



© 2004 by Selma Garrido Pimenta – Maria Socorro Lucena Lima

© Direitos de publicação  
**CORTEZ EDITORA**  
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes  
05014-001 – São Paulo – SP  
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290  
cortez@cortezeditora.com.br  
www.cortezeditora.com.br

Direção  
*José Xavier Cortez*

Editor  
*Amir Piedade*

Preparação  
*Ricardo Kato de Campos Mendes*

Revisão  
*Alexandre Soares Santana*  
*Alexandre Ricardo da Cunha*  
*Ana Maria Dilgueriam*

Edição de Arte  
*Mauricio Rindeika Seolin*

Ilustração de capa  
*Antônio Carlos de Pádua*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pimenta, Selma Garrido  
Estágio e docência / Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro  
Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari. – 7. ed –  
São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação. –  
Série saberes pedagógicos)

Bibliografia

ISBN 978-85-249-1971-8

1. Estágio (Educação) – Brasil 2. Professores – Formação  
profissional – Brasil I. Lima, Maria Socorro Lucena  
Lima. II. Fusari, José Cerchi. III. Título. IV. Série.

04-5605

CDD-370.71550981

Índices para catálogo sistemático:

1. Estágio: Docentes: Formação profissional, Brasil, Educação  
CDD-370.71550981

Impresso no Brasil – agosto de 2012

SUMÁRIO  
ADS III  
APRESENTAÇÃO  
INTRODUÇÃO  
1ª PARTE  
CAPÍTULO I

**SELMA GARRIDO PIMENTA**  
**MARIA SOCORRO LUCENA LIMA**

# Estágio e Docência

CAPÍTULO II

7ª edição  
2012

REVISÃO TÉCNICA: JOSÉ CERCHI FUSARI

CAPÍTULO III  
CONSELHO  
DE EDITORES

**CORTEZ  
EDITORIA**

## Capítulo I

---

# Estágio: diferentes concepções

---

N  
tradi  
entre  
a reali  
se pode  
disciplinas  
completamente  
profissional dos futuros  
Nelas, as disciplinas do currículo possuem quase  
que total autonomia em relação ao corpo de atuação.

## Estágio: diferentes concepções

*“Até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar.*

*Na prática a teoria é outra.”*

Depoimento de Nilce Conceição da Silva, revista *Sala de Aula* (1990, n. 22, p. 20).

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação

A organização de cursos por disciplinas como conhecemos hoje marca a escola desde suas origens, pouco antes do final do século XIX, quando o conhecimento foi se ampliando e tomando forma de especializações. Na impossibilidade de a escola difundir todo o acervo de conhecimentos, sua organização pautou-se pela seleção de partes desse acervo sob a forma de disciplinas, originando assim os saberes ou conteúdos escolares. Para saber sobre a origem das disciplinas, consultar o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt, da Coleção Docência em Formação.

dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que muitas vezes não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolve.

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada “prática”. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio ou transformá-lo em “estágio a distância”, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação.

Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos

que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. Esta é a finalidade deste capítulo.

## 1. A prática como imitação de modelos

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Em que pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes.

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos

Veja a esse respeito o livro *O Bom Professor e sua Prática*, no qual a autora, Maria Isabel Cunha, apresenta resultados de pesquisa que realizou com estudantes e professores universitários sobre o conceito de bom professor (Ed. Papirus, 1989).

que frequentam 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, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. 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.

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

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 “aulas-modelo”.

Sobre diferentes concepções da profissão de professor, consultar Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178-189, Coleção Docência em Formação), em que são desenvolvidos os modelos ideológicos de formação docente: tradicional (ou artesanal), técnico (ou acadêmico), crítico-reflexivo (ou hermenêutico). Ver também Pimenta e Ghedin (orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil* (2002).

## 2. A prática como instrumentalização técnica

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra”. Ou pode-se ver em painéis de propaganda: “A Faculdade onde a prática não é apenas teoria”, ou ainda o adágio, que se tornou popular, de que “quem sabe faz; quem não sabe ensina”.

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. Muito utilizadas e valorizadas, têm por objetivo auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades na sala de aula e podem ser desenvolvidas sob a forma de cursos, ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos. Por isso, muitas vezes, as oficinas têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviço às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão de obra gratuita e substitutos de profissionais formados.

Atividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente.

Embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo. Assim, cabe indagar: quem define as habilidades mais importantes a ser treinadas? Seriam as habilidades treinadas generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos?

O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este. Parece-nos que, em um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades *em situação*. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas

e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

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 nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico.

Nas disciplinas “práticas” dos cursos de formação nas universidades, a didática instrumental

Candau (1984, p. 17), em seu livro *Didática em Questão*, que reúne a contribuição de vários autores procedendo a um balanço crítico do ensino de didática no Brasil, propõe a superação de uma didática instrumental para uma didática fundamental. Sobre a primeira, assim se expressa: “Desde o início dos anos 1960 o desenvolvimento da tecnologia educacional e, concretamente, do Ensino Programado vinha exercendo um forte impacto na área da didática. De uma concepção da tecnologia educacional que enfatiza os meios, conceito centrado no meio e, conseqüentemente, nos recursos tecnológicos, se passava a uma visão da tecnologia educacional como processo. Partia da conjugação da psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico e se propunha desenvolver uma forma sistemática de planejar o processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em conhecimentos científicos e visando a sua produtividade, [...] eficiência, racionalização e controle”, à semelhança do processo de produção industrial, que busca aperfeiçoar o processo e os procedimentos de sua linha de montagem, de modo a conseguir resultados homogêneos nos produtos. Assim, a didática instrumental reduz-se à dimensão técnica da prática docente, dissociada das demais dimensões do ensino: relação escola—sociedade, não neutralidade do ensino, aspectos psicopedagógico e sociopolítico.

aí empregada frequentemente gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas.

A crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que se considerava esta como aparelho reprodutor das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que justamente passou a se recusar a receber estagiários, o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receber estagiários.

O repensar essa questão, assumindo a crítica da realidade existente, mas numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais, constituiu o núcleo das pesquisas em várias áreas da educação, em especial no campo da Pedagogia e da Didática.

Também no campo da formação de professores e dos estágios, inúmeras pesquisas têm sido produzidas para denunciar essas questões, contribuindo para uma melhor compreensão da formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas desenvolvidas nas universidades, mas também trazendo contribuições significativas do campo prático dos cursos de licenciatura e do campo teórico para novos encaminhamentos

Essa denúncia significa, no dizer de Pimenta e Ghedin (2002, p. 37), que “[...] os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação. Muitas vezes seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos como um fim em si mesmo, desvinculadas da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores”. Ver as pesquisas sobre os campos disciplinares que fundamentam essa afirmação: Lima (1995), Marcos (2001) e Leite (1994).

Nas universidades, ver Guimarães (2001), Rios (2001) e Nogueira (2002).

aos cursos de formação. É importante destacar que essas pesquisas têm apontado, 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.

### 3. O que entendemos por teoria e por prática

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).

De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*.

Para Sacristán (1999), a *prática* é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. Para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros

institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A *ação* (cf. Sacristán, 1999) refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos. Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, *ação e prática*.

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominamos *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas. Nesse sentido, na escola “*compreendida como comunidade temos diferentes ações e diferentes sujeitos com funções que também se diferenciam para a concretização do objetivo coletivo, a educação escolar*” (Moura, 2003, p. 134).

Moura (2003, p. 134), a partir de Leontiev, define atividade como “processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz uma necessidade especial correspondente a ele. [...]” Ao observarmos as condições objetivas da realização da ação educativa, podemos perceber que são realizadas por sujeitos concretos que têm motivos e consciência de seu papel. As várias ações educativas realizadas pelos sujeitos são interdependentes no coletivo de professores.

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são:

- as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano;
- as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem;
- as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.

Considerando que nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los, sobre os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica, faz sentido investir nos processos de reflexão *nas* e *das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares (cf. Navarro, 2000).

Nesse processo, 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.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

#### 4. O estágio superando a separação entre teoria e prática

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação* (que diz dos sujeitos) do conceito de *prática* (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

##### 4.1. Estágio: aproximação da realidade e atividade teórica

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 (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Esse conceito provoca, entretanto, algumas indagações: o que se entende por realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação? O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou a distância? A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

Na direção desse aprofundamento, Pimenta (1994), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Esta possibilidade não será desenvolvida neste texto. Para ampliá-la, remetemos às leituras de Charlot (2002), que explicita as possibilidades de troca entre o professor e o pesquisador, e Pimenta, Garrido e Moura (2000), que explicitam a pesquisa colaborativa entre professores da universidade e professores na escola. Esses autores ajudam a compreender as relações entre pesquisa, ensino e formação.

#### 4.2. O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio

É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.

Para desenvolver a possibilidade da pesquisa como método na formação dos estagiários, apresentaremos em breves considerações suas origens.

##### *Origens da pesquisa no estágio*

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a

indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do *estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis* (Pimenta, 1994, p. 121), 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.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (cf. Lima, 2001).

Também possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como *profissional reflexivo*, que valoriza os saberes da prática docente (Schön, 1992) em contextos institucionais e capazes de produzir conhecimento (Nóvoa, 1999), e como *profissional crítico-reflexivo* (Pimenta, 2003; Contreras, 2003), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira.

*Mas o que significa professor reflexivo? E professor pesquisador?*

A expressão “professor reflexivo”, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão na forma de adjetivo, de atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John

Para esclarecer a diferença entre a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou *professor reflexivo* (conceito), ver Pimenta e Ghedin (2002).

Dewey, Schön propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o *conhecimento tácito*, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar *professor pesquisador de sua prática*.

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que os possibilita responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição.

As pesquisas nessa área têm caminhado dos estudos sobre a sala de aula, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para o estudo das ações dos docentes, coletivamente considerados, nos contextos escolares; desenvolvem-se teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula e, posteriormente, sobre a

Entre os autores que inicialmente colocam as questões de professor pesquisador para a área de formação, estão Elliot (1982) e Stenhouse (1984 e 1987).

produção de conhecimentos pelos próprios professores e pela escola. Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é uma *epistemologia da prática docente*, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999, p. 12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva”, ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-lo para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos 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.

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de

conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

Procedendo a uma análise de pesquisas realizadas no campo da Didática e prática de ensino, Pimenta (2002) conclui que as pesquisas estão privilegiando a análise de situações da prática e dos contextos escolares; isso revela a importância que a perspectiva da epistemologia da prática vem assumindo. As pesquisas sobre avaliação e fracasso escolar, por exemplo, revelam avanço significativo na abordagem do tema ao trazer dados das situações concretas e propositivas, superando os discursos e adentrando a complexidade prática.

Apesar da importância dessa perspectiva, é necessário, no entanto, apontarmos alguns de seus limites. São eles de natureza política: quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesse os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

Considerem-se, ainda, as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente.

São limites também de natureza teórico-metodológica: quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais são os aportes teóricos e metodológicos necessários para desenvolver pesquisas? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática é realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido?

Identificar esses limites permite que se encontrem formas de superá-los. O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

Os conceitos de *professor crítico-reflexivo* e *professor pesquisador*, conforme retomados neste texto, mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio.

Nessa perspectiva, os currículos de formação de profissionais começaram, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais. Tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores. De forma individual ou coletiva, há tentativas várias de concretização de tal proposta em diferentes modalidades de estágio.

Em que pese a importância dessa influência, é preciso examinar seus limites e possibilidades, para que os professores orientadores tenham a clareza de qual reflexão se está falando. 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 e para pesquisar?

Para aprofundamento e análise desses limites e possibilidades, ver Pimenta e Ghedin (2002), Contreras (2002) e Duarte (2003).

Esses riscos são apontados por vários autores: Liston e Zeichner (1993), Zeichner (1992), Pérez-Gómez (1992), Kemmis (1985) e Pimenta e Ghedin (2002).

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considerar que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa.

Contreras (1997) se destaca entre os estudiosos ao realizar uma análise da epistemologia da prática que envolve a de professor reflexivo e pesquisador. Quanto à concepção do professor como pesquisador desenvolvida por Stenhouse, Contreras aponta que este 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, perspectiva essa 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 (1990) 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. 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.

Concordando com a crítica desses autores, entendemos que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas.

Na mesma direção, Libâneo (1998) destaca a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados. Contreras (1997) chama a atenção para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, concorda com Carr (1995) ao apontar para o caráter transitório e contingente da prática dos professores e para a necessidade de transformá-la numa perspectiva crítica.

Charlot (2002, p. 89), ao discorrer sobre pesquisa e política educacional, recomenda atenção para a formação que acontece entre o professor e seus pares na escola. Monteiro (2002, p. 111) aponta o coletivo e o diálogo para que a reflexão seja uma forma de *labor*, que se torna *co-labor*. Ghedin (2002, p. 129) diz que o horizonte da reflexão é a crítica como meio de redimensionar e ressignificar a prática. Serrão (2002, p. 151) questiona a dimensão artística ou artesanal da prática docente, uma vez que o professor tem seu trabalho cada vez mais atrelado aos ditames do sistema. Gomes e Lima (2002, p. 163) convidam a pensar a formação docente na perspectiva de uma nova qualidade que está contida no contexto histórico das reformas que vivenciamos. Valadares (2002, p. 187) indica o diálogo para a construção da autonomia dos professores. Borges (2002, p. 201) propõe uma reflexão em

inter-relação com a leitura escrita. Franco (2002, p. 219) destaca os saberes da experiência como fundamentais para uma formação reflexiva.

A análise contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores. Discurso que ignora ou mesmo descarta a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares.

Assim, a análise das contradições presentes nesses conceitos subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

*Quais as decorrências da concepção de professor intelectual crítico e reflexivo para a compreensão de estágio?*

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e

os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades

O Endipe resulta da longa trajetória iniciada pelos encontros de "Didática" e "Prática de Ensino" realizados paralelamente: I Seminário "A Didática em Questão", Rio de Janeiro, 1983; III Seminário "Didática em Questão", São Paulo, 1985; I Encontro Nacional de Prática de Ensino, São Paulo, 1983; o III Encontro Nacional de Prática de Ensino, São Paulo, 1985. O primeiro realizado conjuntamente foi o IV Endipe, Recife, 1987. A seguir, foram realizados o V Endipe, Belo Horizonte, 1989; o VI Endipe, Porto Alegre, 1991; o VII Endipe, Goiânia, 1994; o VIII Endipe, Florianópolis, 1996; o IX Endipe, Águas de Lindoia, 1998; o X Endipe, Rio de Janeiro, 2000; o XI Endipe, Goiânia, 2002; e o XII Endipe, Curitiba, 2004.

de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.

Os estudos e pesquisas sobre o Estágio Supervisionado como componente curricular têm se realizado de forma mais sistemática nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e em apresentações de pesquisas e trocas de experiências ocorridas nesses eventos. Tais estudos não são desligados da realidade histórico-social que os sustenta, mas acompanham a compreensão do estágio no processo histórico dessa disciplina no Brasil. É importante observar que a *prática* sempre esteve presente na formação do professor (Pimenta, 1994, p. 23). É nesse aspecto que o estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio.

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Assim, o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

ES

PR