtude da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, ou caberia perguntar: serão elas desconsideradas pelas Universidades ao pensarem e implementarem os seus currículos?

3.7 A prática: espaço de articulação ensino-pesquisa-extensão

As atividades de estágio, quando desenvolvidas através da elaboração do projeto de pesquisa a partir dos problemas da escola-campo, tendo como preocupação vincular a *pesquisa, ensino e extensão* no trabalho docente, podem responder mais claramente às necessidades da comunidade escolar.

O artigo 207 da Constituição de 1988, ao afirmar que “as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, obriga que elas sejam conduzidas, associando-se e integrando-se as atividades de ensino, extensão e pesquisa de maneira que se complementem, para melhor formar seus profissionais universitários.

Parte-se do pressuposto de que a universidade é detentora do conhecimento e o transmite, por meio do ensino aos educandos, e, por meio da pesquisa, aprimora os conhecimentos existentes e produz novos conhecimentos os quais poderão ser difundidos por meio da extensão.

A Extensão também propicia a complementação da formação dos universitários, permitindo trabalhar as atividades de ensino, com a aplicação prática e trazer elementos dessa prática para o ensino e a pesquisa. Assim, forma-se um ciclo onde a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos pelo ensino e pela extensão, de maneira que as três atividades tornam-se complementares e dependentes, atuando de forma sistêmica.

Deste modo, o ensino precisa da pesquisa para alimentá-lo, aprimorá-lo e inová-lo, para evitar o risco da estagnação. O ensino necessita da extensão para socializar seus conhecimentos à comunidade e complementá-los com aplicações práticas, o que pode promover a transformação social. A extensão precisa dos conteúdos, educandos e professores do ensino para ser efetivada e necessita da pesquisa para diagnosticar e oferecer soluções para enfrentar os problemas diversos, e sua atualização constante. Por sua vez, a pesquisa precisa dos conhecimentos detidos pelo ensino, como base de partida para novas descobertas. Além disso, a pesquisa depende do ensino e da extensão para difundir e aplicar sua produção, e assim, indicar-lhe os novos rumos a seguir (SILVA, 2007, p. 02).

Portanto, ensino, pesquisa e extensão são atividades interdependentes, complementares que tem os mesmos valores, ou seja, são equivalentes no sistema universitário. Sabemos que a qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, diretamente, do nível de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre essas três áreas na universidade.

Reiteramos que a extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. Funciona como uma ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade, uma via de mão dupla, em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela inspiração positiva como retroalimentação: suas reais necessidades, anseios, aspirações e o saber dessas comunidades para sua aprendizagem. Portanto, a universidade ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional tem a possibilidade de renovar constantemente sua própria estrutura, seus currículos e suas ações, criativamente, conduzindo-os para o atendimento da verdadeira realidade do país.

Farias e Tremea (2006) defendem que é preciso pensar os cursos de formação na dinâmica ensino-pesquisa-extensão:

[...] em que formadores e profissionais em formação interajam dialogicamente, a partir da leitura das diferentes realidades sócio-formativas. É objetivando a formação em contexto dos acadêmicos que as atividades de estágio devem ser percebidas como uma ação fundamental a

ser realizada, possibilitando a análise de situações do cotidiano da profissão, criando condições para inserir o estudante do Curso nas diferentes práticas relacionadas à área. (FARIAS; PEREIRA; TREMEA, 2006, p. 05).

Na produção apresentada por elas, cujo objetivo era investigar a percepção dos acadêmicos do Curso de Educação Física quanto a sua inserção no contexto escolar a partir das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, concluem que

As reflexões realizadas durante as aulas da disciplina de Estágio buscaram transcender de um conhecimento descritivo destas realidades à intervenção, em busca de soluções viáveis para as problemáticas vivenciadas. Os efeitos concretos da proposta de Estágio promovem o desenvolvimento do acadêmico permitindo a tessitura da lógica entre Educação Superior e Desenvolvimento Social. (FARIAS; PEREIRA; TREMEA, 2006, p. 05).

Portanto, as atividades de extensão bem planejadas, bem estruturadas e bem executadas permitem à universidade socializar e democratizar os conhecimentos dos diversos cursos e áreas, e também preparar seus profissionais, não somente com a estratégia do ensino-transmissão, mas complementando a formação com a estratégia do ensino-aplicação.

Frente ao exposto, as atividades de estágio deveriam ser desenvolvidas através de atividades que, partindo dos problemas da escola-campo, tenham como preocupação vincular a *pesquisa, ensino e extensão* no trabalho docente, respondendo mais claramente às necessidades da comunidade escolar.

Acreditamos que esse trabalho, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, a partir do Estágio Supervisionado, contribuirá para uma melhor conscientização da formação voltada para uma concepção crítica de educador e comprometido com a comunidade e com a sua transformação, embora seja possível perceber que essa temática tenha sido pouco explorada pelas produções dos ENDIPEs estudados.

3.8 A prática: espaço de formação continuada, de construção de saberes

O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional. De acordo com Imbernón (2006), a formação está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor. Tem seus primeiros indícios na família, na classe social de origem, e prossegue nas possibilidades de conhecimento e de bens

culturais a que se tem acesso, nas relações de trabalho e no desenvolvimento da atividade profissional.

Podemos ainda encontrar, no Estágio, as características da formação contínua, pois o estagiário está inserido na rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo.

Lima (2008) no trabalho em que apresenta o estágio como um espaço de aprendizagem da profissão e de formação continuada, mediado pela pesquisa, afirma:

É necessário que o Estágio/Prática de Ensino seja propiciador de tempo e de espaço para a reflexão, para o resgate da memória, da história de vida e formação docente, da escola, da função do professor na sociedade e das aprendizagens decorrentes da sua caminhada individual e coletiva. É ainda o espaço do desenvolvimento de uma práxis docente, de constante investigação, análise crítica e questionamento, assumida como atitude de vida e profissão. (LIMA, 2008, p. 09).

Assim, os professores em formação vão construindo conhecimentos que deverão ser contextualizados e complementados ao longo de sua formação profissional. Neste sentido, o estágio é aliado do acadêmico que deseja aprimorar seu conhecimento, assim como da universidade que terá a oportunidade de aperfeiçoar seu ensino a partir dos resultados obtidos nos estágios, considerando que funcionam como uma “ponte” entre as instituições de ensino e a área de atuação profissional.

Com isso, partindo dos resultados obtidos nas produções analisadas, pode-se afirmar que o estágio pode se constituir num espaço de formação continuada do professor que recebe o estagiário e, entre eles, pode-se estabelecer um momento rico de trocas em que ambos têm a oportunidade de aprender e de se constituir como professor.

Locatelli (2006) ressalta que essas ações são importantes para o aperfeiçoamento da prática do professor colaborador, ao afirmar que:

O professor em exercício quando atua com o estagiário melhora a sua atuação, ele prepara diferente, contextualiza mais. O estagiário traz inovações para a prática diária do professor. Ele traz atividades diversificadas, não como o trabalho do dia-a-dia; isso enriquece o trabalho docente. Estagiários trazem conhecimentos novos, técnicas novas, o conteúdo trabalhado de forma diferente. O estagiário trabalha de forma que enriquece o relacionamento com as crianças, com pessoas diferentes. (LOCATELLI, 2006, p. 73).

Então, como fazer para que o estagiário em sala de aula saiba integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas com uma visão de profissional do ensino? O estágio é visto nas escolas e na universidade com o processo de formação docente inicial e continuada?

Barbosa e Gentil (2004), tratando a relação entre a formação de professores em exercício e o estágio no Projeto de Licenciaturas Parceladas, desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso, concluem:

Essa definição nos levou a propor que as disciplinas responsáveis pela prática de ensino e estágio não sejam apenas lócus da construção de instrumentos facilitadores do ensino, mas sim um espaço privilegiado para uma elaboração teórico-reflexiva da atividade desenvolvida pelos acadêmicos professores, um espaço possível para se conhecer a formação sócio-histórica do lugar social chamado “escola”. Isso implica em afirmar que o estágio curricular não é apenas o ato de experimentar a profissão, mas sim de perceber o local e as limitações e possibilidades da atividade educacional escolar na sociedade em que estamos inseridos. (BARBOSA; GENTIL, 2004, p. 1157).

Nesta perspectiva trazida pelos autores, podemos perceber a atividade docente para além do espaço da sala de aula, considerando que ela é exercida num dado meio social que lhe impõe limites e aponta possibilidades. Esse modo de ver e realizar o estágio e a prática de ensino corrobora o que afirmam Pimenta e Lima (2004), que o estágio para quem já exerce o magistério, se configura como um espaço de reflexão de suas práticas, a partir de teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos.

Neste sentido, a atividade que começa a pensar a prática frente a uma teoria, buscando a transformação da realidade ganha o status de práxis, conforme concluem Barbosa e Gentil (2004, p. 1158).

A proposta de estágio do Projeto Parceladas, portanto para professores em exercício, é a de que esse professor, imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico, comece a pensar os atos práticos frente a uma teoria a fim de fazer uma ascensão ao plano reflexivo e criador da realidade através do exercício da práxis e transformação da realidade.

Pensa-se que a formação do professor não se esgota na universidade, o estágio concebido como práxis permite perceber o trabalho docente como eixo dessa formação que se estende num *continuum*, incorporando e construindo novos saberes, a partir da relação teoria-prática, concordando com o que afirma Lima (*apud* ROSA e SOUZA, 2002, p. 251):

O que caracteriza uma modalidade de estágio como prática em formação continuada não é apenas a sua atividade, mas os fundamentos que a embasam. As possibilidades situam-se na construção do estágio como práxis, em que a relação teoria-prática do curso de formação tenha como eixo norteador o trabalho docente que passa a permear esta formação em *continuum* (inicial e continuada).

Assim, o estágio poderá trazer contribuições tanto para o estagiário, como para a escola onde realiza o estágio e para a universidade. É um momento de crescimento pessoal, de experiência no contexto escolar, de prática didático-pedagógica; é quando o estagiário tem a oportunidade de manter vínculo com a rede pública e privada de ensino.

Enfim, o estágio deve servir às demais disciplinas do curso de formação docente como uma atividade articuladora, na qual pode haver o desenvolvimento do conhecimento do professor iniciante, permitindo também ao professor colaborador ser um sujeito ativo da prática social.

A formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional. Dessa forma, tanto o professor formador como os formandos e o professor regente podem fazer, do estágio, um espaço de formação.

Pedrini (2006) na sua pesquisa intitulada *Estágio docente: uma experiência compartilhada*, uma pesquisa-ação, envolvendo estagiárias, professoras das escolas-campo, docentes da escola formadora e demais colaboradores, apresentou como um dos resultados:

[...] a tomada de consciência e o reconhecimento da necessidade da formação continuada como uma das maneiras de o professor atualizar sua prática pedagógica por meio da reflexão-ação-reflexão, exigência da educação no século XXI. [...] (PEDRINI, 2006, p. 06).

Esse estudo destaca, ainda, a possibilidade da co-responsabilidade na formação docente, tanto do estagiário, como a dos professores colaboradores. Sendo assim, a ação seria o ponto de partida para se proceder à reflexão de problemas que poderão surgir dessa prática o que favoreceria um processo dinâmico, com vistas a uma mediação de teorias e, se possível, da sua recriação.

Nessa perspectiva, a autora também destaca:

[...] a evidência que o estágio docente, enquanto experiência compartilhada entre escola formadora e escolas-campo, constitui uma importante etapa na formação da futura professora, contribuindo para uma ação docente reflexiva, embora apresente algumas lacunas a serem superadas. O engajamento de todos os participantes, o comprometimento, a responsabilidade, o espírito de busca foram determinantes nesse processo que mostrou a possibilidade de se ressignificar a dinâmica da formação docente no contexto onde foi desenvolvida a presente pesquisa, mobilizações essas que contribuíram tanto para a formação das estagiárias, enquanto profissionais em início de carreira, quanto para o aprimoramento das docentes da escola formadora e de suas práticas, assim como das escolas-campo pela parceria estabelecida com a escola formadora. A aproximação entre as escolas propiciou a experiência de co-responsabilidade na formação docente, tanto do formador como do professor titular no acompanhamento de estágio. (PEDRINI, 2006, p. 01).

Nesse sentido, Rocha (2006) desenvolveu uma pesquisa, utilizando a metodologia da investigação-ação, firmando um compromisso com a escola por um período de três anos na perspectiva de trabalho colaborativo associado à formação continuada.

O Tema Gerador, embasado em Paulo Freire, foi norteador no trabalho político-pedagógico desenvolvido com a Escola Estadual onde se deu a experiência, associando a ele projetos de Formação Continuada, [...] sendo fertilizado a cada semana com subtemas em que a participação da comunidade foi um ponto fulcral. (ROCHA, 2006, p. 01).

Como resultado dessa pesquisa, Rocha apresenta o estágio como provocador de mudanças na escola: *O estágio foi significativo e implicou em que a escola provocasse uma série de discussões com os professores o que fortaleceu a formação continuada que vinha sendo desenvolvida no projeto. (ROCHA, 2006, p. 06).*

Lopes (2006) salienta que falar da formação docente:

[...] implica reconhecer que esta não se efetiva num contexto isolado do cenário mais amplo, ela se articula a determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação, a formação e as expectativas da sociedade. Os cenários contemporâneos engendram desafios e dilemas na formação, novas demandas de aprendizagens são postas pelas necessidades sociais. (LOPES, 2006, p. 06).

Nesse contexto, os professores necessitam de atualização permanente para acompanharem a velocidade do mundo contemporâneo. Portanto, a prática pedagógica na atualidade, marcada pelas certezas provisórias e a sensação de mudança exige sempre ser repensada pelo professor. Ao mesmo tempo, esses cenários provocam a discussão, elaboração e reelaboração dos princípios, atividades e reflexões desenvolvidas no estágio.

Antunes, Zapparoli e Arruda (2006), com o objetivo de “entender como os futuros professores elaboram os saberes da prática e constroem sua identidade enquanto docentes, durante o estágio supervisionado”, relatam que:

Nossos dados apontam que apesar das queixas sobre as aulas de Prática do Ensino, sobre as dificuldades em encontrar modelos em que se basear, os sujeitos da pesquisa conseguiram elaborar algum saber sobre si enquanto docentes. Como diz Charlot, o sujeito age no e sobre o mundo, encontrando a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber. Desse modo, consideramos que a construção do que é e como é ser um professor tem início muito antes da escolha do estudante pelo magistério. [...]. Parece-nos que a questão da identidade docente é central para os estagiários e deveria ser tratada com mais atenção nos estágios supervisionados (ANTUNES; ZAPPAROLI; ARRUDA, 2006, p. 01).

Conforme Tardif, o saber docente é um saber plural e heterogêneo, posto que é constituído por uma amálgama de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes são oriundos de diferentes fontes e constantemente mobilizados nas interações diárias em sala de aula, adquirindo significados em função do contexto em que se realiza a ação docente.

Para Tardif (2002), os professores adquirem os saberes experienciais no decorrer de seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, ou seja, os saberes práticos que vão se constituindo às margens do processo instrucional. Segundo ele, tais saberes nascem da experiência e são validados por ela. Nesse sentido o ato de ensinar está diretamente ligado com o ato de produzir conhecimentos. Nesta perspectiva Tardif (2002, p. 234) identifica a prática dos docentes como um “espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Assim, as experiências advindas do estágio são passíveis de promover reflexões que possibilitam ao estagiário não somente a aplicação dos saberes teóricos adquiridos ao longo do curso, mas também a produção de novos conhecimentos, contribuindo para a formação e futura atuação dos alunos estagiários.

Há que se considerar, ainda, que as atividades realizadas durante o estágio, possibilitam a troca de conhecimentos entre um profissional em serviço com uma carga significativa de conhecimentos, fruto de sua experiência, e o profissional em formação.

Embora o estagiário ainda não tenha construído um repertório de conhecimentos provenientes da experiência de sala de aula, ele possui conhecimentos novos e atualizados sobre a sua profissão, o que certamente acaba por capacitar o professor em serviço. Não se

pode negar que um projeto consistente, articulado e comprometido de estágio supervisionado colabora não apenas com a formação inicial dos futuros docentes, mas também com a formação contínua de todos os educadores envolvidos nesse processo.

Dessa forma, a prática de ensino e o estágio se constituem em *lócus* próprios para que o estudante vá construindo certa autonomia, desenvolvendo saberes necessários para a constituição da sua identidade profissional e, já nesse momento, assumindo posturas específicas relativas à profissão. Os *saberes necessários ao ensino* são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite aos professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, constituir seus *saberes necessários ao ensino*.

Dessa maneira, como foi citado anteriormente, concordamos com Tardif que os saberes dos professores são plurais e oriundos das diversas fontes: da cultura pessoal, da história de vida, de conhecimentos acadêmicos, saberes ligados às experiências do trabalho desenvolvido no âmbito da carreira, saberes que resultam da estrutura coletiva das interações, das práticas individuais com o grupo de trabalho no cotidiano.

Silva (2004), embora tenha observado que as atividades do estágio ainda sejam respaldadas no tripé observação, co-participação e regência, de forma burocratizada, sem romper com a linearidade desses três momentos, e que um número reduzido de estagiários consiga romper com essa visão reducionista do estágio, confirma a partir do resultado de sua pesquisa “*que os saberes docentes são heterogêneos e plurais, que a prática de ensino resignificada, pode se constituir numa oportunidade para o exercício da reflexão, onde os diferentes saberes são articulados, produzindo, assim, novos saberes*”.

Pimentel e Montenegro (2006, p. 05) também comungam com essa idéia quando afirmam *que no decorrer do processo de formação, o próprio aluno-professor reconhece que o seu saber e o seu trabalho são as maiores fontes de reflexão, discussão e elaboração de novos saberes*.

Sobre a importância do estágio e a prática de ensino na construção de saberes, Rossi e outros (2008, p. 01) destacam que foi possível identificar na fala dos alunos avanços no que diz respeito às “*concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem; compreensão acerca das características da docência; construção de saberes experienciais*”.

É bom lembrarmos ainda que o saber do professor não deve ser um conjunto de conteúdos cognitivos estáticos, mas um processo em construção ao longo de sua carreira, na

qual o professor aprende, interioriza e aplica em sua prática, ressignificando saberes pessoais, saberes da trajetória escolar, saberes de formação profissional, saberes provenientes dos espaços didáticos e saberes provenientes de experiência profissional.

3.9 A prática e os instrumentos de registro e acompanhamento: formas de construção de conhecimentos

Nos trabalhos analisados, com muita frequência, os instrumentos de registro foram considerados como forma de construção de conhecimentos, como objeto de pesquisa e como fonte de coleta de dados para pesquisas no campo e fonte de informações para os cursos.

Como possibilidade e desafio, no contexto do estágio supervisionado, Pereira e Almeida (2004) apontam a questão do registro destas reflexões como uma fonte de informações importante para o Colegiado do Curso e para o corpo docente de modo geral. A análise desses registros poderia trazer elementos para a avaliação do curso e subsidiar, inclusive, a tomada de decisões:

[...] elaboração/manutenção dos diários reflexivos, memoriais, dossiês, sua comunicação, e posterior divulgação para análise junto aos colegiados e corpo docente dos cursos. Diante do desafio representado pela dificuldade que é, para os alunos, apresentarem os registros escritos das reflexões desencadeadas pelas experiências vividas nos estágios, e preocupando-se em não defender uma idéia que possa vir a se constituir num instrumento meramente burocrático a ser arquivado, buscou-se outras alternativas ao ato de registrar por escrito. Estas outras alternativas podem incluir a sugestão de que os supervisores estimulem seus alunos a gravarem ou anotarem, de forma esquemática ou em tópicos e itens, as contribuições orais surgidas nas situações de interlocução. (PEREIRA; ALMEIDA, 2004, p 05.)

Nesse contexto, o relatório de estágio torna-se um instrumento valioso de registro, reflexão e avaliações também para o estagiário. A partir das produções escritas, o futuro professor poderá compreender o processo de ensino e aprendizagem que se realiza nas salas de aula da escola-campo e as relações que se dão no interior dessas instituições, como também elas poderão se constituir em instrumento de registro das reflexões fundamentadas nos referenciais teóricos desenvolvidos nas demais disciplinas do currículo da formação.

Entre as questões enfocadas, evidenciaremos os debates que resultaram em produções escritas (textos coletivos), elaborados a partir das observações e

registros da prática pedagógica dos docentes titulares e o cotidiano escolar, refletindo os aprendizados detectados na dinâmica educativa, pontuando informações e saberes ressignificados pelas observações apreendidas no percurso, os quais sinalizaram algumas redefinições e delineamentos na formação.

[...] Outro resultado diz respeito ao envolvimento dos estagiários em registrar e documentar as observações, numa perspectiva crítica, discutir sobre elas e escrever textos que sejam representativos ao aprofundamento dos referenciais teóricos e dos elementos vivenciados durante os percursos de formação, seja nas disciplinas fundamentantes ou instrumentalizantes. (LOPES, 2006, p. 14).

Nesse sentido, Ramos (2004), apresentando como resultado de seu trabalho, a elaboração de textos acadêmicos, conclui:

O resultado concreto de tal trabalho foi a elaboração de textos acadêmicos por parte dos bacharelados em Educação Física que explicitaram a reflexão crítica de dois aspectos centrais: a) aquilo com que se depararam no cotidiano da prática profissional em Educação Física e, b) a análise da própria preparação acadêmica (curso de graduação). (RAMOS, 2004, p. 01).

Em relação ao relatório final do estágio, Barreiro e Gebran (2006, p. 105), entendem que sua finalidade extrapola ocasionais cobranças burocráticas e a necessidade de se comprovar a realização de um trabalho. Entendem que se “constitui num processo de elaboração que perpassa todo o estágio, construído a cada momento, já que é um instrumento de registro, de reflexões, daquilo que se mostra como essencial para a compreensão e a execução do projeto de estágio”.

Compreendemos que o formato de metodologia proposta para os relatórios possivelmente busca garantir aos estagiários a familiarização com práticas científicas e tecnológicas, direta ou indiretamente envolvidas. Sabemos que na maioria das vezes os relatórios concluídos ficam esquecidos nas bibliotecas ou arquivos sem a devida valorização. Este fato é lamentável, haja vista que os relatórios de estágio são “documentos vivos oferecendo subsídios para a revisão dos cursos de formação do educador e melhoria da qualidade do ensino na escola” (MORAES, 2000, p. 63).

Na citação de Campos (2008), ao realizar o projeto *Relatos de estágio: fontes, procedimentos e desdobramentos* no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, pode-se constatar a importância dos relatórios, inclusive para estimular outras ações:

O trabalho a partir dos relatórios de Prática de Ensino em Teatro tem mudado os olhares da equipe executora e se manifestado em sua práxis. Já surgem temas comuns de trabalho a partir do diálogo que se travou com um

ou mais textos. Algumas ações concretas são consequências desse exercício, como encontros entre as turmas dos estagiários, as trocas de cartas entre os grupos estagiados e o eventual rodízio de estagiários entre as turmas. São algumas das ações que começam a comparecer nas rodas de relatos dos estagiários ou nos textos escritos. (CAMPOS, 2008, p. 06).

Campos relata, ainda, a criação de um banco de dados a partir dos relatórios entregues aos supervisores desde 2001, os quais contém os principais problemas e descobertas dos estagiários. Assim, professores e estagiários podem consultá-los, em outros momentos, para discuti-los à luz de sua própria experiência, oportunizando mudanças, inclusive, nos componentes curriculares:

A realidade constatada já tem servido de base para nortear algumas das ações presentes. O trabalho com esses relatórios já tem se refletido nos conteúdos dos componentes curriculares do curso de Teatro ligados à Pedagogia do Teatro nos anos de 2006 e 2007. É perceptível um estreitamento entre o curso e o campo que trabalha com a aprendizagem em teatro (CAMPOS, 2008, p. 08).

Na visão de Guerra (2004), o Relatório de Estágio Supervisionado é importante para a sistematização dos conhecimentos teóricos apresentados ao graduando, pois representa [...], *uma tentativa de romper a lacuna entre teoria (costumeiramente marcada pela reprodução) e a prática (marcada pela dissociação da teoria).*

Mattana (2004) destaca a riqueza de dados que os relatórios trazem, como espaço de construção de conhecimento, mas que nem sempre são aproveitados para direcionar a formação inicial:

A análise dos dados revela que as aprendizagens construídas pelos alunos nos estágios são verbalizadas e registradas nos relatórios finais e memoriais descritivos. Também salienta que a maior riqueza de informações de retorno está contida nas comunicações orais e que o conteúdo dos registros escritos permanece nos relatórios e raramente circula entre os professores do curso (MATTANA p.7236).

Dias, Seara e Souza (2006) relatam algumas estratégias estabelecidas pela Coordenadoria de Estágios e Práticas da Universidade Federal de Santa Catarina, visando à produção de materiais que possibilitassem a formação de uma identidade docente durante o processo de formação. Dentre elas:

[...] a produção de uma coletânea de artigos sobre as experiências de ensino desenvolvidas no interior das disciplinas de Metodologia de Ensino e

Estágio Supervisionado, por professores e alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Com a finalidade de socialização dos saberes produzidos na área, propôs-se também a inserção dos relatórios de estágios entregues à Coordenadoria de Estágio, semestralmente, na base de dados da UFSC, uma vez que tais documentos trazem discussões e reflexões dos alunos a partir do que observaram, problematizaram, vivenciaram e realizaram no decorrer do estágio e dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam sua formação docente, concebendo o estágio não como uma aplicação da teoria, mas sim como um locus de produção de conhecimento. (DIAS; SEARA; SOUZA, 2006, p. 04).

Em síntese, os relatórios são documentos que trazem discussões e reflexões dos alunos a partir do que observaram, problematizaram, vivenciaram e realizaram no decorrer do estágio e dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a formação docente, concebendo o estágio não como uma aplicação da teoria, mas sim como um espaço de produção de conhecimento.

Outro instrumento utilizado para atribuir significados aos próprios pensamentos e favorecer o planejamento e auto-regulação da aprendizagem dos acadêmicos é o Diário de Classe. Para Martín e Marchesi (1995, p. 30):

As situações mais efetivas de aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados pelos seus professores para facilitar-lhes o desenvolvimento da auto regulação. Quando os estudantes amadurecem, são eles mesmos que internalizam estas funções, interrogando a si mesmos e avaliando seus próprios processos cognitivos e os resultados que obtém. Em todas estas situações, tanto nas experiências iniciais de aprendizagem, quando é o adulto que centra, organiza e dirige por meio da linguagem, por meio de aquisição de estratégias, ou conhecimentos, quanto nas posteriores e mais evoluídas, em que é o próprio individuo que regula sua própria atividade, em grande parte através de seu diálogo internalizado, a comunicação e a linguagem configuram-se como fatores imprescindíveis.

Para os autores, a linguagem é um fator imprescindível nos processos de auto regulação na construção das aprendizagens. Assim, a elaboração partilhada de um “diário de classe” é uma oportunidade de refletir sobre a construção do conhecimento e travar um diálogo consigo mesmo, a partir das discussões ocorridas em sala de aula e das vivências durante o estágio. Pode possibilitar, ainda, a manutenção de uma via de comunicação em que os alunos têm a oportunidade de dividir com o professor orientador seus anseios e dificuldades, ao mesmo tempo em que pode estimular e cooperar com a reflexão sobre a própria aprendizagem através do uso da linguagem.

Nesse sentido, Zuliani (2008) destaca o diário:

Como instrumento de comunicação professor-aluno, dentro do contexto da disciplina, e com a finalidade específica de produzir o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo. O objetivo principal foi oferecer aos alunos (futuros professores) um espaço de “troca” com a professora (pesquisadora). Portanto, a percepção de si mesmos e do investigador pode ser classificada como de parceria e cooperação (ZULIANI, 2008, p. 02).

A autora aponta como vantagens da utilização dos diários na prática pedagógica:

- [...] favoreceram de maneira eficiente a comunicação professor-aluno, gerando um clima de confiança e respeito mútuo;
- O clima estabelecido favoreceu o crescimento da auto-estima do grupo, incentivando-os a buscar de maneira organizada as respostas às suas dúvidas e questionamentos;
- As discussões levantadas tanto nos diários de maneira individual como nos grupos favoreceram o reconhecimento da aplicação do conhecimento adquirido às situações da vida prática, proporcionando a esta aquisição um bom critério de validação;
- Através dos diários a avaliação do processo de aprendizagem se faz num continuum, oferecendo ao professor oportunidades de analisar seu trabalho e redirecionar suas estratégias;
- Os diários favorecem o diálogo do aluno consigo mesmo, oferecendo a eles a oportunidade de iniciar um processo de planejamento, controle e avaliação de suas estratégias de aprendizagem, que apesar de reconhecido por poucos sujeitos, adquire grande importância no contexto formativo;
- A elaboração dos diários tornou concreto para os alunos o caráter processual da construção do conhecimento na medida em que ofereceu a eles o direito à dúvida e lhes atribuiu a responsabilidade por ultrapassá-la (ZULIANI, 2008, p. 03).

Pátaro e Araújo (2008), tomando os diários de estágio como objeto de análise, afirmam que:

[...] os diários de estágio permitem reflexões imprescindíveis sobre o processo de formação, podendo anunciar e redirecionar as funções dos sujeitos e das instituições envolvidas na realização do estágio. [...] Apontamos o diário de estágio como um importante instrumento de reflexão por parte dos estudantes, que registram suas impressões, indagações, dificuldades e aprendizagens que acompanham a formação. Sendo assim, nossa proposta foi a de analisar os registros presentes nos diários de estágio, em busca de melhor compreender o processo de formação e as aprendizagens que permeiam as experiências do Estágio Supervisionado. (PÁTARO; ARAÚJO, 2008, p. 10).

Na pesquisa que tomou como objeto de estudo o estágio, utilizando as narrativas dos licenciandos (auto) biográficas, registradas nos diários de estágio, Vieira de Carvalho (2008) destaca as possibilidades e potencialidades formativas, proporcionadas pelas narrativas (auto) biográficas:

Ressaltando como se deu este caminhar da pesquisa através do relato de experiência de estágios em campos distintos da atuação do pedagogo, onde foram utilizadas as escritas narrativas através dos diários de estágio, dos memoriais de formação, instrumentos metodológicos da pesquisa, a forma de organização da disciplina e do trabalho docente, os desafios e dificuldades, as análises interpretativa e compreensiva das fontes, buscando evidenciar a relação entre o objeto, objetivos e o processo de investigação. (CARVALHO, 2008, p. 01).

Outro instrumento apontado é o portfólio, que se constitui também como importante estratégia de desenvolvimento da capacidade reflexiva. Tal estratégia, segundo Alarcão (2003, p.55), pode ser definida como um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada, reveladora do percurso profissional.

Essa estratégia de formação tem como finalidade fomentar um processo de caráter investigativo, auxiliando os alunos (futuros professores) a considerar as questões do cotidiano não apenas de forma imediata, mas, sobretudo, situando-as numa perspectiva mais ampla e reflexiva.

Assim, o Portfólio na educação constitui-se numa alternativa de sistematização para acompanhamento e avaliação das atividades realizadas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A elaboração de um portfólio parte da necessidade de organizar os textos, os conhecimentos, as práticas, as vivências, as atividades, enfim, tudo que for desenvolvido desde a primeira prática de ensino, acompanhado do respectivo estágio, que inicia a partir da segunda metade do curso

Helfer (2008) utilizou, em seu estudo, o Portfólio nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de História, com a intenção organizar de forma reflexiva todas as atividades realizadas pelos estagiários. Para o autor o portfólio educacional tem como finalidade primeira:

[...] reunir evidências da prática de sala aula, iniciando com um consistente aporte teórico, concomitante e articulado/integrado com a vivência do estágio em escolas de Educação Básica. E o seu valor está na organização sistemática e reflexiva do processo, confrontando a vivência com os pressupostos a partir da segunda metade do curso de formação e não somente no seu final. (HELPER, 2008, p. 08).

Esse tipo de organização, segundo o autor, permite a avaliação reflexiva, comprometida em potencializar a educação coletiva e pessoal e a auto-avaliação, principalmente no que se refere ao crescimento pessoal e profissional.

Mattei e Malanchen (2004), buscando na disciplina Prática de Ensino 1, analisar a prática educativa do ponto de vista do cotidiano escolar, articulado com as discussões teóricas realizadas pelos acadêmicos no decorrer do curso, concluem que a escrita dos relatórios é um momento singular de reflexão :

[...]após as discussões e análise dos indicadores obtidos na escola e estudo dos referenciais teóricos pertinentes ao assunto, os acadêmicos tiveram um momento singular de escrita sobre as reflexões realizadas, apresentadas em Relatório descritivo analítico de Prática de Ensino. (MATTEI; MALANCHEN 2004, p. 1216).

Lopes (2006) destaca em suas conclusões a importância das produções escritas, elaboradas coletivamente:

Esse movimento de produção escrita coletiva, construído nas aulas de Estágio, não tem a pretensão de solucionar os problemas detectados no desenrolar da disciplina. Objetiva compreender o processo de ensino e de aprendizagem que aí se efetiva e que é mediado pela ação docente no âmbito da formação, no acompanhamento às escolas, na interação dos professores-titulares com os alunos, nas recomendações da equipe técnica da escola e no conjunto de informações que permeia a aliança teoria e prática. (LOPES, 2006, p. 05).

Embora saibamos que o registro, nas suas diferentes formas, seja uma prática comum nas atividades de prática de ensino e de estágio supervisionado, muitas das vezes visam a atender apenas aos aspectos burocráticos. As produções analisadas, que apresentamos anteriormente, tomaram esses registros como objeto de estudo ou a eles fizeram referências. Seja na forma de relatório, de diário de classe ou de campo, ou, ainda, de portfólio, essas produções nos revelam que são elas instrumentos de reflexão que permitem ao aluno pensar sobre as suas experiências no estágio – dúvidas, indagações, descobertas, angústias, crenças, conquistas – e o seu processo de formação, produzindo conhecimentos que poderão subsidiar suas ações e decisões. Também se constituem em instrumentos valiosos para os gestores, docentes do curso e para outras pessoas envolvidas na formação.. Possibilitam, assim, promover uma crescente auto-regulação do processo de aprendizagem, como também podem se constituir em instrumentos de socialização de saberes, quando disponibilizados, como no caso de criação de banco de dados, realização de eventos científicos, produção de artigos científicos, alternativas apresentadas por essas produções.

No estudo das produções apresentadas nos ENDIPEs a que nos propusemos, apresentamos neste capítulo o que os trabalhos revelam sobre os modos de ver a prática, a prática de ensino e o estágio, no contexto da formação inicial e continuada dos professores e da construção dos saberes e da identidade docente. Pudemos identificar, também, desafios e possibilidades nos trabalhos estudados, os quais apresentaremos no próximo capítulo.

4 A PRÁTICA: desafios e possibilidades

A análise dos documentos revelou os diferentes modos de conceber o estágio, assim como nos possibilitou identificar desafios, alguns já apontados pela literatura educacional, como também possibilidades para a efetivação da prática de ensino, fundamentada na articulação/unidade teoria-prática e na reflexão, pressupostos que tem marcado a concepção de professores na contemporaneidade. Compreendemos que reconhecê-los é uma maneira de contribuir para o levantamento de possíveis alternativas de superação dos desafios na formação docente.

A partir de leituras sucessivas dos documentos foi possível identificar unidades de análise que se referem aos desafios e possibilidades (APÊNDICE D) e a partir delas estabelecer categorias que serão apresentadas num diálogo com os teóricos e com outras pesquisas. Relacionamos a seguir os principais desafios e possibilidades apontadas pela literatura educacional, e também nas produções analisadas, classificando-as em cinco subcategorias: os enfrentados pelas instituições formadoras; os relacionados aos currículos; os enfrentados pelos professores orientadores/supervisores de estágio; os enfrentados pelas escolas campo de estágio; e, finalmente, aqueles enfrentados pelos acadêmicos, futuros professores.

4.1 Desafios relacionados às instituições formadoras e as possibilidades de superação

Uma primeira dificuldade diz respeito às estruturas vigentes em nossas IES, excessivamente centradas em Departamentos, com todas as suas implicações, suas acomodações, seus vícios. Arriscamos afirmar que, hoje, um dos grandes entraves a diversas reformas necessárias e urgentes no âmbito acadêmico é a departamentalização das IES. Os Departamentos, em geral, se transformaram em instâncias de cunho fortemente burocrático, não têm ajudado a organizar a vida acadêmica – o ensino, a pesquisa e a extensão – sendo muitas vezes utilizados como espaços para manifestações autoritárias do exercício do poder. (TERRAZAN, 2002). As instituições formadoras também enfrentam muitos problemas em relação ao estágio supervisionado e à prática. Alguns advêm de entraves legais, outras de ordem político-administrativa. Além das questões relativas à supervisão do estágio.

Quando tratamos de entraves legais é necessário apontar a Resolução CNE/CP 1/2002 que define em seu Art. 14 que cada instituição formadora deve ter flexibilidade ao elaborar o

seu projeto pedagógico de curso. No entanto, a resolução define e distribui rigidamente os espaços e tempos do curso, da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Entendemos que essa rigidez na distribuição do tempo e espaços nos cursos prejudica uma possível flexibilização dos projetos, dificultando para a instituição formadora a reestruturação dos cursos e a autonomia para inovação. As mudanças curriculares impostas pela nova legislação, especialmente no que se refere à ampliação da carga horária de prática, ou seja, um aumento substancial do número de horas de estágio e a inclusão de mais quatrocentas horas de prática ao longo dos cursos exigirá por si só uma grande mudança nas relações da instituição formadora com as escolas-campo. Essas relações implicam em novas questões institucionais de ordem organizacional, cujas soluções são complexas e não se fazem pela simples mudança na política de formação. Esta política, segundo Selles (2003, p. 30), “re-desenha a licenciatura, mas omite-se em oferecer condições estruturais às instituições que irão desenvolver o referido projeto” uma vez que as medidas carecem de incentivos a projetos de licenciatura desenvolvidos em parceria entre as universidades e as escolas

Fazem-se, portanto, relevantes, ações e reflexões no sentido de repensar a formação inicial de professores, avaliando a viabilidade desta parceria. Além disso, ações que busquem superar tanto a oposição entre as disciplinas científicas e as disciplinas pedagógicas, quanto entre a formação para pesquisa e para o ensino

Consideramos a relevância de ampliação do número de horas como condição posta para a melhora da prática no interior dos cursos de formação, porém não para serem novamente repartidas entre vários tipos de prática sendo dois deles (a prática profissional e as atividades científico acadêmicas).

Cabe ainda ressaltar que não se pode desconsiderar o caráter inovador e o avanço positivo da legislação ao repensar não só o aumento do número de horas de estágio para os cursos de Licenciatura, mas o seu aparecimento nas estruturas curriculares na segunda metade dos cursos. Essa indicação, mesmo apontando a metade do curso e não o seu término para realização de estágio, o que normalmente ocorria nos dois últimos semestres ou último ano de curso, segundo Campos (1999), reforça a concepção de que a experiência não pode ser ensejada antes do mínimo conhecimento necessário da área que o aluno deve se apropriar para utilizar na prática.

É como se a prática docente fosse prescrita nos primeiros anos da formação inicial, e garantisse, a partir da metade do curso, a complexidade da atuação propriamente dita, no estágio e, como egresso, no dia-a-dia do docente. Esquece-se, nesse caso, que na atuação docente, há toda a singularidade de uma prática que a teoria, nos cursos de formação inicial, não consegue alcançar. Disso se constata, logo no estágio, ou mesmo ao sair do curso de formação inicial, que a teoria aprendida, muitas vezes não corresponde à prática. Considera-se, no entanto, que a constatação do descompasso dessa indicação de início do estágio pela lei, com a interpretação do que é prática, pode ser um argumento importante para reformulação do estágio e justificativa também para os cursos que pretendem iniciar esta prática de estágio antes da segunda metade do curso, sem prejuízo para esse processo de avaliação externa, uma vez que essa parece ser a única alavanca para alterar o pensar e o fazer na formação inicial do professor.

Será mesmo que conceber e conduzir o estágio a partir da segunda metade do curso vai contribuir para alterar o que se entende por prática e lhe garantir maior significado no processo de formação do futuro professor, como as intenções da maioria das produções analisadas neste estudo querem revelar?

A alternativa discutida e defendida por Mattana (2004) é a de utilizar esse momento da vivência de prática do estágio desde o início do curso para associá-lo aos conteúdos do curso de formação inicial, quando se faz o confronto da teoria com a prática, a fim de promover conhecimento, exercitando um processo de *ação-reflexão-ação*.

A utilização do estágio deveria aparecer como ferramenta, podendo auxiliar no exercício de prática reflexiva e promoção de conhecimento, desde o início do curso de formação inicial, uma vez que, defendendo ainda a formação como contínuo do futuro professor, há toda uma bagagem de conhecimento que ele traz de seu percurso no universo da educação básica sobre a figura do professor, a concepção de ensino, a sociedade, enfim, de um conhecimento que se pode implementar e/ou reestruturar. A proposta é que desde o início do curso, devido aos conteúdos de cada disciplina, se exercite o processo de ação-reflexão-ação, com base também na vivência do estágio, que poderá servir como campo privilegiado de conhecimento, mas não único. (MATTANA, 2004, p. 06).

O estágio, baseado no mesmo princípio de integração teoria-prática e de ação-reflexão-ação, supõe uma relação pedagógica que envolve um profissional docente em exercício, o ambiente escolar e o/a estagiário/a, o que se configura num momento de aprendizagem, em seu sentido mais restrito, do ofício docente. A legislação oficial insiste em afirmar que deve haver uma articulação intrínseca entre ambos. Embora concordemos com

Mattana, o estágio, desde o início do curso exigiria uma outra organização institucional, curricular, uma outra relação com a escola-campo. Essa proposta coloca muitos desafios, dentre eles: a pouca disponibilidade de tempo do licenciando, pois muitos cursos são noturnos, são a distância, com um alunado que trabalha, às vezes, em dois turnos; a escola-campo nem sempre tem disponibilidade para receber e acompanhar um grande número de estagiários advindos das licenciaturas de diferentes áreas. Ao longo desse capítulo essas questões continuarão a ser discutidas.

O estágio, conforme já abordamos anteriormente, é um importante *elemento articulador da relação teoria e prática*, ao possibilitar aos estudantes uma inserção na realidade, uma aproximação com a prática, que contribui para a reflexão sobre a profissão docente bem como para a construção de novos saberes sobre o ensino. Assim, a partir da experiência proporcionada pelo estágio, os/as futuros/as professores/as têm a possibilidade de desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, estabelecendo relações entre a teoria e a prática. Mesmo ressaltando a importância do estágio como elemento articulador da relação teoria e prática, percebemos que as instituições enfrentam problemas quanto ao reconhecimento que precisam ter sobre a importância de seu papel social. Para melhor compreender essa dificuldade nos valem do pensamento de Freitas (1996, p. 94).

A separação entre teoria e prática e o afastamento da universidade da realidade educacional da escola pública e dos problemas colocados pela prática da sala de aula refletem-se de maneira diferenciada no trabalho pedagógico. O afastamento da realidade da escola pública, caracterizando, portanto, a ausência do trabalho pedagógico como eixo articulador da relação teoria-prática nos cursos de formação, produz uma desqualificação do aluno, em termos de conhecimento, para responder aos problemas educacionais colocados pela prática social que se desenvolve no interior da escola.

Em consonância com as idéias apresentadas por Freitas (2006), Urbanetz (2004) diz que:

Precisamos reafirmar nosso compromisso, não só acadêmico, mas também político e social, de lutar por uma sociedade mais justa. Esta luta passa necessariamente pela formação destes trabalhadores que ocupam nossos bancos escolares, a educação tem um forte compromisso social, e não podemos nos furtar a isto. Cabe ressaltar que a organização da Pesquisa e Prática Pedagógica pretende não apenas preparar um futuro profissional, mas contribuir de maneira efetiva com a formação de um profissional que saiba fazer escolhas, que trabalhe em grupo, com grande capacidade de comunicar e defender suas idéias e, fundamentalmente um profissional ético, que perceba a grandeza e a responsabilidade do trabalho educacional". (URBANETZ 2004, p. 6143.).

O aligeiramento da formação, que tem sido proposto nos últimos anos para os cursos de formação de professores, impede uma sustentação teórica consistente para uma estruturação produtiva do saber fazer, tornando também o momento do estágio um desafio para os acadêmicos e a instituição formadora. O estágio, neste contexto, pode deixar de ser reflexivo e passar a ser mais um momento obrigatório para a conclusão do curso e que se apresenta somente como atividade prática, carente de base teórica (PIMENTA, 2004).

Alencar e Paula (2006) corroboram essa idéia ao afirmar:

Nesta conjuntura a formação do professor passa a ser entendida como algo prático, com isso sua fundamentação teórica é relegada a segundo plano. Assim compreendemos que a proposta de Curso aqui analisada, segue respeitosamente os ditames neoliberais, “aligeirando” a formação do professor, privilegiando a prática em detrimento da teoria. Afinal, os laboratórios-escolas, onde acontece a ação docente supervisionada (Estágio) e as mediações didáticas não são componentes suficientes que nos permita afirmar categoricamente que os Cursos de Licenciatura Plena devam servir de modelos para a formação dos professores. (ALENCAR; PAULA, 2006, p06.)

Freitas também aponta conseqüências desastrosas para a formação docente decorrentes do “aligeiramento”:

[...] estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional. Além do mais, em nenhum momento tais propostas vêm acompanhadas com a decisão de dar mais tempo para o professor refletir sobre sua prática no interior da escola. (FREITAS, 1999, p. 98).

Infelizmente, com uma proposta “aligeirada” de formação, o Estágio passa a ser utilizado não como espaço de ressignificação dos saberes docentes, mas como estratégia de implantação de políticas neoliberais que chegam à vida dos professores exigindo deles qualificação e certificação para continuar a exercer sua profissão. Sem dúvida estas metas estão/devem estar presentes nos anseios de todos os profissionais, apenas se faz necessário melhores condições de se atingi-las.

Por fim, enfatizamos que a luta por uma melhor formação dos professores passa pela luta por uma efetiva compreensão dos fundamentos filosóficos das teorias educacionais e pedagógicas, que nos possibilite verificar a validade das teorias e de determinadas práticas para a realidade nacional e regional, bem como, pela continuidade da construção de um projeto de sociedade e de formação humana, contrário ao pensamento hegemônico.

Outro aspecto apontado nos estudos analisados é a falta de articulação entre universidade e escola gerando dificuldades para os futuros professores construírem, já na formação inicial, os saberes relativos à prática escolar. Vallejos (2004, p. 03) salienta problemas e dificuldades geradas por essa falta de articulação quando afirma: *“a falta de contato da universidade com a escola implica problemas e deficiências na formação dos futuros professores assim como no relacionamento dos professores encarregados desta formação”*.

Alguns estudos apresentados enfatizam a importância da articulação instituição formadora e escola-campo, embora sejam ela, ainda, um aspecto complexo e se constitua numa dificuldade para ambas. Souza et al (2006, p. 01) constatam que: *“É possível apontar uma possível articulação na parceria entre universidade e escola, evidenciando a importância do papel da escola na formação inicial de professores..”*

Teixeira (2008) em sua pesquisa percebe que essa articulação é possível, inclusive como forma de garantir um processo mais educativo e ético:

Salienta-se que após a experiência desse grupo de estagiários, outras atividades foram desenvolvidas com algumas “correções de rumo” em outras unidades escolares, no sentido de aproximar os processos vividos na universidade das escolas e, notadamente, no que se refere a superação da dimensão reprodutivista e descontextualizada. O relato, tanto escrito quanto oral, revela que este formato de vivência semanal acompanhando todo o processo pedagógico possibilita outro olhar sobre a relação teoria/prática, diminuído o que Freire denominava de blá,blá,blá e, proporcionando um processo pedagógico mais dialógico e ético. (TEIXEIRA, 2008, p. 11).

Nesse sentido, Lisovski (2008) ressalta a importância da interação e aponta uma possibilidade para que isso se concretize:

O estabelecimento de uma forte interação entre IES e EEB pode ser uma forma de essas instituições de ensino discutirem e criarem propostas conjuntas para a organização, planejamento, acompanhamento e avaliação dos Estágios Curriculares. Acreditamos que uma das alternativas para esta problemática seria a construção sistemática de Grupos de Trabalho (GT) entre estagiários, professores regentes e professores orientadores, no sentido de planejarem e discutirem conjuntamente as ações do fazer pedagógico, colocando, assim, a EEB e IES em parceria na formação do futuro profissional da educação, onde o professor regente poderia assumir a figura de tutor do estagiário, não desobrigando a função do professor orientador. (LISOVSKI, 2008, p12.)

Para isso, é fundamental a integração entre a universidade e a escola colaboradora, pois constituem espaços no quais os estágios se desenvolvem. Desta maneira, os estágios poderão funcionar como um canal de intercâmbio entre as instituições de ensino e a área de atuação profissional, capaz de promover a integração dos acadêmicos ao mundo do trabalho, aperfeiçoando a qualificação profissional a partir da sua efetivação. Essa tutoria de que fala Lisovski seria uma solução para o acompanhamento do estagiário, entretanto traz também uma série de questões, dentre elas: tem esse professor tempo para essa atividade, considerando as suas condições de trabalho na escola básica? Está ele disposto a executar essa atividade?

Outro problema enfrentado pelas instituições formadoras é com relação à operacionalização de Lei de nº 11.788, de 25.09.08, que traz aspectos inquietantes. Segundo essa norma legal, as instituições de ensino, quanto à supervisão do estágio, devem indicar professor orientador, que além de acompanhamento efetivo, deverá ainda avaliar as instalações da parte concedente do estágio e a sua adequação à formação cultural e profissional do educando.

Ainda que altamente desejável, resta saber com que recursos as instituições de ensino irão contar para o cumprimento efetivo de tal missão, já que no caso das instituições federais e estaduais muitas unidades encontram-se às voltas com uma extraordinária carência de professores concursados, inclusive para o efetivo atendimento de outras disciplinas obrigatórias em seus cursos de graduação.

A falta de recurso não é uma dificuldade somente de uma instituição. A falta de professores é uma realidade em muitas as universidades públicas. Isso leva a concluir que há uma grande contradição nas políticas públicas, porque as normativas legais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, fazem várias exigências mais, ao mesmo tempo, não fornecem condições para sua efetivação com qualidade. Persistindo as atuais condições das universidades, corre-se o risco de inviabilizar a implantação da reforma nos cursos de licenciatura, recaindo as responsabilidades somente aos professores formadores. O conjunto desses fatos, de antemão, reflete exatamente a situação em que se encontra a licenciatura. Porém, verificam-se movimentos das universidades na busca de novos rumos que permitam a ultrapassagem das dificuldades existentes.

No aspecto referente à celebração de convênios de concessão de estágio, a ser firmado entre instituições de ensino, com entes públicos e privados, seu caráter facultativo encontra-se de antemão inferiorizado pela nova Lei de nº 11.788/2008, perante a exigência de celebração

obrigatória do termo de compromisso do estagiário, o qual, como já exposto, “será definido de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal”. Isto releva para um grotesco segundo plano, tanto a autonomia das instituições de ensino, como o caráter educativo do próprio processo de estágio.

Se de fato a questão educacional fosse um ponto prioritário dessa Lei, os termos de compromisso seriam somente celebrados em estrito acordo com os termos de convênio estipulados *a priori* pelas instituições de ensino. Mas de acordo com o novo texto legal, as empresas concedentes não têm porque acatar os termos de convênio com as instituições de ensino.

Quanto à possibilidade prevista pela nova lei de que as instituições de ensino ou a empresa concedente assumam os custos pela contratação do seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário, alternativamente no caso de estágio obrigatório, abre-se a inusitada possibilidade de um desencargo para as empresas concedentes. Isso pode ainda bem servir, como mais um elemento na vedação da oferta de estágios, especialmente para os estudantes provenientes de instituições que não tenham como arcar ou decidam não suportar mais este ônus.

4.2 Desafios relacionados aos currículos

Sobre a organização curricular, a recomendação dada no Parecer CNE/CP 009/2001 é que, ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos e disciplinas, a partir das quais se trabalham conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores (BRASIL, 2001, p. 52).

Nesta proposição se evidencia, além do incentivo à produção de outros desenhos curriculares, também a valorização de tempos e espaços curriculares diversificados no percurso formativo do futuro professor.

A formação inicial e continuada de professores tem se tornado objeto de pesquisa exaustiva nos últimos anos, entretanto, definir o que seja um “bom” professor e “como” formá-lo continua sendo a grande preocupação das instituições formadoras.

Segundo Schnetzler (2000, p. 14)

A grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura manifesta e enfatiza dois caminhos paralelos, que não se aproximam sequer, um do outro, durante os vários semestres, mas que só vão se cruzar e se articular em disciplinas de natureza tal como de Prática de Ensino, a de Didática Específica e/ou de Instrumentação para o ensino. Isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa.

A autora, considerando esta dicotomia, ressalta a ausência na formação inicial da “transformação pedagógica” dos conteúdos específicos, dificultando aos licenciandos saber sobre o que, como e porque ensinar determinado conteúdo na educação básica, visto que não poderão ensinar os conteúdos da maneira que os aprenderam nas disciplinas específicas.

Pesquisadores como Piconez (1994), Freitas (1992; 1996), Pimenta (1999), em publicações anteriores às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, abordando esta temática, apontam que o modelo predominante da organização curricular dos cursos de formação de professores fundamenta-se no agrupamento das disciplinas do bloco teórico ministrado no início do curso, ficando para o final as disciplinas do bloco prático. Nesse sentido, primeiro o aluno recebe a formação básica, e de posse desses conhecimentos, ele obtém a formação pedagógica que o habilitará ao exercício da docência.

Nesse sentido, Campos (2008) salienta que:

[...] Ainda se privilegia a dissociação das disciplinas em teórica e prática nos cursos, algo que se evidencia tanto na estrutura apresentada quanto no discurso dos professores, o que é identificado por alguns como uma dificuldade. Uma indicação que, por si só, já aponta a necessidade de mudar esse panorama, para alcançar a tão propalada articulação entre teoria e prática.

[...] A limitação que leva a uma dissociação da teoria e da prática, pela própria constituição das disciplinas que compõem o curso, é identificada e associada a outro fator que advém dessa organização e a reforça, qual seja, a divisão dos professores em teóricos e práticos: “há uma disparidade muito grande entre os práticos da educação e os teóricos da educação”.. Nessa crítica podemos identificar, pela estrutura disciplinar dos cursos e dos professores que ressalta a dicotomia teórica e prática, um alerta ao problema da falta de comprometimento dos professores em assumir a articulação entre teoria e prática como necessidade e exercício docente para implementar o processo de formação profissional. (CAMPOS, 2008, p. 10)

Essa constatação de Campos, após as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, revela que a situação apontada pelos pesquisadores – de um bloco teórico ministrado no início do curso e de um prático ao final –, ainda se verifica.

A organização curricular é uma fonte geradora de problemas e de inquietações, principalmente no que diz respeito à falta de articulação teoria e prática, portanto é uma realidade que deva ser revista. De acordo com Gatti (2000, p. 53 e 55)

[...] a revisão e a mudança destas condições é ponto básico de qualquer ação que venha a objetivar melhor qualificação nas Licenciaturas, aliada necessariamente a uma visão social em que o ensino seja tomado em sua real importância. [...] criamos um quadro curricular em que de modo estanque oferecemos, muito precariamente, noções de sociologia, biologia, psicologia etc..., acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias.

O que se faz pertinente neste contexto, como a própria autora coloca são “pontes” que integrem o que se propõem nas bases teóricas e a realidade escolar de sala de aula, dando assim um sentido de conjunto a todo o conhecimento das disciplinas, constituindo uma visão de unidade. Segundo Gatti (2000, p. 56), “qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos”.

Outro problema refere-se à estruturação da matriz curricular dos cursos de formação de professores, quando os estágios ainda são concebidos como a parte prática do curso, não envolvendo as demais disciplinas no processo de realização interdisciplinar da prática dificultando a articulação entre teoria e prática nas instituições formadoras.

Avanços têm ocorrido como o estágio curricular deixar de ser uma das últimas disciplinas dos cursos de Licenciatura e passar a estar presente a partir da segunda metade do curso como já foi discutido anteriormente, embora haja críticas ao início nesse momento do curso. Há os que defendam que deveria começar antes..

Silveira (2008) reconhece esse avanço e aponta vantagens que isso possa trazer, embora considere que ainda é forte a visão aplicacionista :

Estágio desde a metade do curso rompe com uma visão de que a teoria deve anteceder à prática e esta prática reduzindo-se à aplicação de teorias, o que ainda representa uma forte tendência de compreensão de conhecimento e de ciência presente nos currículos. Dessa forma, a escolha dos espaços para a realização da pesquisa, em escolas com curso de formação de professores, poderá nos fornecer um alargamento da compreensão da formação em um provável espaço de trabalho do futuro professor (SILVEIRA, 2008, p. 01).

Sem dúvida, a compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio. Pimenta e Gonçalves, já em 1990, consideravam que a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno

uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afastaria da compreensão até então corrente de que seria a parte prática do curso. As autoras defendiam a redefinição do estágio e uma nova atitude, que deveria caminhar para a reflexão a partir da realidade.

Pereira e Almeida (2004) confirmam a partir dos seus estudos essa nova atitude:

Sendo o Estágio um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas denominadas “práticas”, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. E, para que isso seja possível, existe a necessidade de superar a distância entre teoria-prática em todo o processo de formação dos professores. (PEREIRA; ALMEIDA, 2004, p. 04)

Entendemos ser um avanço importante que deve ser ressaltado o fato de o estágio deixar de ser apenas preocupação do professor de Didática ou do professor orientador de estágio. Pela legislação vigente, todos os professores formadores precisam contribuir para articular as disciplinas de conteúdo específico, que compõem o currículo dos cursos de licenciatura, com as atividades práticas do curso, voltadas para a formação do professor para atuar na escola básica e, particularmente, com a disciplina denominada estágio curricular.

Os trabalhos apresentados têm dado destaque a esse aspecto, embora reconhecendo as ambigüidades e indefinições que perpassam os modos de ver e de implementar as ações, conforme mostram Soares e Guimarães:

As normatizações prevêm que as atividades práticas devem ocorrer ao longo de todo o curso de formação dos professores e no interior de todas as disciplinas da matriz curricular, e não somente transformar-se numa única disciplina curricular responsável pela unidade teoria e prática. A discussão da dimensão prática da formação do professor ganhou realce principalmente devido a três motivos: a) o significativo aumento da carga horária destinada à prática; b) a inovação – ainda que às vezes perpassada por ambigüidades ou indefinições conceituais – sobre a prática como componente curricular; c) a tentativa do legislador em direcionar, de fato, a licenciatura para a formação do professor, tentando tirá-la da sombra do bacharelado (SOARES;GUIMARÃES, 2006, p. 01).

Acreditamos que o estágio, perpassando todo o curso de formação profissional, contribua para resgatar o fazer pedagógico em todas as disciplinas do currículo. Portanto, não é só a prática de ensino a responsável por esse trabalho, cabe a todos os formadores se envolverem nesse propósito, e estarem sempre se reunindo e discutindo para um planejamento comum e integrado.

Lemos (2006) afirma, como resultado de sua pesquisa, a dificuldade de desenvolver um trabalho numa proposta de pesquisa interdisciplinar envolvendo todos os formadores:

O documento propositivo para a prática de ensino em forma de Pesquisa e Prática Pedagógica, e a proposta implementada no Centro de Educação da UFPE se caracterizam como inovadores. Entretanto, a perspectiva interdisciplinar que perpassa a proposta, ainda requer muito esforço para a sua construção, assim como o trabalho coletivo. (LEMOS, 2006, p. 01).

Campos (2008, p. 17) confirma em sua pesquisa tal dificuldade ao afirmar que: “Não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo, mas apenas em algumas disciplinas isoladas.”

Já como possibilidade de superação dessa desarticulação, Stivanin e Antunes (2006), entendem ser necessário:

[...] conciliar a teoria com a prática constantemente durante a graduação contribuirá para a modificação da maneira de pensar a respeito da profissão possibilitando aos acadêmicos irem se construindo enquanto docentes através dos desafios e das atividades diárias que compõe o espaço educativo ressignificando o próprio processo de formação. (STIVANIN; ANTUNES, 2006, p. 04)

Com relação à conquista dessa integração, Costa (2004) diz ser necessário respeitar certas condições essenciais, dentre elas a construção de um projeto pedagógico coletivo.

A integração teórico-prática poderá ser conquistada desde que algumas condições essenciais sejam respeitadas. Tais condições relacionam-se diretamente a, necessidade de um projeto pedagógico coletivo e implementado das disciplinas Estágio Curricular I e II; articulação constante da universidade com as diferentes instâncias político-administrativas do campo da educação, construção permanente de vínculos com as equipes pedagógicas, particularmente com os professores, das escolas campo de estágio e supervisão direta pelos professores da universidade nos diferentes campos de estágios (COSTA, 2004, p. 394).

Silva (2004) também aponta o trabalho coletivo como possibilidade de superação a dicotomia teoria-prática. Segundo o autor:

[...] a superação da dicotomia teoria-prática, assumida na coletividade dos/as que formam futuros professores/as, podem se constituir já na formação inicial docente, um fomentador de um novo “profissional do ensino”, capaz de se sentir e viver não mais como um reproduzidor de conhecimentos, mas sim construtor de saberes (SILVA, 2004, p. 1973.).

Rossi et al (2008) também ressalta a importância desse trabalho coletivo:

O grupo que se reúne sistematicamente desde 2005 é composto por supervisoras de estágios de cursos desenvolvidos tanto na Cidade

Universitária, em Caxias do Sul, como em outros Campis e Núcleos da UCS. Cada área, com a sua especificidade, foca e ilumina de maneira peculiar o objeto de nossa reflexão: o estágio. Ao mesmo tempo, é um grupo que tem uma identidade própria. Identidade essa, que se evidencia no “pensar junto”, buscando fundamentar as discussões que deverão, posteriormente, ser de todo o corpo docente de cada licenciatura. Está claro que a reflexão sobre a formação do professor não é função apenas dos supervisores, mas de todos os professores das licenciaturas, os quais deverão elaborar proposta fundamentada no projeto pedagógico de cada curso visando a formação do educador contemporâneo (ROSSI, et al, 2008, p. 02).

Sendo assim, não basta reformular o curso, trocar o nome das disciplinas, sua carga horária. É preciso sim, uma postura metodológica que se consolida com a visão do contexto e com um delineamento diferenciado dos planos de ação, com o comprometimento e a abertura para o diálogo de todos os formadores, ultrapassando o mero cumprimento da estrutura curricular, avançando no sentido indicado por Gatti (2000, p. 57): “Uma perspectiva de ensino e uma concepção de seu papel num dado conjunto, e de sua inserção social real, é imprescindível para um trabalho que se direcione para a formação de professores com algum sentido e qualidade diferencial.”

Para que isso se concretize de maneira positiva, Mesquita (2004, p 2910.) defende a:

[...] reivindicação de uma Universidade realmente comprometida com a formação do professor. Faz-se necessário mudar a atual estrutura dos currículos de formação profissional, e assim construir um saber consolidado, articulado e comprometido com a realidade concreta.

Esteves (1999) aponta também

[...] a necessidade de mudar a atual estrutura dos currículos incorporando abordagens atualizadas e coerentes com os desafios da realidade na qual irão atuar e, por último, uma maior adequação dos conteúdos dessa formação inicial à realidade prática do Magistério, permitindo uma visão mais integral e profunda do contexto que cerca o jovem professor”.

Assim eles estarão se sentindo mais seguros de seu trabalho e construindo uma identidade profissional mais harmoniosa e consciente.

As principais conclusões trazidas pelas produções analisadas dizem respeito à necessidade de uma maior relação estabelecida pelo formador entre o conteúdo das disciplinas do curso com a realidade futura que irão atuar. Também nota-se a importância da participação em projetos de pesquisa durante o curso, a qual possibilita o contato com a realidade escolar e o equilíbrio entre a teoria e a prática.

Sabemos que existem disponibilizadas na literatura muitas alternativas de entendimento da prática de ensino e do estágio curricular supervisionado enquanto eixos articuladores da formação dos profissionais da educação. Os estudos desenvolvidos por Schön (1992), Alarcão (1996), Nóvoa (1992), Freitas (1996), Lima (2002), Pimenta (2004), Tardif (2005) entre outros, também têm contribuído para que as práticas de formação de professores sejam repensadas e novas alternativas sejam apontadas.

No entanto, o que verificamos nos cursos de formação docente é que esses componentes curriculares predominam como elementos estanques, isolados do conjunto dos demais componentes, sendo trabalhados de forma fragmentada impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade social de forma ampla e integrada.

Cursinato e Cardoso (2004) realizaram um trabalho que tinha como objetivo fazer algumas reflexões sobre as licenciaturas nas Universidades Públicas e sobre a experiência acadêmica na disciplina Prática de Ensino. Embora essas Instituições, segundo os autores, tenham o compromisso com o Estado de formar professores e várias ações tenham sido implementadas desde as suas fundações, ainda há segmentos dentro dessas universidades que relutam em aceitar e investir seus trabalhos na formação de professores, colocando em pauta a exclusão dos cursos de licenciatura.

Neste processo que a situação fica cada vez mais complexa, porque geralmente os alunos fazem as disciplinas do tronco comum em dois ou três anos para depois cursar as matérias pedagógicas. São formados por tais professores, e deles recebem referências acadêmicas de trabalho, comportamento e de atitudes. De modo que, quando os alunos chegam para realizar as chamadas disciplinas pedagógicas da área de licenciatura, já assimilaram no decorrer de sua trajetória acadêmica o pré-conceito com as pedagógicas da licenciatura. Pré-conceito, no sentido exato da palavra, ou seja, já elaboraram um conceito anterior ao conhecimento das pedagógicas. (CUSINATO; CARDOSO, 2004, p. 994)

Neste contexto, o trabalho acadêmico das disciplinas pedagógicas fica mais difícil, porque essa atitude preconceituosa em relação a elas dificulta aos professores o desenvolvimento do conteúdo de suas disciplinas. Assim, Cursinato e Cardoso (2004) dizem que o trabalho é quintuplicado.

As disciplinas pedagógicas existem tradicionalmente no sistema 3+1, e posteriormente, mantendo as raízes da questão muito pouco conseguem mudar no interior dos cursos em que atuam. Com uma carga horária aproximada de 20% do total do curso, conseguem

desenvolver somente as obrigatórias tradicionais: Estrutura e Funcionamento, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Só com estas já conseguem se impor no contextos dos cursos de licenciatura e gerar trabalhos, ensino e pesquisas com seus alunos e encaminhá-los para os cursos de pós graduação com sucesso. A questão fica tão mais complexa, quando pensamos a especificidade da Prática de Ensino. Ela se torna o bode expiatório da Universidade na medida em que convergem para ela 400 horas de estágios a serem desenvolvidos na rede de ensino básico, nos níveis fundamental e médio (CUSINATO e CARDOSO, 2004, p. 995)

Autores como Pimenta (2001), Fazenda (1998), Candau e Lelis (1999), Piconez (1994), entre outros, vêm chamando a atenção para situações precárias de estágios, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência, como base da formação. As dificuldades são de várias ordens, desde a falta de orientação e fundamentação dos estagiários para realizar as atividades de estágio, advindas da não integração do curso formador com as escolas campo de estágio, às de acompanhamento dos estágios, até as limitações impostas pelo estágio convencional: observação, participação e regência. A essas dificuldades somam-se outras, que, decorrentes das mudanças no contexto social, na política educacional e na legislação e do avanço de conhecimentos sobre a formação de professores, apontam para a necessidade de se pensar o estágio como foco de análise, isto é, como eixo articulador de estudos teóricos do curso de formação e da prática vivenciada nas escolas, campo de estágio. *“No entanto acreditamos que a realização do estágio na vida do acadêmico deve ultrapassar os limites burocráticos e alienantes acima descritos”.* (PEREIRA e ALMEIDA, 2004, p.04)

Há também a necessidade da implementação da discussão referente à questão da reflexão no interior dos cursos de licenciatura. Conforme Darsie (1998, p. 282) [...] *“Os cursos de formação de professores devem incluir em seu currículo a reflexão nesta dupla dimensão: componente metodológico e conteúdo dessa mesma formação”.*

Como componente metodológico, a reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais e sobre as próprias aprendizagens em desenvolvimento permite ao aluno tomar consciência do que aprendeu e como aprendeu. Essa reorganização do conhecimento construído e a possibilidade de compreensão dos procedimentos que levaram a isto caracterizam seu valor enquanto saber profissional, pertencente à dimensão de conteúdo teórico-metodológico de formação.

Percebe-se a possibilidade da vivência educativa descrita acima, se efetivada ao longo do curso, poder ser fator significativo na constituição das representações dos futuros professores, desmistificando a idéia de que a formação inicial não altera as marcas da história

de vida dos professores. A sua qualidade está exatamente em compreender as complexas relações que estabelecem na escola, de forma geral e na sala de aula, de forma especial. É o local onde o futuro professor irá exercer a sua ação profissional.

Nesse sentido, é de fundamental importância entender o estágio como um componente integrante do currículo e não como uma atividade extracurricular realizada para cumprimento de uma carga horária encaminhada de forma isolada e descontextualizada do curso, e sem nenhum acompanhamento por parte da instituição responsável pela formação dos professores.

Como afirma Pimenta (1992, p.74), o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.

Nesta perspectiva, Domingues e Gusso (2004, p 05.) afirmam que “o estágio supervisionado deve ser tomado como um campo aberto para investigações, posições e reafirmações de posturas, compromissos e formação profissional, pessoal e cidadã”.

Silva et al (2004, p. 225) ao apresentar seu relato ressaltam que:

[...] a modalidade de estágio (chamado observacional) que acontece durante o curso, via disciplinas, tem se apresentado como uma possibilidade e gerado experiências interessantes. Há um número cada vez maior de professores/as dessas disciplinas aderindo e iniciando o trabalho de aproximação à escola, o que tem possibilitado que boa parte das disciplinas sejam repensadas como integrantes de um curso de Licenciatura, cuja relação privilegiada deva se dar com as escolas de educação básica. E, complementarmente, as próprias disciplinas ESSE I e ESSE II têm desafiado essas e outras disciplinas e professores/as com problemas/problemáticas encontradas/vivenciadas pelos/as alunos/as em estágio, alimentando e construindo, ainda que num primeiro momento informal e assistematicamente, um profícuo diálogo.

Portanto, a Prática de Ensino, resignificada, e mais amplamente, a superação da dicotomia teoria-prática, assumida na coletividade dos/as que formam futuros professores/as, podem se constituir já na formação inicial docente, um fomentador de um novo “profissional do ensino”, capaz de se sentir e viver não mais como um reproduzidor de conhecimentos, mas sim construtor de saberes.

Assim, estaremos contribuindo para que o estágio não seja mais caracterizado como um treino de habilidades, abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, e, sim, para que seja um dos momentos de formação do professor, em este vivencie a realidade

escolar, desenvolvendo uma atitude investigativa em sua futura atividade profissional. Como pudemos perceber isso deve passar necessariamente por uma reestruturação curricular construída e assumida por todos os formadores. Esse é o grande desafio.

4.3 Desafios relacionados à supervisão/orientação da prática de ensino e do estágio

Com os avanços educacionais, muitos professores-orientadores procuram, hoje, orientar o estágio numa perspectiva fundamentada num ensino mais aberto, progressista, assentando-se na reflexão sobre a prática educativa. Procuram atuar de acordo com os reclames da realidade em que o estágio acontece, orientando-o na busca de formas inovadoras, críticas, criativas para os problemas que se repetem, ano após ano, no cotidiano da escola e na construção de uma forma própria de ser/fazer docentes (CEVIDANES, 1996).

Desse modo, a orientação prioriza a formação como processo, na perspectiva da construção pessoal e social do ser, do saber, do fazer, sendo que o estagiário assume grande parte da responsabilidade pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o poder é partilhado, o professor-orientador acata, sugere, propicia condições para a vivência prática do(a) futuro(a) professoro(a).

O estágio assim conduzido assume um caráter de reflexão crítica da prática docente e do próprio estágio. Os estudos de Schön sobre a reflexão na ação, ou seja, “pensar o que fazem enquanto fazem” (2000), muito contribuíram para a reflexão na educação, para a formação do professor reflexivo. Assim, o professor-orientador, mais do que informar ou transmitir conhecimentos, reflete com o futuro-professor sobre a sua atuação, identificando as teorias presentes em sua prática, ajudando-o no auto-conhecimento e na construção da sua forma docente de atuar.

Nesse sentido Furtado (2008) salienta que uma proposta de estágio nessa linha define:

[...] o papel do formador, como o de ajudar a estagiária mais a aprender do que a ensinar, mais a refletir na ação e sobre a ação, buscando conjuntamente diferentes alternativas de soluções para as questões encontradas. Uma vez que o conhecimento adquirido na prática desempenha um papel muito importante, é relevante analisar como esse conhecimento é considerado na formação, já que o saber da professora é formado por diversos saberes. (FURTADO, 2008, p12.)

O futuro professor deve ser, portanto, um sujeito ativo, responsável pela sua formação, que analisa e reflete sobre sua ação, definindo com o formador e com o professor-regente a

intervenção que deverá fazer, decidindo conteúdos/formas a serem trabalhados, procurando atuar de modo coerente com suas percepções e com o contexto onde estagia.

O professor-orientador deve ser um mediador do processo de formação, ajudando, colaborando, incentivando a prática reflexiva. Não se pode ignorar, nessa ótica teórica que o adulto, também, é um ser em contínuo desenvolvimento, portanto, deve-se considerar que os licenciandos encontram-se em diferentes momentos de desenvolvimento, e, por isso, precisam ser ajudados em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor-orientador junto com as estagiárias deve criar uma relação interpessoal propícia, uma atitude de ajuda, de colaboração, de humildade para que o estagiário entenda que o mais importante não é a avaliação do que ele faz, mas a compreensão, o conhecimento que adquire sobre a ação docente, para que possa tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento do seu trabalho e da aprendizagem do aluno. O diálogo é imprescindível na relação orientador/estagiário, devendo incentivar a participação ativa do estagiário, a auto e hetero-avaliação, estimular a iniciativa pedagógica. “Quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca” (Schön, 2000, p.128). O diálogo é, portanto, um ponto fundamental do processo, da relação, pois certamente muito contribui para um resultado crítico, criativo, formador.

O professor-orientador tem, portanto, o papel de orientar, analisar as situações cotidianas da escola, ajudar a descobrir a totalidade da escola, relacioná-la com o conhecimento teórico; discutir sobre aspectos fundamentais da sala de aula, físicos, humanos e pedagógicos tais como ensino, aprendizagem, planejamento, procedimentos metodológicos, relações interpessoais, disciplina, ambiente, recursos didáticos, etc., sempre buscando a relação entre a teoria e a prática. Deve ainda orientar a decisão da escolha de temas para ensino, elaboração de projetos, de planos de aula, de execução, de avaliação.

Para Demo (2003, p. 10), a orientação por parte do professor consiste em:

[...] motivar, solicitar, empurrar, mas não decidir, atrelar, impor; autoridade do professor não pode ser autoritária, porque seria deseducativa; não pode “tirar dúvidas”, mas fazê-las tanto mais; não pode oferecer receitas prontas, porque coíbem o saber pensar; orientar tem como finalidade convencer o aluno de que o professor não pode pensar, elaborar, pesquisar, argumentar pelo aluno – este é que deve colocar o pé na estrada e reconstruir conhecimento próprio.

A supervisão dos estágios, espaço a ser privilegiado no local de atuação, como prevê a lei, não condiz com a realidade, uma vez que se observa, normalmente, um acompanhamento dessa ação a distância, *a priori*, em planejamento e, *a posteriori*, em reuniões para discutir e

analisar a prática vivenciada como estágio. Esses momentos acontecem nos plantões ou em aulas previstas nos horários semanais que são espaços nos quais se promove o planejamento das ações e reflexões com os alunos, tendo como foco a experiência do estágio. O supervisor de estágio não possui muitas vezes um tempo suficiente, previsto na sua carga horária de trabalho, para acompanhar o estagiário na escola-campo. Além do tempo, há outras dificuldades como o acesso aos locais. Quem custeia o deslocamento do supervisor? Essas são dificuldades que ainda não foram tratadas seriamente. Por esse motivo, a supervisão se faz a partir dos encontros que, geralmente, ocorrem na instituição formadora.

Essa dificuldade retratada consiste no fato de que algumas universidades não possuem uma política de atendimento às várias atividades dos estágios, que envolvem, dentre outras ações, as visitas dos professores supervisores aos locais de trabalho dos estagiários o que é confirmado no resultado da pesquisa de Lisovski (2008, p. 09).

São poucos os professores de Biologia que acompanham o processo de realização dos Estágios Curriculares; a maioria apenas toma conhecimento dos planos de aula elaborados pelos futuros professores, pois são poucos os que acompanham o aluno estagiário durante a regência de classe. São poucas as formas institucionalizadas de interação entre IES e EEB; estas ficam limitadas à realização do Estágio Curricular propriamente dito.

Muitas vezes, os acadêmicos são oriundos de locais distantes da sede da instituição e realizam seus estágios em escolas afastadas, que podem abranger extensos espaços geográficos acarretando ao professor de estágio deslocamentos e gastos não previstos em seus contratos. Esses contratos normalmente são restritos apenas às atividades de aula.

Silveira (2006) apresenta dados que comprovam essa realidade:

A política de Estágio Supervisionado (prática de ensino), em função do número elevado de estagiário para cada professor, não priorizava a supervisão por parte do professor orientador. Assim, os alunos iam para as escolas, desenvolviam suas atividades, e as experiências vivenciadas no campo de estágio, em seus aspectos gerais eram esporadicamente acompanhadas pelo professor orientador e apresentadas por meio de relatório. (SILVEIRA, 2006, p.)

O trabalho de Cruz et al (2008) apresenta uma conquista diante dessas dificuldades e apresenta uma limitação: ..

Acreditamos que uma das conquistas do grupo tenha sido a parceria com as escolas pólo, uma vez que antes delas, os professores precisavam se deslocar a distâncias maiores que as atuais para acompanhar os estágios supervisionados(...) Uma das limitações ainda não resolvida refere-se ao

número de estagiários por professor, acarretando dificuldades no acompanhamento do estágio. (CRUZ et al, 2008, p.05.)

Para Matanna (2004), o orientador de estágio deve:

[...] conhecer o trabalho efetivado no curso, tanto em termos de conteúdos, como de metodologias, como de posturas preconizadas para seu egresso; acompanhar e orientar os alunos estagiários no sentido de integrar estas experiências em formação, ao desempenho requerido pela prática em situação real de atuação profissional; desafiar seu aluno a construir novos conhecimentos tendo como elemento desestabilizador a reflexão sobre a prática em realização; incentivar os estagiários a registrarem suas práticas, a refletirem sobre elas e a partilharem esses registros; produzir saberes, tanto pelo que se apropria da vasta e rica produção teórica da área, como pela reflexão sistemática e sistematizadora que faz da sua própria prática (MATANNA, 2004, p 7244.).

Assim, podemos compreender que isso nos leva a pensar num docente do ensino superior em permanente formação e detentor de condições de trabalho condizentes com esta concepção.

O estágio deve permitir ao professor orientador confrontar a formação do aluno com o exercício da profissão na qual irá atuar, analisando de forma significativa se o trabalho da universidade promove realmente o desenvolvimento de profissionais capazes de atuar social e intelectualmente na futura realidade profissional. Assim, o professor orientador de estágio supervisionado deve contemplar em sua prática pedagógica as abordagens da educação à luz de paradigmas emergentes. Entendemos que estas abordagens subsidiam a prática pedagógica do professor, considerando a complexidade do ensinar, para atender aos desafios do pensamento do mundo atual, à chamada sociedade do conhecimento e da informação.

Assim, o professor orientador precisa conhecer o trabalho realizado, pois além de encaminhar o aluno para o local de estágio, deve estar presente, acompanhando e orientando o acadêmico durante todo o processo, bem como em encontros individuais e coletivos. [...] O professor orientador de estágio supervisionado tem a importante missão de contribuir na formação do aluno durante e, principalmente, na fase final do curso. O apoio e a orientação centrados em princípios éticos e com domínio profundo da área de conhecimento, demonstrando competência atualizada quanto às informações e aos assuntos afetos a área, podem levar esse aluno a ser um profissional e cidadão mais confiante e responsável na sociedade (BEHRENS BIESEK, 2004, p.13).

Há trabalhos que ratificam a necessidade de que os professores orientadores de estágio procedam às atividades de orientação e supervisão no coletivo do curso, junto aos alunos e

professores dos campos de estágio, visando a apropriação da realidade para analisá-la e questioná-la criticamente à luz das teorias.

A supervisão se mostrou, antes de tudo, um espaço de socialização, onde os alunos estagiários puderam falar de suas experiências e escutar a dos outros, promovendo discussões e buscando possíveis soluções para os problemas, quando encontrados (GEBRAN; LEPRE ; BASÍLIO, 2004, p. 396).

Estudos em Pimenta (2004, p.180) confirmam que uma das dificuldades encontradas pelo professor responsável pelo estágio supervisionado para a realização do trabalho coletivo, é o fato de que esse processo passa por reuniões contínuas de planejamento sem participação desejada, pois a maioria do colegiado tem múltiplas atividades com suas disciplinas.

Ocorre, assim, que os professores responsáveis pelo processo, muitas vezes, realizam o trabalho de orientação e supervisão, mesmo sem subsídios financeiros, visando à não-desqualificação do curso ou, poderíamos acrescentar, não realizam a supervisão no campo de estágio, cabendo ao aluno buscar a escola, fazer as atividades e, apenas trazer os relatos e os registros e as fichas de presença assinadas.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 114), as atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários.

Essas são algumas das dificuldades encontradas pelo professor orientador e/ou supervisor de estágio e servem para que ao conhecê-las se possam tomar decisões para superá-las. Entretanto, o trabalho de orientação/ supervisão da prática pedagógica tem sido, muitas vezes, relegado a uma condição secundária em relação aos demais componentes curriculares. Conforme Schön (*apud* ALARCÃO, 1996) o estágio deve ser considerado tão importante quanto os demais conteúdos do currículo. Alarcão (1996), também afirma os próprios docentes, tanto quanto as universidades, ainda não deram o devido valor à prática na formação do professor.

4.4 Desafios relacionados à escola campo de estágio

A maior dificuldade enfrentada pela escola campo de estágio reside nas relações entre ela e as instituições formadoras.

Nóvoa (1995) entende que a formação de professores feita pelas universidades parece não ter uma ligação estreita com as escolas, ou seja, ignora contextos reais onde os futuros professores irão exercer a sua prática. Neste sentido, entendemos que os sistemas de formação não parecem estar adequados à realidade existente, e as reformas ainda não se mostram muito favoráveis a mudanças efetivas, mesmo porque as pessoas não mudam a sua mentalidade e as suas rotinas de um momento para o outro. Além disso, não são criadas condições para que as mudanças propostas possam ser implantadas.

Muitas vezes, a escola não acompanha as informações e inovações que são ensinadas na instituição formadora. Como exigir uma atitude pedagógica mais investigativa, através da pesquisa, com foco no processo ensino-aprendizagem, nas escolas campo de estágio?

Por vezes, o curso formador apresenta o enfoque metodológico na pesquisa, mas o que se detecta é que o estagiário mantém uma postura de simples imitação de modelos aparentemente de sucesso ou de aplicação de técnicas e estratégias. *Os estudantes de modo geral não dominam os instrumentos mínimos para operar, com mais autonomia, a dinâmica da pesquisa. Este fato tem constituído um limite dos trabalhos de Estágio.* (MONTEIRO, 2004, p. 703).

A instituição formadora, juntamente com as escolas de educação básica, precisa rever esta questão. A prática de ensino e o estágio não podem mais ser vistos como um momento de atuação inócua sobre a escola, mas uma atuação na escola como forma de análise crítica da realidade e que através de pesquisas pode oferecer alternativas de novas práticas pedagógicas que atendam as características reais de onde ela esteja inserida.

Barreiro e Gebran (2006, p. 76) referem-se ao fato, dizendo que:

Nas escolas, as representações que os docentes têm de pesquisa são fortemente marcadas pela conotação formal acadêmica, e não como um caminho investigativo para a construção de novos conhecimentos entre alunos e professores. Tal dificuldade deve-se, em grande parte, à precária integração entre pesquisa e ensino durante a graduação, às relações segmentadas entre as diferentes áreas do conhecimento, à valorização atribuída ao ensino pelas agências de fomento e pelas universidades inclusive as públicas.

Outro aspecto que precisa ser ventilado diz respeito à resistência dos professores da escola às propostas a serem desenvolvidas no estágio: “Normalmente eles buscam respostas

imediatas para os problemas vividos no cotidiano escolar, demonstrando impaciência, o que dificulta a criação de um ambiente de reflexão”. (MORAES, 2000, p. 109).

Da mesma forma que é importante que os professores dos campos de estágio, nos momentos de acompanhamento, avaliação e revitalização, participem ativamente sentindo-se também responsáveis pelo processo de formação do estagiário, é significativo que, no processo de execução das atividades programadas para os estágios, esses professores se envolvam nesse processo, com o objetivo de aperfeiçoar sua prática pedagógica.

O que se observa é que o projeto, geralmente, fica fora dos conteúdos trabalhados. Quem decide os conteúdos a serem desenvolvidos é a universidade, Nesse contexto, vê-se o quanto há a falta de comunicação entre o estagiário, o professor orientador e a escola colaboradora. Há a falta de conhecimento da realidade na qual será desenvolvido o projeto. Muitas vezes, os estagiários “caem de pára-quadras” nas salas de aula, onde ocorrem os problemas de indisciplina dos alunos, a falta de contextualização no desenvolvimento dos projetos, entre tantas outras dificuldades que prejudicam a qualidade do ensino. Muitas vezes é perceptível a falta de relação entre teoria e prática durante os trabalhos dos estagiários, pois ainda a grande maioria dos acadêmicos se preocupa muito em aplicar o projeto elaborado, ou melhor, em vencer o conteúdo planejado para aquele período. Reflete-se aí, uma preocupação com quantidade e não com a qualidade de ensino.

Uma alternativa também para a superação das dificuldades enfrentadas na escola-campo, segundo Lisovski (2008), é a constituição de Grupos de Trabalho entre estagiários, professores regentes e professores orientadores, no sentido de planejarem e discutirem conjuntamente as ações do fazer pedagógico, em que o professor regente possa assumir a figura de tutor do estagiário, não desobrigando a função do professor orientador.

Por fim, fica a sugestão para que tanto as escolas de Educação Básica quanto as Instituições de ensino superior avaliem suas práticas e busquem alternativas de trabalho conjunto para contribuírem de forma mais efetiva na formação de profissionais da educação mais preparados para atender as necessidades educacionais formadoras. Entretanto, sabemos das dificuldades que envolvem tanto os professores da escola-campo como os da universidade: excesso de trabalho de ambos; dificuldade de compatibilizar horários; dentre outras.

Entretanto a responsabilidade pela formação do futuro professor tem sido quase que de exclusiva responsabilidade das instituições de ensino superior. No entanto, os professores orientadores de estágio não podem ser responsabilizados, isoladamente, pela qualificação do aluno. Essa responsabilidade deveria ser compartilhada com os outros professores do curso,

bem como com os profissionais das escolas de Educação Básica, ou seja, envolvendo também os membros das equipes diretivas. Nesse sentido há muito que caminhar.

4.5 Desafios relacionados aos acadêmicos/futuros docentes

Entre as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos nos estágios, está *o temor e o receio que os alunos estagiários sentem ao ter que ingressar no meio escola*, conforme aponta França em seu estudo apresentado em 2004. O fato é que muitos alunos “assustam-se” com a realidade das escolas ao iniciarem a prática. Entretanto França aponta que esses receios vão sendo minimizados e afirma que:

[...] é a aproximação com a professora e com os alunos que realmente minimiza todos esses temores gerando um pouco mais de segurança para esses futuros professores. Essa experiência mostrou, também, que o contato dos alunos estagiários com a escola e a sala de aula é importante para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Conhecer cada criança, como ela aprende, as suas maiores dificuldades, suas facilidades foram aspectos positivos dessa experiência. Conhecer o trabalho do professor no dia-a-dia com a criança, aprender como lidar com a sala, enfrentar as dificuldades que surgem diariamente, aprender a ensinar um conteúdo para os alunos, aprender a valorizar o trabalho do aluno, são aspectos que eles destacam dessa vivência. (FRANÇA, 2004, p. 01)

Após analisar uma pesquisa feita pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Pimenta (2001, p. 61) destacou que os dados apurados indicavam que havia poucas escolas dispostas a receber estagiários e uma falta de coordenação no acompanhamento dos estágios devido à grande quantidade de alunos exercendo estas atividades. Dentro das escolas, os alunos estagiários não eram muito bem recebidos pelos professores por serem vistos como “intrusos a serviço de alguém”, interessados em vigiá-los.

Além dessas dificuldades, foram apuradas distorções em relação às atividades de estágio, tanto do ponto de vista do tratamento recebido pelo estagiário, quanto pela falta de compromisso de professores dos cursos de formação com o próprio estágio, por não propiciar espaço para o debate em torno das atividades observadas no campo de estágio. Nesse contexto surge, também, a dificuldade de se estabelecer o fio condutor da relação teoria e prática, pois os estágios acabam sendo exercidos na forma de etapas fixas de observação, participação e regência, sendo que no quesito observação, o aluno acaba ficando na condição de mero visitante.

Outro ponto polêmico diz respeito ao fato de o estágio ser transformado em atividade burocrática de preenchimento de fichas e relatórios. No que se refere à relação entre as instituições formadoras e de prática do estágio, estas não estabelecem nenhum tipo de vínculo e, portanto, não mantêm contato entre si:

Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. *No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos* (grifo nosso) propostos pelo professor-orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão. (LIMA, 2008, p. 195).

Ramos e Wense (2008) também apontam a desarticulação entre a instituição formadora e a escola-campo e o fragmentado acompanhamento no estágio. Como problemas a serem enfrentados pelos estagiários:

Estagiários preparados no conhecimento do conteúdo e despreparados para a dinâmica da sala de aula (relacionamento com os alunos, planejamento de atividades, controle de classe, etc); Pouco uso de recursos didáticos e tecnológicos; Pouca participação dos professores formadores na orientação e acompanhamento aos estagiários; Ausência de diálogo entre os professores formadores e os professores-regentes. (RAMOS, WENSE, 2008, p.01.)

Outro problema encontrado é o que envolve os cursos noturnos: como os alunos que geralmente trabalham em horário integral e estudam à noite encontrarão tempo para realizar estágio de forma satisfatória?

A legislação explícita a carga horária, indica proposições de se assumir um estágio no qual a supervisão seja favorecida, a ação e reflexão articulem teoria e prática, no entanto, não prevê os problemas estruturais como do curso noturno, aliás nunca considerou isso. Acontece que os arranjos feitos para tentar amenizar o problema de falta de disponibilidade de tempo dos alunos do curso noturno acabam esbarrando nas indicações legais.

Cabe destacar, também, que os alunos dos cursos noturnos, que normalmente são trabalhadores em outros turnos, apresentam grandes dificuldades para o cumprimento do estágio, alegando falta de tempo. Essa dificuldade, dentre outras, é registrada no trabalho de Pereira e Almeida (2004, p. 04): *Dificuldade de acesso a documentos, trabalharem no período integral, realização do estágio e a falta de cooperação dos profissionais da escola.*

Também é muito comum o estagiário encontrar nas escolas campos de estágio, professores insatisfeitos com o trabalho, infelizes com os problemas contextuais que os afetam. Assim, eles podem se desequilibrar com tais depoimentos. Esses fatos podem ser explicados pelo distanciamento que ocorre entre o processo de formação docente e a realidade vivida cotidianamente nas escolas de educação básica.

Freitas (2006, p. 94), confirma: “Os alunos (...) encontram dificuldades para relacionar suas experiências práticas com os conhecimentos teóricos visitados durante o curso e, assim, produzir conhecimento novo sobre a escola, o ensino e a educação”.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 88), “[...] o professor deve ter autonomia intelectual, o direito e a responsabilidade para a tomada de decisões profissionais, ou seja, além de saber fazer, deve compreender o que faz e por que faz. Para tanto, é necessário que ele tenha uma formação integral, por meio da qual possa conhecer as várias faces da educação e da sua gestão, pois a escola é mais do que salas de aula, é mais do que regras de linguagem e matemática, é mais do que muros e grades”. Escola é vida em processo e, como tal, precisa ser conhecida na sua integridade para que possa ser entendida.

Outra dificuldade encontrada é a falta de clareza a respeito dos objetivos do estágio ou da sua dinâmica por parte do estagiário. Quando chega à escola, muitas vezes não sabe o que precisa fazer, nem observar, nem anotar. Não distingue o que é ou não relevante:

A presença dos estagiários nas escolas se limita à sala de aula não participando das demais atividades realizadas pela/na escola; a inserção dos estagiários na escola é responsabilidade dos professores regentes e não da equipe diretiva, porém a interação entre as partes não ocorre de forma sistemática e sim de forma improvisada a partir de necessidades específicas do estagiário; as principais dificuldades dos alunos se dão quanto ao “domínio da turma”; as escolas não apresentam um planejamento sistemático para a recepção e inserção do estagiário. (COMIS, 2006, p. 01).

É por esta razão que alguns professores têm receio de dar oportunidade ao estagiário, ou se recusam a ter a sala de aula transformada em um laboratório da prática de um professor inexperiente e sem clareza do que deve fazer.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 104), “quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fáceis fica a compreensão do processo”. Muitas vezes, o estagiário compreende que sua atividade na escola tem o objetivo simplificado de colher informações e elaborar críticas às falhas encontradas. O fato de o acadêmico transitar nos espaços escolares deve proporcionar uma série de informações, conhecimentos, aprendizagens que necessariamente favoreçam a

compreensão da realidade para aprender a superar as dificuldades do dia-a-dia de sua futura profissão.

O curso de formação de professores apresenta características muito próprias dessa profissão: alguns professores experientes retornam às classes da universidade para complementar a formação acadêmica, exigida pela legislação, ou, antes de complementarem sua formação, alguns acadêmicos já iniciam a carreira de professores. No primeiro caso, os acadêmicos que possuem experiência docente devem ter suas práticas valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas. Neste sentido, concordamos com Pimenta e Lima (2004, p. 129) ao afirmarem que “o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus deveres docentes e de produção de conhecimentos.”

4.6 À guisa de conclusão

Os problemas e desafios são grandes, múltiplos e complexos e alguns históricos, mas podemos observar pelos trabalhos apresentados que iniciativas têm sido feitas no sentido de superar alguns deles. São as possibilidades, algumas aqui indicadas nesse capítulo, embora percebamos que alguns desafios estejam distantes de serem vencidos.

Dentre as possibilidades, ressaltamos o fortalecimento da relação da instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, constituindo grupos de estudo, de planejamento, de avaliação, pois são poucas as formas institucionalizadas de interação.

Outra possibilidade é o trabalho com oficinas que proporcionam também uma parceria entre universidades, escolas e comunidades. São consideradas como uma metodologia que oportuniza a construção coletiva, favorecendo a interação entre os membros dos grupos, partindo de sua própria realidade. As oficinas podem ser realizadas a partir do uso de um tema gerador, com o desenvolvimento de subtemas, oportunizando a formação continuada dos docentes.

A implementação de subprojetos de ensino, que são ações pedagógicas estabelecidas nas universidades podem ser dinamizadas desde que iniciativas que priorizam o acompanhamento e avaliação de atividades relevantes para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes e que fortaleçam a formação do professor, tendo o trabalho pedagógico como princípio articulador da unidade entre teoria e prática na formação e atuação

do educador. O Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas - é um exemplo disso.⁷ Este projeto tem como objetivos :

- fortalecer a formação de professores, em nível superior, para as diversas modalidades da Educação Básica, tendo no princípio da unidade entre teoria e prática a base para a atuação do educador em espaços escolares e não escolares,
- incentivar a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, sobretudo aquela oferecida pelas Redes Públicas de Ensino, articulando a formação inicial com a formação continuada.⁸

Poderão concorrer ao Programa de Bolsa de licenciatura alunos de pedagogia e licenciaturas, de universidades públicas, que apresentarem projetos de melhoria da rede pública. A intenção do projeto é valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação básica.

Outra possibilidade é o uso do portfólio, dos diários de estágio, desde o início da prática de ensino e do estágio, pois esses recursos constituem-se em importantes estratégias de desenvolvimento da capacidade reflexiva. Assim como o relatório de estágio, ultrapassando as cobranças burocráticas, pode se constituir num instrumento de registro, de reflexões que perpassa todo o estágio, a leitura, organização e análises dos relatórios, transforma-se num banco de dados que indica, entre outros aspectos, os principais problemas e descobertas dos estagiários transformando os conhecimentos produzidos em conteúdos da formação inicial.

A utilização das narrativas como elemento de construção do eu, do jeito de ser professor, que não está pronto, acabado, precisa ser reinventado a partir da produção de novos sentidos, como uma atividade mediadora da práxis.

A pesquisa no estágio se apresentou como uma forte tendência, possibilitando ao acadêmico desenvolver posturas e habilidades de investigação, e a pesquisa-ação como espaço para instigar o estagiário ao conhecimento da realidade educacional e como espaço para o desenvolvimento profissional dos envolvidos na escola-campo.

Outra importante possibilidade é o estágio e a prática provocarem a inserção de professores de outras disciplinas nas problemáticas das escolas básicas, buscando desenvolver um trabalho interdisciplinar.

⁷ O Programa de Consolidação das Licenciaturas- Prodocência , sob-responsabilidade da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB da CAPES foi implementado em 2008 nas universidades públicas brasileiras, tem por objeto selecionar propostas que contemplem estimular a transformação dos cursos de licenciatura das IES públicas do país.

⁸ Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em 15.07.2009

Todas essas possibilidades estão centradas em desenvolver a prática na perspectiva reflexiva, investigativa e avançam no sentido de propor uma reflexão que seja crítica e que traga perspectiva de transformação da realidade, a partir do diálogo científico, pautado pela ética e pelo desejo de construir uma educação de qualidade, tanto na formação de professores como na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado e, mais recentemente a prática de ensino, formalizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior têm um papel fundamental na formação do professor. Buscam oferecer ao aluno oportunidades de ampliar, discutir, refletir e utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na busca de responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar, numa relação dialógica entre teoria e prática.

Ainda que a importância do estágio seja inegável no processo de formação profissional e que venha sendo objeto de muitas pesquisas e publicações, não percebemos em nossa realidade como resultado desses estudos, um impacto significativo na sua dinâmica. Para nós, o estágio clama por novos sentidos, especialmente no que diz respeito a sua realização. Assim, várias questões nos instigaram com relação a essa problemática, tais como: O que esses estudos em outros espaços têm mostrado? Quais os aspectos legais do estágio na formação profissional e na formação de professores? Quais as concepções de prática de ensino e de estágio supervisionado subjacentes aos aspectos legais tratados? Quais os limites/desafios e possibilidades apontadas por estes trabalhos?

Deste modo, no contexto dessa problemática, emergiu a pergunta orientadora da nossa pesquisa: *O que as produções científicas apresentadas nos principais eventos da área revelam sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação do professor para atuar na educação básica?*

O estudo tem como objetivo geral: *compreender o que as produções científicas sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado apresentadas nos principais eventos na área educacional têm revelado, considerando os aspectos legais e as concepções de formação de professores e de prática propostas/discutidas nas últimas décadas.*

Do ponto de vista metodológico, optamos pela abordagem qualitativa que, em nosso entendimento seria a mais adequada à natureza de nossa investigação, realizando pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para tanto, procedemos ao levantamento das produções que foram apresentados nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ANPED), nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas (ANPED) e no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2003 a 2008; totalizando 131 produções.

Ao mapear essas produções, identificamos que muitas foram apresentadas como pôster ou comunicação na ANPED, como comunicação oral ou pôster no ENDIPE e, também, como

dissertação no banco da Capes. Há, também, trabalhos que já se constituem em capítulos de livros, como é o caso da produção de Lima (2004), que se encontra no livro “Estágio e Docência” de Pimenta e Lima, 2004. Outros trabalhos são dissertações e teses como é o caso do trabalho de Campos (2008) que tomamos como referencial de diálogo e inserimos também como um trabalho analisado e investigado. Essa constatação podemos dizer é um primeiro resultado do nosso estudo.

Diante do montante de dados coletados, percebemos a necessidade de delimitar o nosso universo de dados, assim optamos por trabalhar somente com 90 produções que foram apresentados no ENDIPE de 2004, 2006 e 2008. O principal motivo de escolha dessa fonte está no fato de que o ENDIPE tem sido de grande importância na circulação e difusão de idéias educacionais, relatos de pesquisas e de experiências, principalmente ligados às áreas de didática e prática de ensino. As produções presentes nos anais do ENDIPE entrecruzam-se com a literatura educacional que discute a prática de ensino e o estágio supervisionado, compondo assim, um material de fundamentação dos cursos de formação de professores.

Dos trabalhos pesquisados, 61% se referem à prática e ao estágio supervisionado nas licenciaturas e 32% nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Essa constatação é importante, porque esses números garantem que a formação de professores, tanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, realizada nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, como para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, está devidamente representada.

A investigação abarcou o período pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, que hoje se constitui no marco legal maior do sistema educacional brasileiro. Procuramos delimitar também um período posterior ao estabelecimento de outros instrumentos legais que se constituíram em importantes referências para a formação dos professores da educação básica, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a legislação que normatizou a realização do estágio e da prática de ensino.

Um dos objetivos específicos de nossa investigação era identificar as concepções de prática de ensino e de estágio supervisionado presentes na legislação pertinente. Neste sentido, o nosso estudo nos permitiu verificar que a preocupação em normatizar os estágios de modo geral, isto é, não somente restrito à formação de professores, tem início na década de 40 do século passado com um decreto lei que visava regulamentar a aprendizagem industrial, realizada em escolas técnicas e no SENAI. Segundo alguns autores nem se pode dizer que essa lei tenha regulamentado o estágio, mas tão somente a ele fez referência.

Somente na segunda metade da década de 60 e na década de 70 é que surgem outros instrumentos, que buscam definir o estágio e que vão incluindo e estendendo os espaços de formação e os de realização dos estágios, assim como estabelecendo diretrizes para a sua realização, até chegar à Lei nº 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional em 2008.

O estágio, nesses documentos, é apresentado como atividade de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais, da vida e trabalho no seu meio na Lei nº. 87.497/82. É tratado como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, previsto no projeto pedagógico do curso, integrando o itinerário do curso e visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, na Lei nº 11.788/2008.

No que se refere especificamente aos cursos de licenciatura, o estágio passou a ser previsto em situações reais nas escolas para todos os cursos de licenciatura, a partir da legislação de 1962, quando o Parecer nº. 292/62 previu a sua realização, sem detalhes sobre a sua operacionalização. Novas legislações a partir desta data incluíram as disciplinas de metodologias de ensino e de didática e prática de ensino nos currículos dos cursos.

O Parecer nº. 349 de 1972 apontou para a mudança da denominação para Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado nas escolas, propondo atividades diversas de observação direta, para a compreensão da estrutura, da organização e o funcionamento da escola de 1º grau, colocando o aluno-mestre em contato com seu futuro campo de trabalho.

Um marco importante foi o Parecer nº. 9/2001, que trouxe a previsão de que a prática de ensino deveria ocorrer ao longo do curso, desde o primeiro ano evitando que fosse apenas um momento pontual desenvolvido no seu término. Estabeleceu, ainda, que essa tarefa passaria a ser para toda a equipe de formadores e não apenas para o professor supervisor de estágio. Propôs a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar com ações de observação e reflexão de situações contextualizadas com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações problema.

Em 2002, com a aprovação da Resolução nº. 1/2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que apresentaram como concepção nuclear do curso o desenvolvimento de “competências”, numa clara contraposição à ênfase no desenvolvimento de conhecimentos, até então presente nas legislações. Esta legislação vincula-se a uma concepção denominada por alguns autores como “ativismo” (SAVIANI, 2006), ou “epistemologia da prática” (PIMENTA, 2002). Há também ênfase nesta legislação à necessidade de haver coerência entre a formação oferecida e a

prática esperada do futuro professor (simetria invertida), que exige conexão entre o que se faz na formação e o que se espera do profissional formado.

Na Resolução CNE/CP nº. 2/2002, foram estabelecidas 800 horas de prática, incluindo o estágio supervisionado. Quatrocentos (400) horas de estágio curricular supervisionado e quatrocentas (400) horas de práticas como componente curricular. (mínimos necessários referenciados pela Lei).

O exame das legislações possibilitou perceber o processo histórico da organização dos cursos de formação docente, permitindo reflexões focalizadas na preocupação precípua do estabelecimento da unidade entre teoria e prática.

No que se refere às diversas concepções de estágio supervisionado no processo de formação dos professores no Brasil, a análise realizada permitiu visualizar o desenvolvimento do pensamento sobre a prática do ensino na formação dos professores. Assim, vimos que de 1930 a 1950, a concepção de prática confundia-se com a imitação dos modelos existentes de práticas bem-sucedidas.

Já nas décadas de 1960 e 1970, sugeria-se que a prática antecipasse as possíveis dificuldades do futuro professor, o que requeria aulas de prática complementadas com debates. Ainda na década de 1970, a prática de ensino passou a ser encarada como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias à boa atuação docente, dando-se especial ênfase à execução de técnicas de ensino. É a concepção de prática como instrumentação técnica.

Os anos 80 caracterizaram-se como o período em que houve especial preocupação com a prática articulada com a teoria. O estágio passou a ser reivindicado pelos educadores críticos como um processo criativo, investigativo, interpretativo e de intervenção na realidade educacional, portanto, entendido como espaço interdisciplinar de formação. Entretanto, é marcante a dicotomia formação específica e formação pedagógica.

Nos anos de 90, nos quais amplas reformas educacionais foram iniciadas, e, no início do século XXI, houve especial mobilização dos educadores no sentido de requerer que a estrutura dos cursos de licenciatura no Brasil possibilitasse um contato maior dos alunos com a realidade da escola, que teoria e prática se constituíssem numa unidade, como componentes indissolúveis da práxis, definida como atividade que gera mudanças.

Esses documentos legais trouxeram avanços, principalmente, ao estabelecer que o estágio não seja concebido como o único momento da prática dentro dos cursos de formação, como também não seja uma atividade a ser cumprida nos últimos semestres dos cursos. Avanço, também, no sentido de pensar o estágio articulado com as demais disciplinas que

compõem a estrutura curricular dos cursos, ao longo do processo de formação docente. A legislação citada anteriormente deixa claro que a escola também é um espaço formativo oficial do futuro professor. Neste sentido, torna-se “fundamental que a escola esteja ciente de sua tarefa quanto uma instituição formadora e precisa, acima de tudo, sentir-se co-responsável neste processo”, como afirmam Lisovski, Terrazzan, Santos e Azevedo (2004)

Entretanto, trouxeram também dificuldades e desafios que ainda não foram vencidos. Ao mesmo tempo em que é desejável que o licenciando tenha um tempo maior para vivenciar o espaço escolar, falta infraestrutura para que isso se realize de modo a atingir o que se espera. Muitas questões têm preocupado os responsáveis pelos cursos de formação, por exemplo: Como conciliar as atividades de trabalho dos alunos do curso noturno com essa exigência? Como garantir um acompanhamento efetivo na realização desse estágio, dado que o supervisor não tem horas e nem recursos disponíveis para fazer essa supervisão, e o professor da escola básica não tem compromisso com essa atividade? Como estabelecer a integração entre as instituições formadoras e as escolas-campo de modo a garantir o espaço para que todos os estagiários das diferentes áreas de formação possam cumprir pelo menos a maior parte dessas horas na escola da educação básica? Muitas dessas questões acabam tendo soluções paliativas que nem sempre garantem a presença do estagiário na escola-campo no tempo necessário e exigido pela legislação.

Percebemos em nossa investigação que a discussão do estágio e da prática de ensino está epistemologicamente, didaticamente e pedagogicamente enraizada na discussão da relação teoria e prática. Em nosso estudo, procuramos nos fundamentar e dialogar com autores envolvidos com essa temática como: Saviani (2006), Barreiro e Gebran (2006), Pimenta (2002), Mazzeu (1998), Pimenta e Lima (2004), Vasquez (2007) entre outros. Os autores citados argumentam que a relação entre teoria e prática precisa estar presente no processo de formação docente, no qual, respeitadas suas especificidades, uma não existe sem a outra. Segundo Saviani (2003), numa concepção dialética, afirma que eles são opostos que se incluem e propõe uma pedagogia histórico-crítica como forma de minimização da dicotomia.

Nas propostas atuais de formação de professores há, segundo os autores estudados, a predominância do enfoque da epistemologia da prática, e, portanto, forte tendência à desvalorização da teoria. Os autores concordam que centralizar a formação na prática pode conduzir a desconsiderar o processo teórico de formação, denotando que se aprende apenas através de prática, o que comprovadamente não é suficiente. Se o estágio é realizado como problematização da prática pedagógica, a relação teoria e prática podem ser equacionadas de

uma forma equilibrada e complementar. Assim, a metodologia da pesquisa aplicada no estágio pode ser uma possibilidade de desenvolver posturas e habilidades de iniciação científica, num processo interdisciplinar.

Percebemos que as instituições, ao incorporarem aos seus currículos a resolução CNE/CP 02/2002, que trata a prática de ensino como componente curricular, o fizeram de diversos modos: como disciplinas específicas, como componentes das diversas disciplinas dos cursos, como atividades complementares, dentre outras. Isso denota uma diversidade de interpretações com relação a essa regulamentação, as quais são frutos das diferentes concepções de prática e de prática de ensino. Daí pode-se questionar: qual o sentido dado à prática como componente curricular no interior das licenciaturas? Por exemplo, na instituição onde trabalhamos, o sentido da prática como componente curricular foi o de uma disciplina responsável pela articulação dos conteúdos do período e, a partir da reforma de 2006, cada disciplina do currículo tem a sua dimensão prática, determinado em carga horária.

Esses vários sentidos também foram observados nos trabalhos analisados. Em algumas produções, a prática aparece como componente curricular, em outras como disciplina. Entretanto, a variedade de interpretações do documento, demonstra que há dificuldade na sua compreensão e, conseqüentemente, na sua aplicação. De um lado, há a preocupação em atender ao prescrito e, de outro, em assegurar a formação julgada necessária à área do licenciado de acordo com as condições existentes nas instituições formadoras.

De modo geral, a quase totalidade dos trabalhos analisados traz a preocupação com a articulação teoria e prática, embora possamos inferir que as concepções a respeito dessa relação sejam diversas. Não constatamos visões dos autores, centradas na dicotomia teoria-prática, quando aparecem nos textos referem-se a questionamentos dessa postura. Porém há trabalhos que discutem a articulação teoria e prática, o que supõe vê-las como distintas, necessitando de algo que promova a ligação, enquanto outros apresentam a visão de unidade. Nessa concepção teoria e prática são lados distintos de um mesmo objeto, constituindo um único objeto, numa lógica dialética, em que não há identidade, mas movimento de contradições e negações. Algumas produções se apóiam nessa relação como práxis, no sentido de atividade que gera mudanças.

Muitos trabalhos apontam a dificuldade de se romper com a dicotomia entre teoria e prática na formação do professor. Apesar desta dificuldade, percebe-se grande empenho na busca de soluções que permitam transpor os entraves que se colocam.

Outra perspectiva recorrente é a da reflexão. Em quase todos os trabalhos ela está presente como elemento imprescindível na formação do professor, especialmente para dar

sentido à prática de ensino e ao estágio. Poderíamos dizer que é o elemento estruturante das produções analisadas, quer sejam pesquisas ou relatos de experiências.

Assim, como observado por Lucena no estudo das produções apresentadas nos ENDIPEs, de 2000 e 2002, o processo investigativo no estágio supervisionado e na prática de ensino ainda se faz presente de forma marcante, nas produções por nós analisadas, quer considerando-as como objeto de pesquisa, ou usando a pesquisa como estratégia para o seu desenvolvimento. Especialmente em 2008, ressaltamos que há muitas produções analisadas que consideram o estágio como objeto de pesquisa, com resultados significativos, embora apresentem desafios a serem trabalhados.

Essas constatações são coerentes com as concepções de *professor reflexivo* e de *professor pesquisador de sua prática* que têm dominado o discurso da formação de professores, particularmente nas últimas décadas.

A seguir pontuamos outros aspectos revelados pelas produções apresentadas nos ENDIPEs estudados que julgamos relevantes, além dos já indicados:

- O estágio supervisionado e a prática são considerados um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação;
- As práticas interdisciplinares não têm um sentido único. Sob esta perspectiva, alguns trabalhos concebem a prática de ensino e o estágio como espaços propícios para a articulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, outros atribuem a eles o papel de integração do contexto profissional ao contexto formativo, e outros ainda como espaço de integração entre a prática e a teoria;
- A pesquisa de cunho interdisciplinar é apresentada como uma alternativa para as mudanças nas práticas dos cursos de formação de professores, considerando que é a partir do contato real com o trabalho pedagógico, que os alunos e professores podem reconhecer a insuficiência do conhecimento, ou seja, problematizar a própria prática;
- A prática de ensino vivenciada no estágio com o objetivo de formar um professor reflexivo, crítico e pesquisador aparece como uma possibilidade promissora para que o aprendizado da profissão se dê numa construção coletiva, em que todas as dimensões possam ser exploradas. Destacam, ainda,

que a postura do estagiário é um fator determinante para que esse objetivo possa ser atingido;

- A prática de ensino e o estágio são considerados como momentos privilegiados de ação-reflexão-ação, e como elementos integradores do currículo, que possibilitam a unidade teoria-prática;
- O estágio é enfatizado como possibilidade de intervenção/transformação. Essas produções deixam transparecer, de forma explícita, que os projetos devem acontecer de forma conjunta entre as escolas de formação e as escolas-campo, entre seus professores, alunos e coordenadores, deixando clara a preocupação de que a instituição formadora deve elaborar os projetos a partir das problemáticas levantadas na realidade escolar e/ou na sala de aula, podendo assim promover mudanças;
- O estágio é também apontado como um espaço de formação continuada do professor que recebe o estagiário, e, entre eles, pode-se estabelecer um momento rico de trocas em que ambos têm a oportunidade de aprender e de se constituir como professor;
- Alguns estudos apresentados enfatizam a importância da articulação entre a instituição formadora e a escola-campo, embora essa articulação seja ainda um aspecto complexo com dificuldades para ambas. Há produções que apresentam experiências exitosas nesse sentido, embora a falta de articulação entre universidade tenha sido apontada como algo que vem gerando dificuldades para os futuros professores construir os saberes relativos à prática escolar;
- O estágio tem deixado de ser apenas preocupação do professor de didática ou do professor orientador, embora os estudos relatem a necessidade de envolvimento de todos os formadores;
- Os instrumentos de registro, como relatórios, portfólios, diários de campo têm se constituído em elementos importantes de formação, de construção de saberes, de reflexão, assim como têm sido objeto de estudo.

As produções nos revelaram desafios, dentre eles, destacamos a necessidade de:

- Ampliar espaços de diálogos entre universidade, escola e comunidade;
- Promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a qualidade da formação inicial;

- Entender o estágio supervisionado e a prática como componentes integrantes do currículo;
- Promover condições para que o professor orientador de estágio coordene e acompanhe efetivamente o estágio na escola campo;
- Promover uma maior participação e compromisso dos formadores com as questões e demandas que a escola básica coloca aos estagiários;
- Não restringir a responsabilidade da prática de ensino somente ao professor orientador do estágio, mas a todos os professores formadores.

As produções nos revelaram também possibilidades, dentre as quais destacamos:

- o fortalecimento da relação da instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, constituindo grupos de estudo, de planejamento, de avaliação, por meio do trabalho coletivo, do trabalho colaborativo, da pesquisa-ação;
- a abertura para o diálogo entre formadores e entre esses e a comunidade;
- a formação do professor como um investigador de sua prática, capaz de refletir na ação e sobre a ação;
- o aproveitamento das produções dos alunos no estágio, como instrumento de formação, de discussão para os formadores e gestores.

Os estudos assinalaram que os problemas e desafios são grandes, complexos e múltiplos, mas existem várias iniciativas buscando propostas de estágios que sejam coerentes com os princípios norteadores da formação de professores, observa-se, entretanto, que estas propostas estão em um processo de construção, mesmo que apresentem resultados significativos.

Entretanto, algo nos preocupa nos estudos analisados. Ainda que a reflexão seja o fio condutor das produções, não foi enfatizado, especialmente nos resultados apresentados aquilo que efetivamente caracteriza uma prática reflexiva, segundo Shön. Não se menciona como o aluno aprende, como se dá o relacionamento interpessoal e o como o professor atua na escola. O trabalho docente tem como função primordial o ensino e, por meio dele promover a educação, buscando gerar mudanças nos sujeitos, nas comunidades e na sociedade.

O estágio e a prática de ensino não podem se afastar desse objetivo. Não estamos propondo uma volta à instrumentação técnica que não dá conta da complexa realidade da sala de aula. Estamos apenas sinalizando que as pesquisas e as experiências de prática de ensino e de estágio revelem também como o ensino e a aprendizagem ocorreram durante a sua realização. Que se explicita como ocorreu a tão destacada relação teoria prática, como práxis, com suas contradições e negações e não apenas com os consensos.

Acreditamos que as análises aqui apresentadas possam contribuir de forma significativa para ampliar as discussões quanto ao desenvolvimento da prática e do estágio supervisionado nas universidades, para a elaboração de novas estratégias para uma formação inicial de professores, consistente e eficaz.

Investigar a prática e o estágio foi um desafio permanente nesta pesquisa e acreditamos continuará a sê-lo. Ao chegar ao final dessa investigação deparamos com mais perguntas do que respostas, por se tratar de um tema complexo que demanda novas investigações. A produção é grande, mas há muitos desafios a serem enfrentados, pois as políticas de formação de professores em nosso país ainda visam a responder demandas emergenciais. Cabe questionar a partir dos achados do nosso estudo: O que se está entendendo por reflexão? Que papel a reflexão tem exercido efetivamente na formação do professor, para além do discurso já incorporado? Qual o papel da pesquisa na formação e no estágio? Como o estágio está sendo concebido na perspectiva da prática, dentre as demais práticas que se desenvolvem na formação?

Esse estudo muito contribuiu para o nosso amadurecimento no sentido de favorecer posições mais consistentes no nosso espaço de trabalho, nas discussões com os nossos pares, contribuindo, ainda, no fortalecimento das discussões no NECS (Núcleo de Estágio Curricular Supervisionado) e na revisão do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia.

A busca certamente continuará, pois novos desafios se colocam.

REFERÊNCIAS

- ACCACIO, Liéte Oliveira. **Formando o Professor Primário** – a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: www.histerdbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo.055.html. Acessado em 25/02/2008.
- ALARCAO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Renata Maria de; CASAGRANDE, Letícia Risso; GOMES, Waldiney Aguiar. **Ensino de Geografia: o teórico e a prática na formação do professor**. Disponível em <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3378_Almeida_de_Renata_Maria.doc> Acesso em 06.05.2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARAUJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. São Paulo, 2003. 173 p. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação, USP
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Editora Universitária-UPF, 2002.
- BIASUS, Gilsana et all. **A importância das disciplinas pedagógicas na formação inicial dos profissionais docentes**. In: CD – RW, 8ª Jornada Nacional de Educação: Formação de Professores: atualidade e diversidade. 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BREZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da Escolarização**. Goiânia: UCG/Secretaria de Educação e Cultura, 1987.
- _____. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola reflexiva e Emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 63-82.

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

CAMPOS, Márcia Zendron. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular na formação inicial**. São Paulo 2006 160 p.TESE DE (Doutorado.).PUS/SP

_____. **A questão da licenciatura em Educação Física: a transição à prática profissional**. São Paulo 1999. 193 p. Dissertação de (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. SP.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera .Maria(org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.56-72.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). **Magistério. Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996

CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. **A formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional das professoras de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1996.

CESA, Marilise Pedroso. **Lei de Estágio: uma análise Dogmática e crítica à luz do dever de o Estado garantir a efetividade dos direitos fundamentais ao trabalho, a educação e a qualificação profissional**. Rio Grande do Sul 2007. 285 p. Dissertação de (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul.

CONTRERAS, Domingo José. **Modelos de professores: em busca da autonomia**. In: _____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 228.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122

DARSIE, Marta Maria Pontin. **A Reflexão Distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**. (Tese de (Doutorado), USP, 1998.

DEMO, Pedro. **Professor universitário do século XXI**. Palestra proferida no Projeto Identidade da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brusque, SC, 2003.

DIDONE, Arlete Maria. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf. Acessado em 20.06.2009.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 1990.

_____. **Reconstructing teacher education**. London. The Falmer Press. 1993.

_____. Teacher evaluation and teaching as a moral science. In: HOLLY, M.; MALOUCHLIN C. S. (org.). **Perspectives on teacher professional development**. London: The Falmer Press, 1989

ESTEVES, José Manuel. **Mal Estar Docente – a Sala de Aula e a Saúde dos Professores**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes,. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Encontros e desencontros da didática e da prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. **A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil**. Campinas, 1982. 173 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

_____. **Trabalho, relação teoria e prática e o curso de Pedagogia**. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.º 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP Papirus, 1995.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de crianças**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2003. 288 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de formação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record editora, 1996.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1994,PG . 67-80

GRINSPUN, Mírian Pura Sabrosa Zippin. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KENSKI, Ivani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela. Bertholo. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papirus,1994, p. 39-51.

KIST, Liane Batistela. **Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura**. Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. (org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

LAWN, Martin. Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores. In: CARR, Wilfred (org.). **Calidad de La enseñanza e investigación-acción**. Sevilha: Díada, 1993.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, n.17, p.40-49, mai-ago. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação- visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, ano XX, v. 68, n. 85, p. 239-277, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre estágio/prática de Ensino na Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, p. 195-205, jan. 2008.

_____. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, USP.

_____. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. Fortaleza, 1995. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará.

_____. **A hora da prática: Reflexões sobre pratica de ensino e ação docente**. 3. ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2004.

LISOVSKI, Lisandra Almeida; TERRAZZAN, Eduardo A.dolfo SANTOS, Maria Eliza, ; AZEVEDO, Maria Antonia. (2004). Estágio Curricular: concepções e práticas de professores de ensino médio. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na escola**. Lajeado/BRA, UNIVATES.

LOCATELLI, Vera Lúcia. **O estágio curricular supervisionado nas escolas e salas de aula das séries iniciais – uma presença formativa**. Joaçaba-SC, 2006. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESTE.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUDKE, Menga.. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, p. 27-54. 2001

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2003.

MARTÍN, Elena.; MARCHESI, Álvaro . Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZEU, Francisco Jose Carvalho Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 44, abr. 1998.

MELLO, Gilson Nascimento de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Apostila. São Paulo: 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Pereira Gonzaga de Moraes de. **A prática de ensino no curso de Pedagogia: um olhar sobre a produção dos ENDIPes (1994 e 1996)**. Florianópolis – SC, 2000 Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

_____. **Para uma análise das instituições escolares**. In: As organizações escolares em análise, Lisboa, dom Quixote, 1995 – 2 Ed.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, p.1127-1144, set./dez.2004.

PEREIRA, Marcos V. **Construindo um objeto interdisciplinar na Prática de Ensino**. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFGO/PUC, 1994, v.1, p.36.

PÉREZ-GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, Stela Conceição Berto (org.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. 2.ed. Campinas,SP: Papyrus, 1994

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: _____. (org.). **Formação de professor e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006, p. 29-38.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e qualidade do ensino. In: Magda Becker Soares;. (Org.). **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1992, v. , p. 59-67.

SAVIANI, Dermeval **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados,2003.

_____. **Educação: do Censo Comum à Consciência Filosófica.** 16 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006

_____. **Escola e democracia.** 38. ed. Campinas: Autores Associados, (2006) 120 p

SARDI, Pedro. Apesar dos avanços lei do estágio traz limitador de vagas elevado. Publicado em **Boletim da Federação dos Bancários da CUT** de SP nº 0486-26/09/08. Disponível em <<http://www.observatoriosocial.org.br/conex2/?q=node/2681>> Acesso em 12.12.2008.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco . O professor de Ciências : problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER Roseli Pacheco, ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens.** 1 ed. Campinas: R. Vieira, 2000, v. 1, p. 12-41.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Catoldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **The Reflective Practitioner.** New York: Basic Books, 1982.

SELLES, Sandra Lucia Escovedo. Uma nova “receita” para ser professor: analisando a relação universidade escola nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. In: II EREBIO – ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2003, São Gonçalo-RJ, **Anais.** P.26-31.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação e prática do educador.** Educação, Sujeito e História. São Paulo: Olho d’Água, 2001.

SILVA, Oberdan Dias da. O que é extensão universitária. Disponível em <www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html#Rodapé> Acesso em 03.03.2009...

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo Del curriculum.** 3. ed. Madrid: Ediciones Morata,1991

_____. La investigación como base de La enseñanza – Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, 1985.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, Mauricio; LESSARD, C. **O trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: XI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2002, Goiânia. **Igualdade e Diversidade na Educação,** Anais Eletrônicos, 2002.

LISOVSKI, Lisandra Almeida et all. (2004). 'Estágio Curricular: concepções e práticas de professores de ensino médio'. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA. Lajeado/BRA, UNIVATES.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 173 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular; Buenos Aires: CLACSO, 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Educação, UFF.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

ABREU, Ireneide Gomes de; SOUZA, Luciene Maria de Souza. Contribuições da Prática de Ensino na Formação Inicial de Professores: a reflexão-na-ação e sobre-a-ação desenvolvida por professoras e estagiárias no chão da escola. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

ALENCAR, I.L.; PAULA F.C.Oliveira. A prática de ensino como meio de integração entre ensino, pesquisa e extensão? In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

ALMEIDA, Liliane Regis de. O papel dos estágios acadêmicos na formação profissional do administrador: estudo de caso na instituição de ensino superior "X". In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006

ANTUNES, Francieli Cristina Agostinetto; ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes; ARRUDA Sergio de Mello. A relação com o saber e a construção da identidade docente no estágio supervisionado de matemática. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Estágio supervisionado: articulação teórico-prática para o desenvolvimento profissional docente. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de**

ensinar e aprender lugares, memórias e culturas, Anais eletrônicos, 2008.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ABID, Maria Lucia Vital dos Santos. Os estágios supervisionados e os estilos de Orientação. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

BARBOSA, Edson Pereira; GENTIL, Heloisa Salles. Professores, trabalho e formação profissional – o estágio no projeto parceladas/UNEMAT. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida; BIESEK, Kátia Maria. O professor como mediador do estágio supervisionado. . In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Educação Superior: abrindo trilhas para investigar o inusitado no contexto do estágio supervisionado em orientação educacional. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Prática De Ensino: interfaces entre memória, pesquisa e formação. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

COMIS, José Edson Jornada. Perfil do Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Física. . In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

CAMPOS, M. Z. . A Prática nos cursos de licenciatura: reestruturação da formação inicial. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. Estágio Supervisionado E Narrativas (Auto) Biográficas: experiências de uma outra epistemologia da formação docente. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. Apresentando o projeto pedagógico do estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia da UNESP-FCL-ARARAQUARA. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

CRUZ, Vera Maria Silvestri; CORAL, Soraia Regina Napolini; GIASSI, Maristela Gonçalves; VANDRESEN, Lisiane; PLÁCIDO, Mirian Jane Medeiros. Construindo Um Novo Olhar para os Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura da UNESC. . In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

CURSINATO, Ricardo; CARDOSO, Maria Nazareth. Prática de ensino através de projetos de estágio. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

DIAS, Maria de Fátima Sabino; SEARA, Izabel Christine; SOUZA, Suzani Cassiani de. Encaminhamentos para uma melhor interação entre universidade e escola uma gestão colegiada para a Coordenadoria de Práticas e Estágios da UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

DOMINGUES, Gleyds Silva; GUSSO, Sandra de Fátima Kruger. O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores: um campo de investigação e formação do professor. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

DORNELES, Cleia Inês Rigon. et al. **O estágio como uma estratégia de investigação das práticas pedagógicas dos alunos do curso de educação física da Injuí.** In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; TREMEA, Víviam Santin. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da disciplina de estágio curricular supervisionado I. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

FELIPE, Eliana da Silva. Prática De Ensino: articulando ensino-pesquisa através da investigação-ação. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

FERRAZ, Luzeni de Oliveira Ferraz; FERREIRA, Maria Jucilene Lima. O Estágio Supervisionado Como Estratégia De Interlocução Entre A Universidade E A Comunidade: O Jeito Do Campus X Caminhar Pelo Campo Da Formação Profissional De Educadores. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

FERREIRA, Sueli Camargo. Articulações Entre Universidade e Escola Básica: em construção os projetos de prática de ensino. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

FILHO, Manoel Pergentino dos Santos. Estágio Supervisionado e Formação de Professores no Vale do São Francisco: dificuldades, enfrentamentos e possibilidades. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

FRANÇA, Dimair de Souza. Estágio Curricular Supervisionado: o contato entre professores e futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

FURTADO, Maria Eneida. Estágio Curricular – vivenciando o saber e o saber-fazer no cotidiano da escola. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

GEBRAN, Raimunda Abou; LEPRE, Rita Melissa; BASÍLIO, Valéria Cristina. Repensando o estágio supervisionado: relato de uma experiência interdisciplinar. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares; ROSA, Dalva E. Gonçalves. A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

HELFER, Nadir Emma. O uso do portfólio educacional na prática de ensino e estágio de história. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

LE MOS, Ana Raquel Pereira. A prática de ensino sob forma de pesquisa e prática pedagógica no Curso de Pedagogia. . In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estudos e Pesquisas do Endipe: contribuições para o estágio supervisionado. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

LINS, Carla Acioli. A Articulação Teoria-Prática: o papel da pesquisa na formação profissional. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

LISOVSKI, Lisandra A. A organização e o desenvolvimento do estágio curricular de cursos de licenciatura em ciências biológicas. Faculdade Integrada de Campo Mourão/PR. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

LISOVSKI, L. A. ; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo . As concepções de estágio curricular de diferentes atores envolvidos na formação inicial de biologia. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006

LOPES Tânia Maria Rodrigues. Estágio Supervisionado na Licenciatura em História: Articulado Ensino e Pesquisa. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006

LUCENA, Isabel Cristina R. de; GONÇALVES, Tadeu Oliver; RODRIGUES, Ana Maria Sgrott. Estágio nas Séries Iniciais para Licenciandos em Matemática: construções e tensões do ser professor. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

MATTANA, Sandra Maria Dartora Prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como fonte potencial de qualificação da formação inicial de professores. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

MATTEI, Andréa Cristina; MALANCHEN, Julia. Prática de Ensino I: subsídios para uma reflexão sobre a estágio supervisionado na formação do professor. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. A prática de ensino e o estágio supervisionado como (re) construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI. In: XII ENDIPE

- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba.
Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação, Anais Eletrônicos, 2004.

MESQUITA, Ilka Miglio de; A Prática De Ensino E Estágio De História Em Universidades Mineiras: desafios e possibilidades. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

MIRANDA, Maria Irene. O Estágio E A Pesquisa: a produção de conhecimento no campo. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

MONTEIRO, Ierecê Barbosa. Os limites e possibilidades da formação do professor pesquisador reflexivo no processo de estágio curricular I, na escola normal superior – UEA. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

MORAES, Viviane Rodrigues Alves de. O estagio docente como espaço de investigação e de reflexão na formação inicial. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

NACARATO, Adair Mendes. O estágio na pesquisa e a pesquisa no estágio. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

PALMA, Ms Rute Cristina Domingos da. Estágio integrado nos cursos de licenciaturas. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; ARAÚJO, Juliana Pereira. Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário de estágio. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

PEDRINI, Maristela. Estágio Docente: uma experiência compartilhada. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. A prática de ensino na formação do professor: a auto-avaliação como estratégia desencadeadora de crenças sobre a realização do estágio. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

PIMENTEL, Edna Furukawa ; MONTENEGRO, Zilda Maria C.. Estágio Supervisionado E Formação Docente: algumas possibilidades. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

PINHEIRO, Niusarte Virgínia; BRAGA, Maurina Marques; SANTOS, Elzicléia Tavares dos. O estágio supervisionado no curso de pedagogia/ isesb – nossa experiência. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. Estratégia Formativa nos Estágios em Educação Física. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis; Wense Maria Izabel de Oliveira R.. O Estágio supervisionado do curso de licenciatura na percepção dos professores-regentes. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Estágio Curricular nas Licenciaturas: possibilidades de ensino, pesquisa e extensão. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

ROSA, Ana Cristina Silva da; SILVEIRA, Sérgio Roberto da; TOLEDO, Maria de Lourdes Camargo. O diálogo possível entre docência, estágio e prática. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

ROSSI, Maria Helana Wagner; Stumpf, Jussara Marchioro; Vergamini, Sandra Maria. Um novo olhar sobre os estágios e as práticas das licenciaturas. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; NETO, José Henrique Duarte. A construção de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica através do estágio supervisionado. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

SARTORI, Jerônimo; SEGAT, Taciana Câmera. Os desafios do exercício docente: um olhar à experiência do estágio. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

SILVA, Erineusa Maria da; SANTOS, Kefren Calegari dos; SOUZA, Kleynayber de Jesus; SOUZA, Josué Samora de; SETUBA, Margareth Simões. Estágio Supervisionado Escolar/

FSV: a experiência na rede municipal de Vitória/ES. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

SILVA, Wilson Rufino da . A construção/desconstrução do saber no contexto da prática de ensino. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

SILVEIRA, Denise Nascimento. O Estágio e as Possibilidades da Formação na Escola de Educação Básica. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; WHARTA, Edson José; KIOURANIS, Neide Maria Michllan. A Escola Campo Estágio da Docência e a Universidade na Formação Inicial: experiências compartilhadas. Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas – Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

SOUZA, Ana Lourdes Lucena de. O Estágio Supervisionado e a Formação do Professor na História da Educação Brasileira. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

SOUZA, Dileuza Maria Cerqueira de. O Estágio Supervisionado nos Cursos de Graduação da Faculdade Santa Marcelina de Muriaé: uma experiência interdisciplinar em construção. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

SOUZA, Ana Lourdes Lucena de; Manuela Fonseca Grangeiro; Tânia Maria Rodrigues Lopes. **Breve contexto histórico e experiências de estágio**. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

STIVANIN, Neridiana Fábila; ANTUNES, Helenise Sangoi. Estágio Supervisionado e suas Significações Sociais: uma perspectiva a partir da formação inicial do curso de pedagogia-CE/UFSM. In: XIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**, Anais Eletrônicos, 2006.

TEIXEIRA, Zeni Calbusch. Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia - limites e possibilidades. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Pesquisa e prática pedagógica: o caminho, que se faz caminhando, do estágio curricular supervisionado. In: XII ENDIPE - ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

VALLEJOS, Nora Faúndez. Análise do estágio supervisionado na formação inicial de professores da universidad de santiago de chile: ações a seguir. In: XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Diversidade, Mídias e Tecnologias na Educação**, Anais Eletrônicos, 2004.

ZIMER, Tania Teresinha Bruns; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. O estágio como fator desencadeador de concepções sobre o ensino da matemática. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

ZULIANI, Silvia Regina Q. Aro. Estágio supervisionado em ensino de química e diários de classe: parceria no processo de formação inicial de professores de química. In: ENDIPE - XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender lugares, memórias e culturas**, Anais eletrônicos, 2008.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL . Lei n.º 4.024, de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>> Acesso em 10.02.2008

BRASIL Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. Fica instituída nas empresas a categoria a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial. Disponível em <<http://www.reitoria.ufsc.br/estagio/legislacao/port1002.html>> Acesso em 10.03.2008.

BRASIL. Parecer no CNE/CP 28/2001, aprovado em 02/10/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 16.09.2008.

BRASIL. Decreto n.º 75.778, de 26 de maio de 1976. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2.º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm> Acesso em 16.09.2008.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto de

Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm> Acesso em 05-05-2009.

BRASIL. Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Institui, em caráter nacional, o programa bolsa de trabalho. Disponível em <<http://br.vlex.com/tags/decreto-69927-1972-196170>> Acesso em 15.08.2008.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D87497.htm> Acesso em 05-05-2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1942/4073.htm>> Acesso em: 11.08.2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 11.08.2008.

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

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 10.02.2008

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm>. Acesso em 10.04.2008

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 10.02.2008

BRASIL. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>> Acesso em 05-05-2009.

Brasil. Parecer CFE nº 292/62, de 14 de novembro de 1962. Documenta, nº 10, dezembro de 1962, p.95-100. . Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008

BRASIL. Parecer CFE nº 627/69. O estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option>>

=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008

BRASIL. Parecer CNE/CP 027/2001 de 02.10.2001. Nova Redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001 de 06.08.. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Parecer n.º 349/72, de abril de 1972. Documenta, n. 137, p. 155-173 Disponível. em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008

BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 08.05.2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86> Acesso em 06.05.2008.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 09/2007. Sociedade Brasileira de Matemática. Portal <<http://www.sbm.org.br>> Disponível em <http://www.sbm.org.br/web/up/editor/File/TCC_CNE.pdf> Acesso em 11.05.2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A

FICHA RESUMO n.º _____ Data ___/___/___

1. Título	
2. Autor(a)	
3. Orientador(a)	
4. Instituição	
5. Ano de defesa	
6. Resumo	
7. Tema	
8. Problema da pesquisa	
9. Objetivos	
10. Sujeitos	
11. Local	
12. Metodologia	
13. Resultados	
14. Conclusões	

APÊNDICE B – Unidades de análise

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
A Prática nos Cursos de Licenciatura: Reestruturação Curricular da Formação Inicial	Não se promove a articulação da prática e teoria enquanto eixo do currículo, mas apenas em algumas disciplinas isoladas. Em face disso, é possível dizer que o panorama desfavorece uma profissionalidade que ressalta o papel de professor como alguém atuante, crítico, criativo e comprometido com as finalidades educacionais na educação básica, distanciando-se da perspectiva de "profissionalização docente".	Reflexão coletiva e autonomia experimentada pelos formadores
A Organização e o desenvolvimento do estágio curricular de cursos de licenciatura em ciências biológicas	As EEB não possuem normas ou diretrizes que orientem seus docentes com relação ao desenvolvimento dos Estágios Curriculares; São poucas as formas institucionalizadas de interação entre IES e EEB; estas ficam limitadas à realização do Estágio Curricular propriamente dito. O estabelecimento de uma forte interação entre IES e EEB pode ser uma forma de essas instituições de ensino discutirem e criarem propostas conjuntas para a organização, planejamento, acompanhamento e avaliação dos Estágios Curriculares..	Fortalecimentos da relação IES e escolas da educação básica (EEB) Constituição de grupos de trabalho.
A Prática de ensino sobre forma de pesquisa e prática pedagógica no curso de pedagogia	Os documentos fazem propostas que não são implementadas na dinâmica das disciplinas	
O Estágio Docente Como Espaço de Investigação e de Reflexão na Formação Inicial		Pesquisa-ação registros dos alunos em relatórios e portfólios
O Uso do Portfólio Educacional na Prática de Ensino e Estágio de História		Uso do portfólio desde o início da prática de ensino e do estágio
Um novo olhar sobre os estágios e as práticas das licenciaturas o		Constituição de grupo de trabalho
Construindo um Novo Olhar Para os Estágios Obrigatórios e não Obrigatórios do Curso de Licenciatura da UNESC		Constituição de grupo de trabalho, envolvendo os prof. de estágio.
Laboratório Lúdico Interdisciplinar: estágio, pesquisa e criação		Criação de espaços diversos como o Laboratório Lúdico

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Tempo e Estágio no Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia		Criação de banco de dados
Estágio supervisionado e Narrativas (Auto) Biografias: Experiências de Uma Outra Epistemologia da Formação Docente		Escritas narrativas – diários de estagio
Aprendendo a ser professora: reflexão a partir do diário de estagio		Diário de estagio
O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa		Promover a atitude de pesquisa Espaço do estagio enquanto práxis formativa
Os Desafios Do Exercício Docente: Um Olhar À Experiência Do Estágio	A atitude de pesquisar como essencial a uma prática pedagógica crítica e reflexiva; a falta de atenção, de interesse, de disciplina; os problemas de aprendizagem; as dificuldades de planejar; a discussão sobre quem é “crítico”, os conteúdos ou o sujeito – professor; falta de obediência; o exercício de “ser” um professor reflexivo ainda presente dicotomização entre teoria e prática, planejamento e ação, objetivos e avaliação.	
Um Novo Olhar Sobre Os Estágios E As Práticas Das Licenciaturas		Atuação no núcleo de apoio ao ensino de matemática; Grupo de Trabalho; relato de fatos
O Estágio Supervisionado Do Curso De Licenciatura Na Percepção Dos Professores-Regentes	<ul style="list-style-type: none"> ✚ A desarticulação entre a instituição formadora e a escola-campo e o fragmentado acompanhamento aos estagiários. Falta de articulação entre a agência formadora e as escolas-campo ✚ Estagiários preparados no conhecimento do conteúdo e despreparados para a dinâmica da sala de aula (relacionamento com os alunos, planejamento de atividades, controle de classe, etc) ✚ Pouco uso de recursos didáticos e tecnológicos ✚ Pouca participação dos professores formadores na orientação e acompanhamento aos estagiários <p>Ausência de diálogo entre os professores formadores e os professores-regentes</p>	Para a melhoria do estágio supervisionado sugeriram articulação entre as instituições envolvidas em todo o processo de organização e realização do estágio

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Estágio supervisionado na licenciatura em história: articulando ensino e pesquisa	Estágio em docência se constitui em uma etapa importante da aprendizagem da docência. Pois, quando desenvolvido em paralelo com atividades de metacognição ele se torna um elemento mediacional entre as concepções pessoais do futuro professor e as veiculadas pela escola, no caso, pela universidade.	
Contribuindo Um Novo Olhar Para os Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios Nos Cursos de Licenciatura	Uma das limitações ainda não resolvida refere-se ao número de estagiários por professor, acarretando dificuldades no acompanhamento do estágio.	Parceria com as escolas pólo, uma vez que antes delas, os professores precisavam se deslocar a distâncias maiores que as atuais para acompanhar os estágios supervisionados. Criação do GT e depois do GPED
Reflexões Sobre Estágio Curricular Obrigatória no Curso de pedagogia – Limites e Possibilidades	“A intervenção foi interessante, mas após a saída do grupo de estágio, a escola volta ao normal”. A pergunta que ficava e nos incomodava era: a intervenção causava <u>anormalidade</u> ? Como seria possível compreender este processo? Qual é realmente o papel do estágio se não alterava a rotina da escola após a passagem dos estudantes?	
Articulações Entre Universidade e Escola Básica: Em Construção os Projetos de Prática de Ensino		Criação de bolsa licenciatura
O Papel dos Estágios acadêmicos na Formação Profissional do Administrador: Estudo de Caso na Instituição do Ensino Superior	Falta de integração com as empresas cedentes; Falta de integração curricular; Falta de orientação e supervisão da IES; Falta de estrutura organizacional de apoio; Não tem atendido o objetivo principal que é o de propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem	Convívio com o mundo do trabalho; o aprendizado específico possibilitado através da aplicação de conhecimentos técnicos e específicos; o relacionamento interpessoal desenvolvido com a prática de trabalhos grupais; o crescimento humano e profissional.
Teoria-prática em um curso de pedagogia: um estudo sobre o estágio docente em uma perspectiva etnomatemática		Utilização de narrativas como elementos de construção do eu- do jeito de ser professora de mat., que não está pronto, acabado, precisa sempre ser reinventado, a partir da produção de novos sentidos.

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Perfil do estágio curricular supervisionado na formação de professores de física	Presença do estagiário somente na sala de aula, não participando das demais atividades da escola; A inserção do estagiário é responsabilidade apenas do prof. regente e não da equipe diretiva da escola; A interação entre as partes não ocorre de forma sistemática e sim de forma improvisada; As escolas não apresentam um planejamento sistemático para a recepção e inserção do estagiário; O estagiário tem dificuldades de domínio de turma	Constituição de grupos de trabalhos; possibilidade de tutoria
Estágio Supervisionado e Narrativas (Auto) Biografias: Experiências de Uma Outra Epistemologia da Formação Docente		Utilização das escritas narrativas, como meio: de superar uma atividade burocrática para ser uma atividade mediadora da práxis, contribuindo para o processo identitário profissional do pedagogo; de a academia reconhecer o espaço da subjetividade; de formação do profissional reflexivo.
Estágio Supervisionado na Licenciatura em História: Articulando Ensino e Pesquisa	Características que engendram o processo histórico da formação docente: condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação dos sujeitos; limitações encontradas no campo, algumas vezes marcadas por hostilidade	Produções escritas (textos coletivos) que sinalizam saberes ressignificados, redefinições e delineamentos na formação
Estágio Curricular Nas Licenciaturas: Possibilidades de Ensino, Pesquisa e Extensão	A instabilidade da equipe de professores; falta de critérios de seleção das escolas-campo; dificuldades de se investir em propostas inovadoras por resistência dos prof. das escolas; falta de procedimentos de encaminhamento dos estagiários às escolas; falta de entendimento do que é um trabalho coletivo; falta estrutural de subsídios da Universidade	Uso de um tema gerador, com desenvolvimento de subtemas, envolvendo com a participação da comunidade, o que oportunizou a formação continuada dos docentes.
Estudos Sobre as Possibilidades e Limites dos Estágios Curriculares na Formação de Professores de Biologia		Constituição de grupos de trabalho, envolvendo o prof. da turma e os estagiários, numa articulação escola-universidade
O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia/ISESB – Nossa Experiência		Pesquisa-ação, contando com a participação de docentes da escola formadora, estagiarias, professoras das escolas-campo

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
O estágio e a pesquisa: a produção de conhecimento no campo		Pesquisa-ação, como espaço para instigar o estagiário ao conhecimento da realidade educacional, de propor respostas para as questões surgidas e de formação continuada dos educadores da escola-campo.
Encaminhamentos Para Uma melhor Interação Entre Universidade e Escola. Uma Gestão Colegiada Para a Coordenadoria de Práticas e Estágio da UFSC		Produção de coletâneas de artigos sobre as experiências de ensino, criação de um banco de dados
O Estágio na Pesquisa e a Pesquisa no Estágio		Intervenção de natureza investigativa; produções escritas utilizadas para detectar indícios de constituição da identidade profissional
A Escola Campo. Estágio da Docência e a Universidade na Formação Inicial: Experiências Compartilhadas		Experiência investigativa; relatos escritos e orais como fontes de reflexões significativas
Estágio Supervisionado e Formação de Professores no Vale do São Francisco: Dificuldades, Enfrentamentos e Possibilidades		Criação de eixos integradores com o desenvolvimento de estudo, projetos de pesquisa e/ou intervenção nas escolas-campo.
A Construção de Estratégias de Reflexão Sobre a Prática Pedagógica Através do Estágio Supervisionado	Dificuldade de definição dos cursos de formação; a proposta definida, que propunha a articulação de ensino, prática de ensino e memorial, envolvendo alunos e prof. formadores, embora representasse avanços não foi assumida pelos gestores e consequentemente pelos prof. formadores	
A Relação Com o Saber e a Construção da Identidade Docente no Estágio Supervisionado de Matemática	Necessidade de tratar a questão da identidade docente como central para os estagiários; os alunos se queixam de não ter modelos em que se basear	
A prática de ensino e o estágio supervisionado com (RE) construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI	As novas propostas de organização curricular esbarram, incluindo a prática e o estágio exigem mudanças na prática pedagógica dos prof. envolvidos; no campo institucional o desafio é a manutenção do espaço de reflexões sistemáticas.	

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Prática de Ensino: Articulando Ensino-Pesquisa Através da Investigação-Ação	Formação de prof. em serviço: estágio um grande nó, o curso em questão coloca ênfase na racionalidade prática, em detrimento da tória; distância entre o dito e o realizado; as condições efetivas dos prof., esses curso; o aligeiramento da formação, conseqüência das políticas neo-liberais.	
Estudos e Pesquisas do ENDIPE: Construções Para o Estágio Supervisionado	A pesquisa no estágio não pode se configurar como uma pesquisa que não seja do estagiário. “Por isso, torna-se necessário compreender o estagio com e como pesquisa bem como sua importância na formação docente dos futuros professores”.	Predominância de processos investigativos, tanto como objeto de análise de pesquisas, como em atividade da disciplina ou integrando o conjunto de trabalhos realizados.
Análise do Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores da Universidade de Santiago do Chile	A formação se baseia no modelo da racionalidade técnica: dissociação teoria-prática; desenvolvimento curricular com conhecimentos fragmentados, pouco práticos e úteis, passivos, tradicionais, desarticulação entre os departamentos das disciplinas pedagógicas e os das específicas.	
Estágio Supervisionado Escolar: A Experiência na Rede Municipal de Vitória / ES	O estágio é um desafio	O estagio tem provocado a inserção de prof. de outras disciplinas nas problemáticas da escola básica, trazidas pelos estagiários
Prática de Ensino: Subsídios Para Uma Reflexão Sobre O Estágio Supervisionado Na Formação do professor		As produções escritas
Repensando o Estágio Supervisionado: Relato de Uma Experiência Interdisciplinar Pedagogia		Trabalho interdisciplinar, envolvendo a maioria dos docentes do curso..
Educação Superior: Abrindo Trilhas Para Investigar o Inusitado no Contexto do Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	Limites: necessidade de rever os projetos; promover aproximação entre os saberes da prática e dos saberes acadêmico-científicos . Dificuldade: lacuna existente no processo formativo do futuro orientador sobre como enfrentar situações inusitadas.	Estudar as situações inusitadas que surgem no estagio.
Prática de Ensino: Interfaces Entre Memória, Pesquisa e Formação		Prática de ensino como espaço de pesquisa histórica, utilizando as narrativas, as historias de vida.

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
A Prática de Ensino e Estágio de História em Universidades Mineiras: Desafio e Possibilidades	Prática de ensino e estágio: momento exclusivo da prática, disciplina redentora ou de segunda categoria do ponto de vista teórico. Desafio: Universidade realmente comprometida com a F.P. Dificuldade: organização curricular dos cursos.	
Os Limites e Possibilidades da Formação do Professor Pesquisador Reflexão no Processo de Estágio Curricular na Escola Normal Superior – UEA	Universo compreensivo dos alunos em relação à realidade escolar e à pesquisa	Atividade ou atitude de pesquisa
A Construção/Desconstrução do Saber no Contexto da Prática de Ensino Formação docente	Visão restrita do estagiário acerca de conhecimento, visão aplicacionista. As atividades na escola-campo ainda se restringem ao tripé: observ., co-participação e regência; um número reduzido de estagiários conseguem romper com o sentido aplicacionista do estágio.	
Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP FCL – ARARAQUARA	Utilizar a escrita para refletir sobre a atuação profissional	Usar a escrita não só para mapear as experiências, mas para avaliar/rever a prática.
Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura Como Fonte Potencial de Qualificação da Formação Inicial de Professores	O conhecimento produzido pelos relatórios não circula	Transformar os conhecimentos produzidos nos relatos em conteúdos da formação inicial
A Prática de Ensino na Formação do Professor: Auto-Avaliação Como Estratégia Desencadeadora de Crenças Sobre a Realização do Estágio	Dificuldade de acesso aos documentos; trabalho em período integral; falta de cooperação dos prof. da escola-campo.	
Prática de Ensino Através de Projetos de Estágio	Desvalorização das licenciaturas nas universidades; Necessidade de respeitar as características/organização da escola básica .	
Estágio Integrado nos Cursos de Licenciaturas		Projetos de pesquisa colaborativa
O Estágio Supervisionado Como Estratégia de Interlocução Entre a Universidade e a Comunidade: O Jeito do Campo X Caminha Pelo Campo da Formação Profissional de Educadores		Metodologia de projetos

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: Um Campo de Investigação e Formação do Professor		Pesquisa+reflexão+ produção escrita
Estratégia Formativa nos Estágios em Educação Física		Elaboração de textos acadêmicos o que promove a reflexão sobre o que encontram no cotidiano e análise da própria formação.
Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP FCL – ARARAQUARA	Falta de acompanhamento do estágio por um grupo de docentes	Projeto pedagógico coletivamente estruturado
A Pesquisa Como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo		Pesquisa
O Estágio Supervisionado Nos Cursos de Graduação da Faculdade Santa Marcelina de Muriaé: Uma Experiência Interdisciplinar em Construção		Interdisciplinaridade
A Articulação Teoria-Prática: O Papel da Pesquisa na Formação Profissional		Pesquisa
Perfil do estágio curricular supervisionado na formação de professores de física.	Presença do estagiário somente na sala de aula, não participando das demais atividades da escola; A inserção do estagiário é responsabilidade apenas do prof. regente e não da equipe diretiva da escola; A interação entre as partes não ocorre de forma sistemática e sim de forma improvisada; As escolas não apresentam um planejamento sistemático para a recepção e inserção do estagiário; O estagiário tem dificuldades de domínio de turma.	Constituição de grupos de trabalhos; possibilidade de tutoria
Estágio Supervisionado e Narrativas (Auto) Biografias: Experiências de Uma Outra Epistemologia da Formação Docente		Utilização das escritas narrativas, como meio: de superar uma atividade burocrática para ser uma atividade mediadora da práxis, contribuindo para o processo identitário profissional do pedagogo; de a academia reconhecer o espaço da subjetividade; de formação do profissional reflexivo

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Oficinas pedagógicas Como Atividades de Estágio Supervisionado na Disciplina de Prática de Ensino de Ciências Biológicas		Desenvolvimento de atividades não convencionais como as oficinas pedagógicas , como forma de parceria IES e escola básica
Estágio Supervisionado na Licenciatura em História: Articulando Ensino e Pesquisa	Características que engendram o processo histórico da formação docente: condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação dos sujeitos; limitações encontradas no campo, algumas vezes marcadas por hostilidade	Produções escritas (textos coletivos) que sinalizam saberes ressignificados, redefinições e delineamentos na formação
Estágio Curricular Nas Licenciaturas: Possibilidades de Ensino, Pesquisa e Extensão	A instabilidade da equipe de professores; falta de critérios de seleção das escolas-campo; dificuldades de se investir em propostas inovadoras por resistência dos prof. das escolas; falta de procedimentos de encaminhamento dos estagiários às escolas; falta de entendimento do que é um trabalho coletivo; falta estrutural de subsídios da Universidade	Uso de um tema gerador, com desenvolvimento de subtemas, envolvendo com a participação da comunidade, o que oportunizou a formação continuada dos docentes.
Estudos Sobre as Possibilidades e Limites dos Estágios Curriculares na Formação de Professores de biologia		Constituição de grupos de trabalho, envolvendo o prof. da turma e os estagiários, numa articulação escola-universidade
O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia/ISESB – Nossa Experiência		Pesquisa-ação, contando com a participação de docentes da escola formadora, estagiarias, professoras das escolas-campo
O estagio e a pesquisa: a produção de conhecimento no campo		Pesquisa-ação, como espaço para instigar o estagiário ao conhecimento da realidade educacional, de propor respostas para as questões surgidas e de formação continuada dos educadores da escola-campo.
Encaminhamentos Para Uma melhor Interação Entre Universidade e Escola. Uma Gestão Colegiada Para a Coordenadoria de Práticas e Estágio da UFSC		Produção de coletâneas de artigos sobre as experiências de ensino, criação de uma base de dados
O Estágio na Pesquisa e a Pesquisa no Estágio		Intervenção de natureza investigativa; produções escritas utilizadas para detectar indícios de constituição da identidade profissional
O estagio e a pesquisa: a produção de conhecimento no campo		Experiência investigativa; relatos escritos e orais como fontes de reflexões significativas

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
A Escola Campo. Estágio da Docência e a Universidade na Formação Inicial: Experiências Compartilhadas		Criação de eixos integradores com o desenvolvimento de estudo, projetos de pesquisa e/ou intervenção nas escolas-campo.
A Construção de Estratégias de Reflexão Sobre a Prática Pedagógica Através do Estágio Formação de professores	Dificuldade de definição dos cursos de formação; a proposta definida, que propunha a articulação de ensino, prática de ensino e memorial, envolvendo alunos e prof. formadores, embora representasse avanços não foi assumida pelos gestores e consequentemente pelos prof. formadores	
A Relação Com o Saber e a Construção da Identidade Docente no Estágio Supervisionado de Matemática	Necessidade de tratar a questão da identidade docente como central para os estagiários; os alunos se queixam de não ter modelos em que se basear	
A prática de ensino e o estágio supervisionado com (RE) construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI	As novas propostas de organização curricular esbarram, incluindo a prática e o estágio exigem mudanças na prática pedagógica dos prof. envolvidos; no campo institucional o desafio é a manutenção do espaço de reflexões sistemáticas.	
Prática de Ensino: Articulando Ensino-Pesquisa Através da Investigação-	Desafios: considerar os contextos adversos e singulares das escolas brasileiras para as propostas de intervenção que não dependem apenas da capacidade reflexiva e crítica do prof)	Investigação-ação dotando os prof. de instrumentos de compreensão da realidade.
A Prática de Ensino Como Meio de Integração Entre Ensino, Pesquisa e Extensão	Formação de prof. em serviço: estágio um grande nó, o curso em questão coloca ênfase na racionalidade prática, em detrimento da tória; distância entre o dito e o realizado; as condições efetivas dos prof., esses curso; o aligeiramento da formação, consequência das políticas neo-liberais.	
Estudos e Pesquisas do ENDIPE: Construções Para o Estágio Supervisionado	A pesquisa no estágio não pode se configurar como uma pesquisa que não seja do estagiário. “Por isso, torna-se necessário compreender o estágio com e como pesquisa bem como sua importância na formação docente dos futuros professores”.	Predominância de processos investigativos, tanto como objeto de análise de pesquisas, como em atividade da disciplina ou integrando o conjunto de trabalhos realizados.
Estágio Supervisionado Escolar: A Experiência na Rede Municipal de Vitória / ES	O estágio é um desafio	O estágio tem provocado a inserção de prof. de outras disciplinas nas problemáticas da escola básica, trazidas pelos estagiários
Prática de Ensino: Subsídios Para Uma Reflexão Sobre O Estágio Supervisionado Na Formação do professor		As produções escritas

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Repensando o Estágio Supervisionado: Relato de Uma Experiência Interdisciplinar		Trabalho interdisciplinar, envolvendo a maioria dos docentes do curso.
Educação Superior: Abrindo Trilhas Para Investigar o Inusitado no Contexto do Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	Limites: necessidade de rever os projetos; promover aproximação entre os saberes da prática e dos saberes acadêmico-científicos . Dificuldade: lacuna existente no processo formativo do futuro orientador sobre como enfrentar situações inusitadas.	Estudar as situações inusitadas que surgem no estagio.
Prática de Ensino: Interfaces Entre Memória, Pesquisa e Formação		Prática de ensino como espaço de pesquisa histórica, utilizando as narrativas, as historias de vida.
A Prática de Ensino e Estágio de História em Universidades Mineiras: Desafio e Possibilidades	Pratica de ensino e estágio: momento exclusivo da prática, disciplina redentora ou de segunda categoria do ponto de vista teórico. Desafio: Universidade realmente comprometida com a F.P. Dificuldade: organização curricular dos cursos.	
Os Limites e Possibilidades da Formação do Professor Pesquisador Reflexão no Processo de Estágio Curricular na Escola Normal Superior – UEA Normal Superior	Universo compreensivo dos alunos em relação à realidade escolar e à pesquisa	Atividade ou atitude de pesquisa
A Construção/Desconstrução do Saber no Contexto da Prática de Ensino Formação docente	Visão restrita do estagiário acerca de conhecimento, visão aplicacionista. As atividades na escola-campo ainda se restringem ao tripé: obsev., co-participação e regência; um número reduzido de estagiários conseguem romper com o sentido aplicacionista do estágio.	
Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP FCL – ARARAQUARA	Utilizar a escrita para refletir sobre a atuação profissional	Usar a escrita não só para mapear as experiências, mas para avaliar/rever a prática.
Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura Como Fonte Potencial de Qualificação da Formação Inicial de Licenciaturas	O conhecimento produzido pelos relatórios não circula	Transformar os conhecimentos produzidos nos relatos em conteúdos da formação inicial.
A Prática de Ensino na Formação do Professor: Auto-Avaliação Como Estratégia Desencadeadora de Crenças Sobre a Realização do Estágio Pedagogia	Dificuldade de acesso aos documentos; trabalho em período integral; falta de cooperação dos prof. da escola-campo.	

UNIDADES DE ANÁLISE -		
TÍTULO DO TRABALHO	PROBLEMAS/ LIMITES/ DIFICULDADES/ DESAFIOS	POSSIBILIDADES CAMINHOS
Prática de Ensino Através de Projetos de Estágio Licenciaturas	Desvalorização das licenciaturas nas universidades; Necessidade de respeitar as características/organização da escola básica .	
Estágio Integrado nos Cursos de Licenciaturas		Projetos de pesquisa colaborativa
O Estágio Supervisionado Como Estratégia de Interlocução Entre a Universidade e a Comunidade: O Jeito do Campo X Caminha Pelo Campo da Formação Profissional de Educadores		Metodologia de projetos
O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: Um Campo de Investigação e Formação do Professor		Pesquisa+reflexão+ produção escrita
Estratégia Formativa nos Estágios em Educação Física		Elaboração de textos acadêmicos o que promove a reflexão sobre o que encontram no cotidiano e analise da própria formação.
Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP FCL – ARARAQUARA	Falta de acompanhamento do estágio por um grupo de docentes	Projeto pedagógico coletivamente estruturado
A Pesquisa Como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo		Pesquisa
O Estágio Supervisionado Nos Cursos de Graduação da Faculdade Santa Marcelina de Muriaé: Uma Experiência Interdisciplinar em Construção		Interdisciplinaridade
A Articulação Teoria-Prática: O Papel da Pesquisa na Formação Profissional		Pesquisa

APÊNDICE C – Categoria: concepções de prática e estágio

CATEGORIA 1 – AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA E ESTÁGIO PRESENTES NAS PRODUÇÕES

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA NA PERSPECTIVA REFLEXIVA			
Estratégia Formativa nos Estágios em Educação Física	Glauco Nunes Souto Ramos	2004	Estratégia Formativa de Ação-Reflexão – Saberes Educacionais e Saberes Profissionais
Estágio Como Fator Desencadeador De Concepções Sobre O Ensino Da Matemática	Tania Teresinha Bruns Zimer Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	2008	Elemento Mediacional e Conexões Entre as Concepções e a Prática Pedagógica
Estágio Curricular Vivenciando o Saber – Fazer no Cotidiano da Escola	Maria Eneida Furtado	2008	Conhecimento Teórico – Prática Atuação Reflexiva, Crítica Saber e Saber Fazer
Um novo olhar sobre os estágios e as praticas das licenciaturas	Maria Helena Wagner Rossi Jussara Marchioro Stmpf Sandra Maria Vergamini	2008	Identidade profissional,saberes Docentes, saberes da experiencia
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA NA PERSPECTIVA REFLEXIVA-CRITICA-E TRANSFORMADORA			
A Construção de Estratégias de Reflexão Sobre a Prática Pedagógica Através do Estágio Supervisionado	Edlamar Oliveira dos Santos José Henrique Duarter Neto	2006	Reflexão Crítica Memorial
Contribuição da prática de ensino na formação inicial d professores> a reflexão na ação e sobre a ação desenvolvida por professoras e estagiárias no chão da escola	Ireneide Gomes de Abreu Luciene Maria Souza	2008	Ação – Reflexão – Ação Teoria e Prática
O Diálogo Possível Entre Docência, Estágio e Prática.	Ana Cristina Silva da Rosa Roberto da Silveira Maria de Lourdes Camargo Toledo	2006	Diálogo, Docência, Estágio, Prática.
Prática de Ensino: Interfaces Entre Memória, Pesquisa e Formação	Ferreira de Souza Bragança	2004	Pesquisa Escola/Comunidade Resgatar a Memória História da Escola

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
Estágio Integrado nos Cursos de Licenciaturas	Ms. Rute Cristina Domingos Palma	2004	Formação Inicial e Continuada Atitude Crítica e Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica Reflexão Ações Compartilhadas
O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia/ISESB – Nossa Experiência	Maristela O. Pedrini	2006	Articulação Teoria e Prática Pedagógica Reflexão Crítica Formação Continuada
O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: Um Campo de Investigação e Formação do Professor	Silva Gleyds Domingues Sandra de Fátima Kruges Gusso	2004	Reflexão Investigação/Práxis Identidade do Professor Pesquisa
Pesquisa e prática pedagógica: o caminho, que se faz caminhando, do estágio curricular supervisionado	Sandra Terezinha Urbanetz	2004	Articulação Teoria e Prática Ação-Reflexão-Ação
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA NO CONTEXTO DA PESQUISA			
O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa	Evandro Ghedin Whasgthon Aguiar de Almeida	2008	Práxis Formativa Construção do Saber Profissional *** Pesquisa Transformação de Experiência em Conhecimento Sistematizado
A articulação teórica prática: o papel da pesquisa na formação profissional	Carla Acioli Lins	2006	Articulação: Teoria-Prática Pesquisa – Reflexões, Autonomia Intelectual.
A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador - reflexivo	Evandro Ghedin	2004	Professor Investigador e Pesquisador de Sua Prática
O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa	Evandro Ghedin Whasgthon Aguiar de Almeida	2008	Práxis Formativa Construção do Saber Profissional *** Pesquisa Transformação de Experiência em Conhecimento Sistematizado
Prática de Ensino: Subsídios Para Uma Reflexão Sobre O Estágio Supervisionado Na Formação do professor	Andréa Cristina Mattei Julia Malanchen	2004	Unidade Teoria e Prática

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
Professores, Trabalho e Formação Profissional – O Estágio no Projeto Parceladas/UNEMAT	Edson Pereira Barbosa Salles Heloisa Gentil	2004	Práxis, Elaboração Teórica-Reflexiva - Pesquisa
Estágio Supervisionado e Formação Docente: Algumas Possibilidades	Edna Furukawa Pimentel Zilda Maria C. Montenegro	2006	Superação da Dicotomia Problematizarão da Prática
Estágio Supervisionado e Formação Docente: Algumas Possibilidades	Adair Mendes Nacarato	2006	Identidade Profissional Intervenção Investigativa
O Papel dos Estágios acadêmicos na Formação Profissional do Administrador: Estudo de Caso na Instituição do Ensino Superior	Liliane Regis de Almeida	2006	Instrumento de Integração
Contribuição da prática de ensino na formação inicial d professores> a reflexão na ação e sobre a ação desenvolvida por professoras e estagiárias no chão da escola	Ireneide Gomes de Abreu Luciene Maria de Souza	2008	Ação – Reflexão – Ação Teoria e Prática
Estágio supervisionado na licenciatura em história: articulando ensino e pesquisa	Tânia Maria Rodrigues Lopes	2008	Articular Teoria e Prática Ensino e Pesquisa Reflexão – Produção Escrita
Os Limites e Possibilidades da Formação do Professor Pesquisador Reflexão no Processo de Estágio Curricular na Escola Normal Superior – UEA	Ierecê Barbosa Monteiro	2004	Pesquisa Leitura Crítica do Social Professor Investigador
Os Desafios Do Exercício Docente: Um Olhar À Experiência Do Estágio	Jerônimo Sartori Taciana Câmera Segat	2008	Aprofundamento Teórico Teórico Crítico Construção do Conhecimento Prática Pedagógica Crítica e Reflexiva
Estágio supervisionado: Articulação teórico-prática para o desenvolvimento profissional docente.	Raimundo Dutra Araújo		Pesquisa, Desenvolvimento Profissional
A prática de ensino sob forma de pesquisa e prática pedagógica no curso de pedagogia.	Ana Raquel Pereira Lemos	2008	Prática de Ensino, e prática pedagógica
O Estágio Supervisionado Do Curso De Licenciatura Na Percepção Dos Professores-Regentes	Rosenaide Pereira dos Reis Ramos Maria Izabel de Oliveira R. Wense	2008	Problemas na visão do professor da Escola campo

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial	Márcia Zendron de Campos	2008	Prática como Componente Curricular – Articular Teoria e Prática Profissionalidade – Profissionalização Prática Docente
O Estágio Supervisionado E A Formação Do Professor Na História Da Educação Brasileira	Ana Lourdes Lucena de Sousa	2008	Práxis Pesquisa
O Estágio Supervisionado E A Formação Do Professor Na História Da Educação Brasileira	Lívia Freitas Fonseca Borges	2004	Construção de Repertório Teórica Prática - Subjetividade
Estudos Sobre as Possibilidades e Limites dos Estágios Curriculares na Formação de Professores de Biologia	Suzani Cassiani Souza Gisele de Souza Paula Alice V.Schmal Patricia Giraldi	2006	Formação Inicial e Continuada Tutoria Escolar – Co-Responsabilidade na Formação de Professores
Estágio Supervisionado e Narrativas (Auto) Biografias: Experiências de Uma Outra Epistemologia da Formação Docente	Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho	2006	Práxis Identidade Subjetividade
Estudos e Pesquisas do ENDIPE: Construções Para o Estágio Supervisionado	Maria Socorro Lucena Lima	2004	Aumento de Procedimentos de Pesquisas (Entrevistas, Observações, Questionários, História de Vida)
O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa	Maria Socorro Lucena Lima	2008	Aprendizagem da Profissão Pesquisa Formação Continuada Atividade Docente: Práxis Monitoria
Os Estágios Supervisionados e os Estilos de Orientação	Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	2006	Orientação do Estágio nas Apresentações do ENDIPE
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA E O CONTEXTO DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR			
Estágio Supervisionado e Formação de Professores no Vale do São Francisco: Dificuldades, Enfrentamentos e Possibilidades.	Manoel Pergentino dos Santos Filho	2006	Intervenção-pesquisa-reflexão,indisciplina
Breve Contexto Histórico e Experiências de Estágio	Ana Lourdes Lucena de Souza Manuela Fonseca Grangeiro Tânia Maria Rodrigues Lopes	2006	Práxis Reflexão Articulação de diferentes práticas

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
O Estágio Supervisionado nos Cursos de Graduação da Faculdade Santa Marcelina de Muriaé: Uma Experiência Interdisciplinar em Construção	Dileuza Maria Cerqueira Souza	2004	Articulação Teoria e Prática Relação Universidade e Escola Básica
A prática de ensino e o estágio supervisionado com (RE) construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI	Bárbara Maria Macedo Mendes	2006	Instrumentalização Relação teoria e prática Intercâmbio Formação de competência e saberes
A Pesquisa Como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo	Fátima Neves do Amaral Costa	2004	Professor investigador e pesquisador de sua prática.
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA E O SENTIDO DA INTERVENÇÃO/TRANSFORMAÇÃO			
Prática de Ensino Através de Projetos de Estágio	Ricardo Cusinato Nazareth Maria Cardoso	2004	Projetos de Intervenção na E.B. Escola Campo de Estágio
Articulações Entre Universidade e Escola Básica: Em Construção os Projetos de Prática de Ensino	Sueli Camargo Ferreira	2006	Cooperação Escola/Universidade Aprendizado Mútuo Sobre o Fazer Pedagógico
O estagio supervisionado no curso de pedagogia/ ISESB- Nossa experiência	Niusarte Virgínia Pinheiro Maurina Marques Braga Elsicléia Tavares dos Santos	2006	Articulação Teoria e Prática Ação-Reflexão-Ação
Prática de Ensino: Articulando Ensino-Pesquisa Através da Investigação-Ação	Eliana da Silva Felipe	2006	Pesquisa: Investigação - Ação
Estágio da Docência e a Universidade na Formação Inicial: Experiências Compartilhadas	Marcelo Pimentel da Silveira Edson José Wharta de Santa Cruz Neide Maria Michellan Kiouranis	2006	Reflexão Significativa Relatos Escritos e Oraís
Reflexões Sobre Estágio Curricular Obrigatório No Curso De Pedagogia - Limites E Possibilidades	Zeni Calbusch Texeira	2008	Relação Teoria e Prática – Intervenção Articulação Com a Realidade da Escola

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
O Estágio Supervisionado Como Estratégia de Interlocução Entre a Universidade e a Comunidade: O Jeito do Campo X Caminha Pelo Campo da Formação Profissional de Educadores	Luzeni de Oliveira Ferraz Maria Jucilene Lima Ferreira	2004	Autonomia – Reflexão “da” e “na” Prática Práxis – Relação – Teoria e Prática Saberes da Formação/Saberes da Prática Cotidiana
Estágio Curricular nas Licenciaturas: Possibilidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.		2006	Reflexões, Projetos de Pesquisa, Formação Continuada.
A Prática de Ensino e Estágio de História em Universidades Mineiras: Desafio e Possibilidades	Ilka Miglio Mesquita	2008	Articular Teoria e Prática Ensino e Pesquisa Reflexão – Produção Escrita
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA E OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO E ACOMPANHAMENTO: FORMAS DE CONSTRUÇÃO			
A Prática de Ensino na Formação do Professor: Auto-Avaliação Como Estratégia Desencadeadora de Crenças Sobre a Realização do Estágio.	Marli Amélia Lucas Pereira Patrícia Cristina Albieri Almeida	2004	Reflexão sobre a prática
Estágio Supervisionado na Licenciatura de História: Articulando Ensino e Pesquisa .	Tânia Maria Rodrigues Lopes	2008	Articular Teoria e Prática Ensino e Pesquisa Reflexão – Produção Escrita
Estratégia Formativa nos Estágios em Educação Física.	Glauco Nunes Souto Ramos	2004	Estratégia Formativa de Ação-Reflexão – Saberes Educacionais e Saberes Profissionais
A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial	Márcia Zendron Campos	2008	Prática como Componente Curricular – Articular Teoria e Prática Profissionalidade – Profissionalização Prática Docente
Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP FCL – ARARAQUARA pela pesquisa.	Vânia Maria Lescano Guerra	2004	Resgate teórico- prático Articulação das IES com as escolas campos.
Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura Como Fonte Potencial de Qualificação da Formação Inicial de Professores	Vânia Maria Lescano Guerra	2004	Reflexão Sobre a Prática

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
Encaminhamentos Para Uma melhor Interação Entre Universidade e Escola. Uma Gestão Colegiada Para a Coordenadoria de Práticas e Estágio da UFSC	Suzani Cassiani Souza Izabel Christine Seara Maria de Fátima Sabino Dias	2006	Identidade docente Locus de produção de conhecimento Parceria
Estágio supervisionado em ensino de química e diários de classe: parceria no processo de formação inicial de professores de química	Silvia Regina Q. Aro Zuliani	2008	Diário de classe Processo de reflexão Construção do conhecimento.
Aprendendo a ser professora: reflexão a partir do diário de estágio.	Cristina Satiê de Oliveira Pataro Juliana Pereira Araújo		
Estagio supervisionado e narrativo biográficos: experiências de uma outra epistemologia da formação docente	Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho	2006	Práxis Identidade e subjetividade
O uso do portfólio educacional na prática de ensino e estágio de história	Nadir Emma Helfer	2008	Portfólio educacional Reflexão e autonomia intelectual
Estágio Supervisionado na Licenciatura em História: Articulando Ensino e Pesquisa.	Tânia Maria Rodrigues Lopes	2008	Articular Teoria e Prática Reflexão - Produção Escrita
Prática de Ensino: Subsídios para uma Reflexão Sobre o Estágio Supervisionado na Formação do Professor	Andréa Cristina Mattei Julia Malanchen	2004	Unidade Teoria e Prática
SUBCATEGORIA: O ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO			
	Viviam Santim Tremea Gelcemar Oliveira Farias Neiva Pereira	2006	Crítica Transformadora
SUBCATEGORIA: A PRÁTICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E DE AUTONOMIA			
O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa	Maria Socorro Lucena Lima	2008	Práxis formativa Construção do saber profissional Pesquisa Transformação de experiência em conhecimento sistematizado
Professores, Trabalho e Formação Profissional – O Estágio no Projeto Parceladas/UNEMAT.	Edson Pereira Barbosa Heloisia Salles Gentil	2004	Práxis, Elaboração Teórica-Reflexiva - Pesquisa

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia/ISESB – Nossa Experiência	Maristela O. Pedrini	2006	Articulação Teoria e Prática Pedagógica Reflexão Crítica Formação Continuada
Estágio Curricular nas Licenciaturas: Possibilidades de Ensino, Pesquisa e Extensão.	Simone Albuquerque da Rocha	2006	Reflexões, Projetos de Pesquisa, Formação Continuada.
Estágio Supervisionado na Licenciatura em História: Articulando Ensino e Pesquisa.	Tânia Maria Rodrigues Lopes	2008	Articular Teoria e Prática Reflexão - Produção Escrita
Construção/Desconstrução do Saber no Contexto da Prática de Ensino.	Wilson Rufino Silva	2004	Dicotomia Teoria e Prática Saberes Reflexão na Ação
Estágio Supervisionado e Formação Docente: Algumas Possibilidades	Edna Furukawa Pimentel Zilda Maria C. Montenegro	2006	Superação da dicotomia Problematização da prática
Um Novo Olhar Sobre os Estágios e as Práticas Das Licenciaturas	Jussara Marchioro Stumpf Maria Helena Wagner Rossi Marília Schmidt de Azambuja Raquel Milani Ester J. T. Benvenutti Rosana Maria Gessinger Sandra Maria Vergamini	2008	Identidade profissional Saberes docentes Saberes da experiência

APÊNDICE D – Categoria: Os Desafios e as Possibilidades Identificados

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
SUBCATEGORIA: DESAFIOS RELACIONADOS ÀS INSTITUIÇÕES FORMADORAS E AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO			
Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura Como Fonte Potencial de Qualificação da Formação Inicial de Professores	Sandra Maria Dartora Mattana	2004	Reflexão Sobre a Prática
Pesquisa e prática pedagógica: o caminho, que se faz caminhando, do estágio curricular supervisionado	Sandra Terezinha Urbanetz	2004	Articulação Teoria e Prática Ação-Reflexão-Ação
A Prática de Ensino Como Meio de Integração Entre Ensino, Pesquisa e Extensão.	PAULA I.L Alencar, F.C.Oliveira	2006	Integração (Ensino, Pesquisa, Extensão). Grande Nó
Estudos Sobre as Possibilidades e Limites dos Estágios Curriculares na Formação de Professores de Biologia	Suzani Cassiani Souza Gisele de Souza Paua Alice V. Schmal Patricia Giraldi	2006	Formação Inicial e Continuada Tutoria Escolar – Co-Responsabilidade na Formação de Professores
Análise do Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores da Universidade de Santiago do Chile	Nora Faúndez Vallejos	2004	Reflexão-Teoria e Prática
Reflexões Sobre Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Pedagogia - Limites e Possibilidades	Zeni Calbusch Texeira	2008	Relação Teoria e Prática – Intervenção Articulação Com a Realidade da Escola
SUBCATEGORIA: DESAFIOS RELACIONADOS AOS CURRÍCULOS			
A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial	Márcia Zendron de Campos	2008	Prática como Componente Curricular – Articular Teoria e Prática Profissionalidade – Profissionalização Prática Docente
O Estágio e as Possibilidades da Formação na Escola de Educação Básica	Denise Nascimento Silveira	2008	Política – trabalho docente – processo de construção do conhecimento.
A Prática de Ensino na Formação do Professor: Auto-Avaliação Como Estratégia Desencadeadora de Crenças Sobre a Realização do Estágio	Marli Amélia Lucas Pereira Patrícia Cristina Albieri Almeida	2004	Reflexão sobre a prática
Estágio supervisionado e suas significações sociais: uma perspectiva a partir da formação do curso de pedagogia.	Neridiana Fábria Stivanin Helenise Sangoi Antunes	2004	Articular teoria e prática Construção da autonomia compartilhada

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
A prática de ensino sob forma de pesquisa e prática pedagógica no curso de pedagogia.	Ana Raquel Pereira Lemos	2008	Pesquisa Prática pedagógica Prática de ensino
Construção/Desconstrução do Saber no Contexto da Prática de Ensino.	Wilson Rufino Rufino	2004	Dicotomia teoria e prática Saberes Reflexão na ação
Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP – FLC - Araraquara	Fátima Neves do Amaral Costa	2004	Resgate teórico-prático Articulação da IES com as escolas campo.
A Pesquisa Como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo	Maria Helena Wagner Rossi Jussara Marchioro Stumpf Sandra Maria Vergamini	2004	Professor investigador e pesquisador da sua prática
A Prática de Ensino e Estágio de História em Universidades Mineiras: Desafios e Possibilidades.	Ilka Miglio Mesquita	2008	Articular teoria e prática de ensino e pesquisa Reflexão-produção escrita
Prática de Ensino Através de Projetos de Estágio	Ricardo Cursinato Nazareth Maria Cardoso	2004	Projetos de Intervenção na E.B. Escola Campo de Estágio
Prática de Ensino Através de Projetos de Estágio	Marli Amélia Lucas Pereira Patrícia Cristina Albieri Almeida		
Estágio Supervisionado Escolar: A Experiência na Rede Municipal de Vitória / ES	Erineusa Maria Silva Kefren Calegari dos Santos Kleynayber de Jesus Souza Josué Samora Souza Margareth Simões Setuba	2004	Práxis Pedagógicas
SUBCATEGORIA: DESAFIOS RELACIONADOS À SUPERVISÃO/ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO			
Estagio curricular- Vivenciando o saber e o saber fazer no cotidiano da escola.	Maria Eneida Furtado	2008	Conhecimento teórico-prático Atuação reflexiva, crítica e saber fazer.
A Organização e o desenvolvimento do estagio curricular de cursos de licenciatura em ciências biológicas.	Lisandra A Lisovski	2008	Articulação teoria e prática Prática compartilhadas Grupos de trabalho
O Estágio E As Possibilidades Da Formação Na Escola De Educação Básica.	Denise Nascimento Silveira	2008	Política – trabalho docente – processo de construção do conhecimento

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	UNIDADE DE ANÁLISE
Construindo um novo olhar para os estágios obrigatórios e não obrigatórios dos cursos de licenciatura da UNESC	Vera Maria Silvestri Cruz Soraia Regina Napolini Coral Maristela Gonçalves Giassi Lisiane Vandresen Mirian Jane Medeiros Placido	2008	Parcerias com as escolas Processo de aprendizagem Produção de material
Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura Como Fonte Potencial de Qualificação da Formação Inicial de Professores.	Sandra Maria Dartora Mattana	2004	Reflexão Sobre a Prática
O Professor Como Mediador do Estágio Supervisionado	Aparecida Marilda Behrens Maria Kátia Biesek	2004	Relação entre teoria e prática Papel dos professores Teoria desenvolvida nas salas Prática no desempenho profissional
SUBCATEGORIA: DESAFIOS RELACIONADOS À ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO			
Os Limites e Possibilidades da Formação do Professor Pesquisador Reflexão no Processo de Estágio Curricular na Escola Normal Superior – UEA	Ierecê Barbosa Monteiro	2004	Pesquisa Leitura crítica do social Professor investigador
SUBCATEGORIA: DESAFIOS RELACIONADOS AOS ACADÊMICOS/FUTUROS DOCENTES			
Estágio Curricular Supervisionado: O Contato Entre Professoras e Futuras Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Dimair de França	2004	Relação IES – Campo de Estágio
O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura na Percepção dos Professores-Regentes	Rosenaide Pereira dos Reis Ramos Maria Izabel de Oliveira R. Wense	2008	Problemas na visão do Professor da Escola Campo