



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**REBECA LEITÃO GOUVEIA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS: A CONCEPÇÃO DE  
PROFESSORES ORIENTADORES SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2022**

REBECA LEITÃO GOUVEIA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS: A CONCEPÇÃO DE  
PROFESSORES ORIENTADORES SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças de Almeida Baptista

JOÃO PESSOA – PB

2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catálogo e Classificação**

G719e Gouveia, Rebeca Leitão.

O estágio supervisionado em licenciaturas : a concepção de professores orientadores sobre a dimensão da prática / Rebeca Leitão Gouveia. - João Pessoa, 2022.

124 f. : il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Estágio supervisionado - Disciplina. 2. Teoria - Prática. 3. Licenciatura. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378.091.5(043)

REBECA LEITÃO GOUVEIA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADORES SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

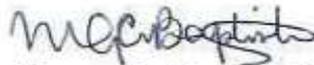
Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profª. Drª. Maria das Graças de Almeida Baptista

Resultado: APROVADA

João Pessoa, 20 de dezembro de 2022.

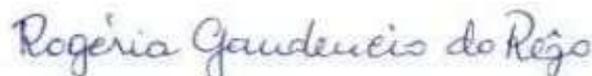
BANCA EXAMINADORA



**Profª. Drª. Maria das Graças de Almeida Baptista (UFPB/PPGE)**  
Orientadora (Presidente da Banca)



**Profª. Drª. Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB/MPPGAV)**  
Membro da Banca (Avaliadora Externa)



**Profª. Drª. Rogéria Gaudencio do Rêgo (UEPB/PPGECM)**  
Membro da Banca (Avaliadora Externa)

---

**Profª. Drª. Andreza Maria Batista do Nascimento (PPGEP/IFRN)**  
Membro da Banca (Suplente externa)

---

**Profª. Drª. Tânia Rodrigues Palhano (UFPB/PPGE)**  
Membro da Banca (Suplente Interna)

*Este trabalho é dedicado a todos os profissionais da educação que arduamente lutaram (e continuam lutando) em busca de um sistema educacional público igualitário. Suas vivências, análises e contribuições teóricas acerca dos impactos sociais na educação colaboraram e deram a base necessária para a construção dessa dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por sua infinita misericórdia e amor, que, nos momentos de sensação de desespero ou desamparo, segurou minha mão, me levantou e me disse: “nada temas, porque estou contigo, não lances olhares desesperados, pois eu sou teu Deus; eu te fortaleço e venho em teu socorro, eu te amparo com minha destra vitoriosa” (Is 41:10).

A *Nossa Senhora*, que, por sua poderosa e imaculada intercessão, acolheu a mim e aos meus anseios, levando minhas orações a Jesus.

A minha querida orientadora, *Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças de Almeida Baptista*, que, sempre presente, contribuiu não somente na construção deste trabalho, mas também na minha formação humana, com sua paciência e palavra amiga nos diversos momentos do grupo “Àgora” e nas conversas paralelas de orientação.

À banca examinadora, *Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Salete Barboza de Farias* e *Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rogéria Gaudencio do Rêgo*, pelas contribuições dadas na fase de qualificação que auxiliaram na finalização desta produção acadêmica.

Aos estudiosos e grandes pesquisadores do grupo “Àgora”, com quem tenho o imenso prazer de conviver nas tardes das segundas-feiras, e que, com muito café, torta, leitura e discussões teóricas, colaboraram na apropriação dos meus conhecimentos.

Aos meus pais, *Morganna Leitão* e *Pericles Gouveia* por tudo que fizeram dentro de suas limitações para me dar o suporte que me trouxe até aqui. À minha madrastra, pelo apoio emocional.

Às minhas irmãs, em especial a *Renata*, por todo apoio incondicional e por ter presenciado as dificuldades e vitórias no processo de elaboração deste trabalho.

Ao meu companheiro de vida, *Glauber*, pelo incentivo e apoio nos dias difíceis, e pelas brincadeiras, ora necessárias, que tornaram esse processo menos árduo.

Às minhas amigas, que se fizeram presentes mesmo quando eu precisava me ausentar de suas vidas durante esse período.

Ao Curso de Pedagogia e a todas as experiências nele vividas, que me possibilitaram superar medos e formaram a pessoa que hoje sou.

À UFPB e a todos os docentes das Licenciaturas que deram o seu “sim” e me ajudaram a construir essa pesquisa.

*“Quando não houver caminho,  
mesmo sem amor, sem direção  
a sós ninguém está sozinho,  
é caminhando que se faz o caminho”*

*Titãs*

## RESUMO

O Estágio Supervisionado (ES), disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Licenciatura, é o espaço que insere os discentes no seu futuro local de trabalho, o ambiente escolar, de maneira a possibilitar o conhecimento das demandas da realidade escolar e a aproximação com a realidade em que atuarão como professores. Ao proporcionar essa inserção, é inegável que, em comparação com as demais disciplinas dos cursos de Licenciatura, o ES carrega o *status* de “disciplina prática do curso”; entretanto, a natureza dessa prática necessita ser compreendida, reflexão que levou ao desenvolvimento desta pesquisa. Sendo o professor um sujeito construído histórica e socialmente, a sua concepção do mundo constitui um dos elementos na construção da disciplina que ele ministra. Portanto, a concepção de prática do docente orientador de ES também influencia o modo como esse sujeito social orienta a disciplina. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender a concepção de prática de professores orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na perspectiva da dialética teoria e prática. A pesquisa teve como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que, pelo movimento dialético, permite conhecer a totalidade e a essência do objeto deste estudo em suas relações e contradições, situando-o no seu contexto histórico. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, em que se analisou a concepção de prática de 8 (oito) docentes que ministram a disciplina de ES nas Licenciaturas, utilizando como instrumento para a coleta de informações a entrevista semiestruturada. Apesar das diferentes perspectivas de prática presentes nos cursos de Licenciatura, acredita-se que é impossível analisar a prática sem considerar a teoria, ou seja, sem considerar a relação dialética de unidade e contradição entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, enquanto transformação do homem e da natureza social, enfim, como *práxis*. O presente estudo permite destacar que a concepção de prática no ES está orientada, de forma majoritária, pela Epistemologia da Prática, ainda que o docente não esteja consciente dessa abordagem, uma vez que o ES é evidenciado como o momento da prática individual e fragmentada, tendo as teorias um caráter utilitário nesse campo, e a escola como espaço essencialmente prático.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Prática. Teoria e Prática. Licenciatura.

## ABSTRACT

The Supervised Internship (SI), a mandatory subject in the curriculum of Licentiate courses, is the space that inserts students into their future workplace, the school environment, in order to make it possible to know the demands of the school reality and to approach the reality in which they will act as teachers. By providing this insertion, it is undeniable that in comparison with the other disciplines of the Licentiate courses, SI carries the status of “practical discipline of the course”; however, the nature of this practice needs to be understood, which led to the development of the present research. When considering the teacher as a historically and socially constructed subject, his conception of the world constitutes one of the elements in the construction of the discipline he teaches. Therefore, the conception of practice of the teaching advisor of him also influences the way in which he guides the discipline. In this sense, the present research aims to understand the practice conception of the supervisors of Supervised Internship studies in the Licentiate courses at UFPB, in the perspective of the theory and practice dialectic. The research has as its theoretical-methodological foundation the historical-dialectical materialism, which, through the dialectical movement, allows to know the totality and the essence of the object of this study in its relations and contradictions, placing it in its historical context. The qualitative research investigated the conception of practice of 8 (eight) professors who teach the subject SI on Teaching Degrees, using the semi-structured interview as an instrument for collecting information. Despite the different perspectives of practice presented in Licentiate courses, it is believed that it is impossible to analyse practice without considering theory, that is, without considering the dialectical relationship of unity and contradiction between theory and practice and, consequently, as a transformation of man and social nature, in short, as praxis. The present study makes it possible to highlight that the conception of practice on SI is mainly guided by the Epistemology of Practice, even if the professor is not aware of this approach, since SI is evidenced as the moment of individual and fragmented practice, with theories having a utilitarian character in this field, and the school as an essentially practical space.

**Keywords:** Supervised Internship. Practice. Theory and practice. Graduation.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Organização dos ES nos cursos de Licenciatura .....	77
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNC-Formação</b>	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
<b>CAEE</b>	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
<b>CCEN</b>	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
<b>CCHLA</b>	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CCTA</b>	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
<b>CE</b>	Centro de Educação
<b>CEFAM</b>	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DME</b>	Departamento de Metodologia da Educação
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>ES</b>	Estágio Supervisionado
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PHC</b>	Pedagogia histórico-crítica
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>PROLICEN</b>	Programa de Licenciaturas
<b>Resolução CONSEPE</b>	Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>SIGAA</b>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM MOVIMENTO HISTÓRICO .....</b>	<b>28</b>
2.1	Escolas de aplicação como campo da prática de ensino: defasagens na articulação com a formação de professores.....	29
2.2	Prática de Ensino: complemento na formação do professor especialista?.....	34
2.3	De Prática de Ensino a Estágio Supervisionado: a prática como componente curricular em todo o curso .....	39
2.4	Bases do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas .....	50
2.4.1	Prática .....	52
2.4.2	Teoria .....	58
2.4.3	Escola.....	60
<b>3</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ATUALIDADE: PERSPECTIVAS ANTAGÔNICAS .....</b>	<b>63</b>
3.1	Expressões da sociedade capitalista sobre a Educação .....	64
3.2	Estágio como experiência imediata: impasses para o trabalho intelectual .....	66
3.3	Estágio Supervisionado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) .....	69
<b>4</b>	<b>A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....</b>	<b>74</b>
4.1	Estágio Supervisionado na UFPB .....	74
4.2	A concepção docente <i>do e sobre o</i> Estágio Supervisionado.....	78
4.3	A prática: (des)associação teórica?.....	82
4.4	A teoria: imediata ou mediata?.....	87
4.5	A escola: um campo de aproximação?.....	94
<b>5</b>	<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SI E PARA SI: O REAL E O POSSÍVEL .</b>	<b>101</b>
5.1	O Estágio Supervisionado em si: a realidade.....	103
5.2	O Estágio Supervisionado para si: uma possibilidade .....	104
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>117</b>
	APÊNDICE A – Tabela das Licenciaturas e dos respectivos departamentos que ofertam estágio supervisionado .....	118
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....	119
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	120
	<b>ANEXOS... ..</b>	<b>122</b>
	ANEXO A – Cursos de Licenciatura de cada Centro do <i>Campus I</i> .....	123

## 1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado (ES), componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, é o espaço destinado à inserção dos alunos no ambiente escolar, isto é, corresponde ao momento no qual os alunos saem das salas de aula da universidade para adentrarem a vivência do campo profissional. É a partir dessa inserção que se possibilita aos alunos conhecerem seu futuro local de trabalho, as demandas do cotidiano da realidade escolar, a vida profissional do professor, e assim, aproximarem-se da realidade na qual atuarão (não mais como alunos, mas como professores).

É por meio do estágio que os alunos podem colocar em xeque os conhecimentos teóricos estudados concomitantemente nas demais disciplinas do curso e, dessa maneira, viabilizar um estágio mediado pelos elementos teóricos vistos na universidade e pelas observações realizadas nas escolas-campo. Posto isto, compreende-se que o estágio deve ser “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 27).

Por se tratar de um espaço que envolve diferentes participações (discentes, docentes da universidade e professores receptores das escolas-campo), o estágio pode ser concebido em diferentes perspectivas, tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Nesse processo, as concepções formadas pelos envolvidos são pressupostos que dão sustentação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a finalidade da disciplina.

A forma como esses atores compreendem o estágio é determinada pelas disciplinas cursadas, pelo contexto no qual se inserem e pelas relações sociais que estabelecem, de tal maneira que, considerando a figura do professor, sua concepção de mundo e de ensino, a atividade profissional “professor” – isto é, sua ação – foi e vem sendo construída histórica e socialmente; conseqüentemente, é desenvolvida na conjuntura em que o docente encontra-se inserido. Nessa lógica de pensamento, Franco (2011, p. 164) realça que:

A ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente.

A ação do professor, portanto, é uma prática social. Apesar de se considerar que “a educação não se reduz ao ensino, é certo [...] que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2011, p. 12). Para tanto, educação e

ensino não se reduzem à prática pela prática, nem estão centrados somente nos conteúdos e procedimentos metodológicos apresentados pelo docente ao discente: são fruto de suas reflexões e de sua concepção sobre o ato de ensinar, a qual foi e continua sendo determinada pelas condições concretas de sua realidade, a partir das relações com os outros.

Pensando na apropriação dos conhecimentos, nas condições reais em que ocorre o ensino e no papel do professor, o ES deve ser entendido como um campo que se constitui pela presença do professor e do aluno na realidade escolar, na qual este último adentrará. Contudo, vale salientar que a presença desse professor pressupõe a necessidade de superar a noção de ES como atividade para aprender as “técnicas de ensinar”. Em outras palavras, deve-se possibilitar, dentro desse campo, a apropriação do fenômeno educativo em suas condições reais.

Em comparação às demais disciplinas que compõem o currículo de um curso, é inegável que, ao proporcionar essa inserção na realidade escolar, o ES carrega o status de “disciplina prática do curso”. Todavia, a ideia de prática que permeia essa disciplina necessita ser avaliada e compreendida. Ou seja, qual a natureza dessa prática?

Reiterando o entendimento de que a concepção de um professor participa da construção das disciplinas que ministra, a presente pesquisa questiona a natureza da prática enquanto conceito que marca indelevelmente o componente curricular ES. Assim, pergunta-se: qual a concepção do docente orientador sobre a dimensão da prática no Estágio Supervisionado?

Visando entender e delimitar esse campo de estudo, foi necessário realizar uma pesquisa de mapeamento dos trabalhos de pós-graduação relacionados a esta temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As pesquisas de estado da arte orientam o pesquisador em suas buscas das produções de determinado tema, constituindo, portanto, um levantamento sobre o próprio tema a ser investigado (FERREIRA, 2002).

O mapeamento dos trabalhos na temática se deu em dois momentos. No primeiro momento, considerou-se a figura do docente orientador de estágio e utilizou-se o seguinte descritor: “professor orientador de Estágio Supervisionado”. Refinando-se a busca para as pesquisas dos últimos 5 (cinco) anos voltadas ao campo da educação, foram encontrados 8 (oito) trabalhos, sendo 3 (três) dissertações e 5 (cinco) teses; dentre as últimas, foram selecionadas 2 (duas) teses para se ler na íntegra, uma vez que os resumos mostraram uma aproximação com o objeto deste estudo, pois nesses trabalhos foram investigados os professores orientadores de estágio. Os trabalhos desconsiderados nesse mapeamento tratavam do estágio, mas em outras áreas que não a formação de professores, por tal razão, não foram selecionados para leitura.

No segundo momento, foi realizado outro mapeamento dos trabalhos na temática, mas dessa vez valorizando-se a ideia do estágio como um momento de aprendizagem histórica e crítica. Por essa razão, utilizou-se a seguinte combinação: “estágio histórico e crítico”. A partir do mapeamento, destacaram-se 2 (duas) teses que tratam da temática na perspectiva teórico metodológica do materialismo histórico-dialético. Os trabalhos que apareceram nos mapeamentos e não foram selecionados, diferenciavam-se desta pesquisa, tendo em vista que aqui busca-se o estágio na perspectiva do materialismo histórico-dialético, enquanto os trabalhos abordavam em outras perspectivas teórico-metodológicas.

A escolha do tema dessa pesquisa tem origem em questionamentos advindos da minha prática social enquanto discente na graduação em Pedagogia, pela UFPB, de 2016 a 2020, tanto nas disciplinas cursadas (entre elas, o ES) quanto nos estudos desenvolvidos a partir da participação em projetos de pesquisa.

Ao ingressar na Universidade, em 2016, me deparei com uma realidade educacional totalmente diferente da vivenciada nos ensinos fundamental e médio. Os 4 (quatro) anos de graduação me levaram a perceber que o Ensino Médio, inclusive aquele por mim vivenciado, tem estado atrelado ao modelo educacional bancário, em que “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2013, p. 59). Isto é, a metodologia encontra-se centrada em depositar conteúdos e fórmulas, distanciando o aluno da possibilidade de investigar e refletir sobre o significado do que está sendo ensinado e, conseqüentemente, aprendido.

Foi pelo ingresso na Universidade que a maneira como eu compreendia a educação foi confrontada, teorizada, e transformada, dado que, anteriormente, era compreendida em sentido superficial e imediatista, como a porta de entrada que garantiria uma vaga no mercado de trabalho. Somente após um longo processo de problematização, teorização e contradição, compreendo a educação como uma força ideológica. Nas mãos da classe dominante, a educação é utilizada como instrumento de controle social para regular a sociedade dividida em classes, sendo o seu acesso limitado à classe subalterna, de modo que esta última não alcance sua ascensão social, tampouco compreenda a educação como caminho para compreensão e superação da sociedade capitalista e da emancipação humana, o que parte, justamente, da conscientização dessa massa.

Durante a graduação, pude viver experiências que, de longe, não haviam sido imaginadas por mim em relação ao Ensino Superior. Durante 3 (três) anos, participei como

bolsista do projeto de pesquisa, PROLICEN<sup>1</sup>, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Filosofia da Educação - ÁGORA, que me possibilitaram crescer como estudante e profissional, ampliando os conhecimentos apresentados nas disciplinas.

Nas entrevistas realizadas no desenvolvimento do referido Projeto, pude perceber, a partir da análise das falas dos alunos dos cursos de Licenciatura, que alguns consideravam a importância da relação entre a teoria e a prática, mas não demonstravam fazer associações entre os conhecimentos teóricos e suas vivências; outros, por sua vez, compreendiam essa relação no sentido da aplicabilidade das teorias em sua prática de sala de aula (GOUVEIA; CAVALCANTI; BAPTISTA, 2019).

No 4º semestre, têm início os Estágios Supervisionados, momento esperado com ansiedade pelos discentes, visto ser a primeira aproximação com a realidade escolar. Essa aproximação oportunizou momentos de aprendizagens bastante significativas para o meu processo de formação docente, em razão de que, mesmo em um curto espaço de tempo, pude vivenciar um pouco do cotidiano escolar, do trabalho dos professores, das demandas de uma escola para o professor, de forma que foi possível “viver na prática” aquilo que era discutido nos intramuros da universidade.

Com os conhecimentos sistematizados durante a pesquisa PROLICEN e as experiências advindas do estágio, pude perceber que o universo da prática tem grande relevância para os estudantes na construção de conhecimentos. A partir desses momentos, comecei a me questionar sobre o significado da disciplina de estágio para os meus colegas de curso, indagando: como os demais discentes consideram essa disciplina (prática, teórica ou teórico-prática)? Como avaliam a relação entre teoria e prática nessa disciplina?

Tais questionamentos deram origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivo geral compreender as concepções que os alunos do Curso de Pedagogia da UFPB, *Campus I*, estabeleciam entre teoria e prática nos Estágios Supervisionados. Os resultados obtidos mostraram que a ideia de estágio e as relações que nele são estabelecidas pelos alunos formam-se em decorrência tanto das experiências e reflexões feitas durante o tempo vivenciado na escola quanto do modelo de estágio ofertado pelo curso e pelo docente orientador, que, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, também traz implicações sobre a concepção dos discentes.

---

<sup>1</sup> O PROLICEN, Programa de Licenciaturas, era uma pesquisa desenvolvida nos cursos de Licenciatura, tendo como objetivo conhecer as concepções discentes acerca da relação teoria e prática nas disciplinas pedagógicas ofertadas pelo Centro de Educação (CE) da UFPB.

A partir da pesquisa de TCC, realizada no ano de 2020, e entendendo o papel do docente orientador da disciplina como mediador desse processo de aprendizagem, novas inquietações surgiram, originando outros questionamentos, agora tendo em vista a perspectiva dos docentes orientadores de estágio sobre a dimensão da prática no campo do ES.

Portanto, o que se buscou compreender aqui não é o estágio em si, mas a concepção do professor orientador sobre a disciplina e, mais especificamente, sobre a dimensão da prática na disciplina, o que implica trazer elementos sobre a mediação pedagógica nesse processo, levando em conta que o estágio, tanto quanto as demais disciplinas do curso, necessita de uma ação orientadora, mediadora, no processo de formação dos futuros docentes. Vale salientar que, como apresentado anteriormente, as concepções do discente e do orientador, enquanto sujeitos sociais, também são construídas nas relações que estabeleceram e estabelecem nos contextos dos quais participam.

Considerando-se a dimensão da prática e entendendo-a como atividade humana que transforma a natureza e o próprio sujeito, isto é, como *práxis* (VÁZQUEZ, 2011), a problemática em xeque consiste no papel do docente, orientador da disciplina, como mediador do estágio e do processo de apropriação dos conhecimentos; e da concepção situada historicamente, de que o Estágio é a parte “prática do curso”, o que em muitos casos, a depender da forma como esse estágio será vivenciado, fomenta a ideia de que “na prática a teoria é outra” (PIMENTA, 2012), frase que tem sido historicamente trazida pelos discentes.

Essa lógica que põe à margem a teoria da prática, nesse componente curricular, é uma consequência histórica, visto que, por anos, desde a instituição das Escolas Normais, o ES era denominado “Prática de Ensino” (problemática que abordaremos nos capítulos que seguem após a “Introdução”), fato que acabou fazendo dos termos “estágio” e “prática” sinônimos, e “teoria” e “prática”, antônimos.

Entretanto, mesmo com essa dicotomia entre a teoria e a prática (problemática que também será abordada posteriormente), criada historicamente pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual, concordamos com Saviani (2011, p. 100) que, “quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita”, ainda que, pela alienação, não haja consciência dessa relação. Isto é, é impossível analisar a prática sem pensar a teoria, visto que “a elaboração, por parte de Marx, da categoria *práxis* [...] é por sua vez, um processo teórico e prático” (VÁZQUEZ, 2011, p. 115).

À vista do exposto, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: como a dimensão da prática é compreendida na disciplina de ES na perspectiva dos docentes orientadores? Como a prática se apresenta nos documentos que orientam a ação dos docentes orientadores de ES?

Tendo como ponto de partida os questionamentos norteadores desta pesquisa acerca da problematização da dimensão da prática no ES na perspectiva do docente orientador, concordamos com Sanchez Gamboa (2015, p. 114) ao afirmar que “pesquisam-se problemas, e não temas”, pois as pesquisas buscam respostas para os problemas.

A partir desses questionamentos, a pesquisa tem como **objetivo geral** compreender a concepção de prática de professores orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura na UFPB, na perspectiva da dialética teoria e prática.

Os objetivos específicos que permitiram chegar aos resultados dessa pesquisa são: (i) analisar o movimento histórico na constituição do ES nos cursos de formação de professores em sua relação com a dimensão da prática; (ii) sinalizar o impacto do modo de produção capitalista na configuração dos Estágios nas Licenciaturas; (iii) apontar a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como superação de uma educação alienada e alienante, incluindo o ES; (iv) destacar a relação dialética entre a concepção de prática e a de teoria dos professores orientadores; (v) apresentar as contradições que perpassam a concepção docente, enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade contraditória.

Nesse estudo, o conceito concepção do mundo é definido a partir da perspectiva gramsciana que apresenta a concepção do mundo como o modo de pensar e agir do sujeito no mundo, construída pela realidade concreta em cada momento histórico. A partir dos pressupostos da filosofia gramsciana, Baptista (2012) distingue a concepção do mundo em quatro níveis de rigor intelectual: folclore, senso comum, religião e filosofia, sendo esta última a expressão mais elevada intelectualmente de concepção do mundo, dado que “somente através da formação de uma concepção do mundo, crítica e consciente, é que esse sujeito compreende a sua posição no grupo social e se compreende enquanto protagonista na produção da história” (BAPTISTA, 2012, p. 122).

Vale salientar que, nesse trabalho, tendo em vista a perspectiva gramsciana, trabalhamos com o conceito de “concepção”, enquanto concepção hegemônica, dominante, da prática pela prática. Por outro lado, é importante destacar que estando a concepção do mundo inserida numa totalidade contraditória, não desconsideramos a existência de outras concepções não hegemônicas, que por sua vez, podem negar e superar a concepção dominante.

Levando em conta o objetivo dessa pesquisa, esse estudo insere-se no âmbito de pesquisas qualitativas em educação, uma vez que tais pesquisas são “capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2014, p. 22).

Para isso, entende-se a figura do professor como um ser construído histórica e socialmente, cuja concepção do mundo se constitui no decorrer da sua vida nos âmbitos pessoal e profissional; neste último, em decorrência da sua relação com seus pares e do contexto histórico em que se encontra inserido. Por essa razão, revela-se importante compreender a concepção docente, relacionando-a a sua ação pedagógica “no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado, e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 24).

Numa pesquisa qualitativa, “o pesquisador deseja alcançar a essência da realidade social e, para alcançar esse objetivo, deve ser capaz de compreender a realidade em questão” (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 214). Assim, o pesquisador precisa compreender a realidade em que o objeto de seu estudo está inserido. Ao tratar do ES enquanto campo deste estudo, é necessário considerar que, para compreender as concepções dos sujeitos, é fundamental entender o contexto no qual se insere o objeto a ser investigado.

Em seu livro que trata dos métodos de pesquisa, Sánchez Gamboa (2015, p. 31) salienta que “o método tradicionalmente é estudado como um capítulo da lógica e se define como um caminho para o conhecimento”. Por essa razão, e concordando com o autor, entendemos que o método é uma das partes mais importantes de um processo investigativo de pesquisa, sobretudo da pesquisa em educação, uma vez que objeto de estudo e método necessitam estar seguramente articulados e esclarecidos. Acerca do método, Sánchez Gamboa (2015, p. 32) assegura que “torna-se necessária a reflexão sobre este, questionando seus próprios fundamentos”, assinalando que “[i]nterrogar os métodos utilizados na pesquisa científica é uma tarefa histórica da filosofia, que ajuda a tomar consciência da importância e das limitações dos métodos, como também de suas implicações e contradições inerentes”.

A presente pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, tendo em vista que o ES é parte de uma totalidade inserida num contexto histórico e social contraditório e, portanto, o ES é contraditório. Essa lógica, pode ser explicada pelo autor Sánchez Gamboa (2015, p. 142) quando aponta que “nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos”. Logo, é pelo movimento histórico-dialético que se pode compreender a essência do objeto de estudo em suas relações e contradições.

Com base em Triviños (1987), o materialismo histórico é a ciência filosófica que caracteriza a vida em sociedade, a prática social dos homens e o desenvolvimento da humanidade em suas relações de produção; o materialismo dialético é a base filosófica dos fenômenos sociais, enriquecida com a prática social da humanidade. Desse modo, Minayo

(2014, p. 108) destaca que a dialética, enquanto método de abordagem, “é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade” – sociedade esta que está em constante movimento e contradição.

Entretanto, mesmo sendo caracterizada como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da dialética materialista, enquanto método de abordagem, a dicotomia entre qualitativo e quantitativo precisa ser superada, pois “a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais é sua propriedade inerente e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes” (MINAYO, 2014, p. 27).

Uma pesquisa que tem por método o materialismo histórico-dialético considera cada fenômeno não de maneira isolada, mas em suas relações com os demais, buscando compreender a unidade existente entre os campos que se anulam, se complementam e se superam. Nessa perspectiva, Sánchez Gamboa (2015, p. 140) afirma que “as formas do conhecimento se diferenciam à medida que os entornos são levados em conta nas formas de delimitar o objeto, isolando-os dos seus contextos ou relacionando-os com eles, de tal maneira que estes determinam e caracterizam a existência do próprio objeto”.

Nessa lógica, ao relacionar o método ao campo de análise desse estudo, entende-se o ES como um todo, mas também como parte de uma totalidade maior que se situa em sua relação com outras partes, adquirindo sentido a partir dessa articulação entre o todo e as partes, posto que, seguindo os passos de Minayo (2014, p. 339), “a dialética está presente na realidade, como forma de articulação das partes num todo e como processo de desenvolvimento dessas partes”.

Para compreender a dialética, faz-se necessário conhecê-la desde a sua origem, na Grécia antiga, quando era entendida como a arte do diálogo. Na concepção moderna, é apreendida como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2012, p. 7).

Nesse sentido, ao tentar analisar o objeto a ser investigado pelo método dialético, percebendo-o como uma parte, mas também como o todo, reconhece-se que a concepção dos docentes encontra-se em constante mudança; logo, é provisória, uma vez que acompanha o contexto e as demandas na qual este sujeito está inserido, modificando-o e por ele sendo modificado.

Nas pesquisas qualitativas que têm por enfoque a dialética, “parte[-se] da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a ‘coisa em si’, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Contudo, um fato é importante salientar quando se trata da dialética como método: para aqueles que acreditam já ter chegado a uma “resposta final”, ter colocado “a cereja do bolo”, ao investigar um campo por tal método, (in)felizmente, o método vem dizer que o conhecimento não se esgota em si, não tem um ponto final, tendo em vista que, segundo Konder (2012, p. 38):

A dialética – maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecemos a constante emergência do novo na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas.

No método dialético, encontram-se categorias de análise ou categorias analíticas, instrumentos que permitem analisar e compreender o objeto em investigação, em sua realidade concreta. Logo, de acordo com Cury (1986, p. 21), tratam-se de “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. A respeito do movimento dialético das categorias na realidade, o autor reitera que “é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento” (CURY, 1986, p. 21).

As categorias analíticas que permitem analisar a essência do fenômeno investigado e estão dialeticamente imbricadas são: *trabalho, práxis, mediação e contradição*. Estas nos possibilitam compreender, em sua totalidade, a concepção de prática dos docentes orientadores de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da UFPB, que é o objeto desta pesquisa. As categorias empíricas que emergiram a partir da fundamentação teórica e nas primeiras aproximações com o campo objeto deste estudo são: *prática, teoria e escola*.

Com relação à categoria *contradição*, esta é inerente ao método em questão. Segundo Konder (2012), Heráclito afirma que ela se expressa pelo conflito (permanente), sendo este o pai de todas as coisas. A contradição é uma relação entre polos antagônicos que negam e, ao mesmo tempo, determinam um ao outro. Por sua vez, Cury (1986, p. 30) sinaliza que a contradição “não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”.

A respeito disso, Cury (1986, p. 31) ainda afirma que “o mundo das relações não só se desenvolve, como também é um todo dialético, em que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos”. Portanto, é a contradição que explica o movimento do real entre os fenômenos, movimento este que está para além das aparências.

Assim, ao analisarmos a história do desenvolvimento do estágio supervisionado, também serão encontradas informações que permitem compreendê-lo em sua totalidade, isto é, no contexto dos cursos de formação de professores e no Brasil.

A categoria *mediação*, dialeticamente relacionada à categoria anteriormente citada, permite compreender e analisar a ligação entre os fenômenos em suas relações de contradição. Sendo assim, entende-se também pela mediação que nada, nenhum fenômeno, está isolado; pelo contrário, os fenômenos se constituem pelas suas ligações estabelecidas historicamente.

Todavia, para se compreender o real, é necessário ir além das aparências e, nessa perspectiva, de acordo com Konder (2012, p. 44), “o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”. O autor explica ainda que, em todo objeto de análise, o sujeito se depara com as dimensões imediata e mediata, nas quais, a primeira, como a própria palavra diz, refere-se àquilo que é percebido “no agora”, imediatamente, e a segunda, explica o movimento do conhecimento que o homem vai construindo e reconstruindo em sua história (KONDER, 2012).

A mediação se refere não somente ao real, mas também ao pensamento. Cury (1986, p. 43) afirma que, como relativa ao real, “procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno”; como relativa ao pensamento, permite “a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro”.

Sendo assim, a mediação não existe por si só, uma vez que, ao pensar-se nas mediações estabelecidas historicamente pelo homem, enquanto ser social, também encontram-se as contradições. Estas, por sua vez, também são criadas historicamente, no movimento de transformação do real, oriundas da necessidade estabelecida pelo homem em cada momento histórico.

Considerando-se que a transformação da realidade acontece pela intervenção do homem sobre ela mesma, e que esse processo é denominado *trabalho*, sinaliza-se que, em suas bases filosóficas, em Hegel, a presente categoria se caracteriza como “a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano” (KONDER, 2010, p. 23).

Ao transformar a natureza, buscando suprir suas necessidades, o sujeito produz (por meio do trabalho) a realidade, mas também produz e transforma a si mesmo. Nesse sentido, pensar essa categoria é refletir também sobre o que diferencia o homem do animal. Ora, a resposta é clara: diferente do animal, que age em função de instintos, o ser humano, o homem enquanto ser social, tem a capacidade de planejar, de pensar as atitudes a serem tomadas antes de realizar uma ação. Isso é o que explica a categoria trabalho.

Em se tratando dessa categoria, Saviani (2011) classifica o trabalho em duas vertentes: como *material* e como *imaterial*. Na primeira vertente, o produto final se separa do trabalhador que o fez; na segunda, em que o produto não se separa do trabalhador no ato de produção, se encontra a educação. Para tanto, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Ao compreender e concordar com o que propõe o autor, ressalta-se que, sendo o trabalho do professor, o ato de ensinar, uma ação intencional, política e mediada dos conhecimentos historicamente produzidos pelos próprios homens, o trabalho docente não se resume à reprodução de modelos e técnicas, mas corresponde a uma atividade, ou, melhor dizendo, a um trabalho de construção coletiva de sujeitos e de conhecimentos a serem passados adiante, para as próximas gerações. Sendo assim, no contexto em que se insere esse estudo, na prática educativa, o professor, através do ensino, atua na realidade social, na instituição educativa e, mais especificamente, no aluno. Desse modo, a concepção dos docentes de ES nos cursos de Licenciatura é também historicamente (re)construída dentro do seu trabalho, no processo de transmissão de conhecimentos, valores e ideias, tendo como finalidade a humanização dos homens.

Por fim, a categoria *práxis*, escolhida intencionalmente para ser discutida após a exposição das demais, se explica pela *mediação* entre o homem e a natureza, pela *contradição* no seu processo de negação e determinação dos fenômenos, e também pelo *trabalho*, no qual o sujeito, ao objetivar a natureza, também se objetiva.

O trabalho no qual o ser social cria objetivações e produz a si mesmo, sem se esgotar na satisfação das necessidades de sobrevivência, é a superação do trabalho alienado. Esse trabalho se caracteriza como *práxis*, que não tem fim em si mesmo, e é um movimento de constante mudança, inerente ao processo dialético de transformação do homem e de sua realidade concreta.

Por outro lado, vale salientar que o conceito de *práxis* não corresponde a uma atividade utilitária do ponto de vista prático/produtivo da sociedade capitalista, que tem um fim em si

mesmo. *Práxis* diz respeito à ação consciente que transforma, avança e supera essa concepção “comum”, imediata, tendo em vista que, em seu sentido dialético, “a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Corroborando a ideia do mesmo autor, são consequências da divisão da sociedade em classes e da divisão social do trabalho a contraposição entre teoria e prática, e entre trabalho manual e trabalho intelectual; tais dicotomias não correspondem ao real entendimento da *práxis* (VÁZQUEZ, 2011). Destarte, essa perspectiva dicotômica decorrente do processo histórico do desenvolvimento social também se revela no contexto dos cursos de Licenciatura, quando se vê professores e alunos que ora enaltecem somente a teoria como guia da ação, ora enaltecem a prática por si só, como guia própria. É por essa razão que nossa pesquisa buscou compreender qual concepção de prática permeia os professores universitários: se é a prática comum e utilitária ou uma prática que tem elo com a teoria – isto é, uma *práxis*.

De acordo com a atual regulamentação que orienta os cursos de Graduação da Universidade, a Resolução CONSEPE nº 29/2020, fica estabelecido que “ao longo do curso de Licenciatura devem ser ofertados a Prática como Componente Curricular e os Estágios Curriculares Supervisionados, de acordo com o estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação e regulamentados pelo Colegiado de Curso” (UFPB, 2020, p. 7).

Portanto, em cada curso, os ES, enquanto disciplinas obrigatórias, deverão ser organizados e ofertados em consonância com o que está estabelecido em cada Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os quais seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada Curso. O PPC orienta a carga horária indicada a esta disciplina. Nessas circunstâncias, considerando-se o entorno a ser investigado, Sánchez Gamboa (2015, p. 45) sinaliza que a realidade “é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada”.

A pesquisa empírica desenvolveu-se em todos os Centros do *Campus* I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que possuíssem uma ou mais Licenciaturas. Na delimitação da amostra, observou-se que a disciplina ES, em algumas Licenciaturas, é ministrada tão somente pelo Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação (CE), e outras Licenciaturas, o ES é ministrado pelos Departamentos dos próprios cursos, como no caso do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), do Centro de Ciências Exatas e da

Natureza (CCEN), e do Centro de Educação (CE). Para contemplar essas duas realidades, optou-se por escolher 2 (duas) Licenciaturas em cada Centro, uma que fosse atendida pelo DME e outra, pelo Departamento do próprio curso, em um subtotal de 6 (seis) cursos. Em outras Licenciaturas, o ES é ministrado tão somente pelos Departamentos dos próprios cursos, como no caso do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e no Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), sendo escolhidas 1 (uma) Licenciatura de cada Centro, em um subtotal de 2 (dois) cursos. Portanto, foram selecionados um total de 8 (oito) Licenciaturas para a realização da pesquisa empírica<sup>2</sup>.

É importante destacar que segundo dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o *Campus I* possui 32 (trinta e dois) cursos de Licenciatura, sendo 25 (vinte e cinco) na modalidade presencial e 7 (sete) na modalidade EaD<sup>3</sup>. Assim, a pesquisa foi realizada junto a 8 (oito) docentes que ministram a disciplina de ES, sendo 1 (um) de cada Licenciatura dos Centros elencados, sendo-lhes entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa.<sup>4</sup> Vale salientar ainda que, considerando as especificidades dos cursos presenciais e na modalidade EaD, optou-se por delimitar a pesquisa à atuação dos docentes em cursos presenciais, ainda que alguns desses docentes possam atuar também em cursos EaD.

A pesquisa partiu da concepção de docentes orientadores, compreendendo-se que estes, antes de se caracterizarem como docentes, são sujeitos marcados e situados em um tempo histórico, em um contexto de relações interpessoais e profissionais, que orientam sua concepção do mundo e da prática, bem como sua ação docente na disciplina. Nessa lógica, entende-se o docente orientador como um mediador do processo de aprendizagem, mediador do ES, e que, em sua relação com o aluno, pode e deve construir o estágio como campo crítico, por excelência, do processo de formação docente.

Para a coleta de informações, foi utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista, tendo em vista que sua flexibilidade motiva o sujeito a expressar, por meio do diálogo, a sua concepção. De maneira mais específica, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que “permita flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância” (MINAYO, 2014, p. 191).

---

<sup>2</sup> Tabela das Licenciaturas e dos respectivos Departamentos que ofertam ES (Apêndice A).

<sup>3</sup> Página do SIGAA que apresenta os cursos de Licenciatura em seus respectivos centros (Anexo A).

<sup>4</sup> A pesquisa segue as recomendações da Resolução N° 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Portanto, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, tendo como Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE), que identifica o projeto e sua respectiva apreciação, o número 56429922.5.0000.5188.

Através da entrevista semiestruturada, foi possível “articular as informações, como num quebra-cabeça, colocando-as no contexto histórico, relacional, social e sempre buscando, como em todas as modalidades de investigação qualitativa, a lógica interna do grupo em questão” (MINAYO, 2014, p. 161).

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro<sup>5</sup> dividido em blocos. No primeiro, buscou-se conhecer a história de formação do docente, sua escolha pela graduação e suas primeiras experiências antes do Ensino Superior. O segundo bloco do roteiro traz questionamentos acerca do tempo de atuação no Ensino Superior e sobre a atuação na disciplina ES e ou em outras em que atue. O terceiro, mais direcionado ao campo e ao objeto deste estudo, busca apreender a concepção do docente sobre o ES, sobre a prática no ES na perspectiva da dialética teoria e prática. O primeiro e o segundo blocos do roteiro dão base para compreender que as concepções dos sujeitos são construídas historicamente com influência no contexto inseridos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, na própria UFPB, durando em média entre 40 minutos a 1 hora e 30 minutos, gravadas, e posteriormente transcritas para análise das informações coletadas. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, seus nomes foram substituídos por siglas, de acordo com o campo da pesquisa, a saber: D1 (docente + número do sujeito).

É a partir da delimitação do método em que são feitas as articulações epistemológicas, filosóficas e teóricas de uma pesquisa que é construída a base para uma metodologia bem fundamentada e articulada de acordo com o objetivo a ser investigado, de tal maneira que o investigador supere o tecnicismo sobre os métodos, e o considere como uma tomada de consciência sobre o próprio processo de investigação. Destarte, é importante ressaltar que “o método é considerado como a maneira de se relacionar o sujeito e o objeto” (SANCHEZ GAMBOA, 2015, p. 94).

No intuito de fundamentarmos o campo de pesquisa, também foi necessário realizarmos uma pesquisa analítica dos documentos que orientam a ação dos professores orientadores de estágio; dentre esses documentos, elencam-se: os PPC dos Cursos em que ocorrerá a investigação; a Resolução da Universidade que orienta os cursos de graduação em que se insere o campo da pesquisa.

Nesse sentido, temos como metodologia de análise a hermenêutica dialética, que apresenta a hermenêutica como a arte de compreender e a dialética como a arte do estranhamento e da crítica, caracterizando este processo investigativo como simultaneamente

---

<sup>5</sup> Apêndice B.

compreensiva e crítica a respeito de uma dada realidade social (MINAYO, 2014); enfim, como *contradição*.

Portanto, levando em consideração a articulação, hermenêutica-dialética, como caminho de pensamento para analisar os dados investigados, ressaltamos a subjetividade como parte da totalidade investigada e correlatamos a relação dialética e permanente com a objetividade do contexto que lhe dá sentido.

O caminho de análise pela hermenêutica dialética pensado por Habermas, caracterizado por complementaridade e oposição entre a hermenêutica e a dialética, aponta que:

(a) ambas trazem em seu núcleo a ideia fecunda dos condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas; (b) ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial; (c) ambas questionam o tecnicismo em favor do processo intersubjetivo de compreensão e de crítica; (d) ambas ultrapassam as tarefas de serem simples ferramentas para o pensamento e (e) ambas estão referidas à práxis estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho (MINAYO, 2014, p. 168).

A hermenêutica dialética foi, portanto, o método de análise que nos possibilitou apontar os resultados a serem investigados acerca da totalidade em que se encontra o Estágio Supervisionado, uma vez que o objeto desse estudo está situado num contexto histórico; considera as relações e as práticas dos sujeitos envolvidos nesse processo; e considera a subjetividade dos sujeitos e a objetivação do objeto.

Os capítulos seguem uma lógica que situa o objeto em questão em seu contexto histórico. Dessa maneira, na “Introdução”, têm-se a delimitação do tema, o ponto de partida que atesta a problemática e a justificativa da pesquisa, os objetivos que a orientam, a metodologia do trabalho e o método investigativo da pesquisa em campo.

No segundo capítulo, “Estágio Supervisionado na formação de professores: um movimento histórico”, apresenta-se o movimento em que se deu o desenvolvimento do ES na história dos cursos de formação de professores, apontando ainda a mudança de nomenclatura de Prática de Ensino para ES, e como esse aspecto repercute no pensar a dimensão da prática. Nesse capítulo, também são discutidas as categorias empíricas do objeto desse estudo.

O terceiro capítulo, “Estágio Supervisionado na atualidade: perspectivas antagônicas”, tece reflexões acerca do impacto do modo de produção capitalista sobre a educação e sobre a forma como se configuram os Estágios nas Licenciaturas. Por fim, o capítulo apresenta uma possibilidade de pensar o ES na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como forma de superar a educação alienada e alienante.

O quarto capítulo, “A concepção de prática sob a ótica dos professores orientadores de Estágio Supervisionado”, corresponde à análise das informações coletadas na investigação no campo, isto é, a relação dialética entre a concepção de prática dos professores orientadores de ES nas Licenciaturas e sua concepção de teoria, situando o objeto de estudo no contexto em que está inserido.

O quinto capítulo, intitulado por “O Estágio Supervisionado em si e para si: o real e o possível”, faz um movimento de retorno ao ponto de partida dessa pesquisa, isto é, segue a lógica dialética que parte da prática social e, sem dela sair, retorna à prática social inicial, apresentando uma nova compreensão acerca do objeto do presente estudo e apontando os elementos que constituem o ES em si e o ES para si, na perspectiva real e em sua possibilidade.

Nas considerações finais, são apresentadas algumas reflexões acerca do campo e do objeto estudado, destacando-se as contradições encontradas no decorrer da pesquisa que incidem sobre a concepção docente.

## 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM MOVIMENTO HISTÓRICO

Para compreender o ES, é necessário, primeiramente, colocá-lo no contexto em que é desenvolvido, uma vez que, sendo a educação uma prática social, envolve questões que vão além do estágio enquanto disciplina, aqui e agora, considerando-se, imprescindivelmente, seus sujeitos e seu desenvolvimento histórico, visto que essa é a forma como foi se configurando na história que o caracteriza hoje, no presente.

Com respaldo nesses aspectos, concebe-se o ES como parte de uma categoria ainda maior, que merece ser destacada, sendo essa totalidade a formação de professores no Brasil. Nesse sentido, o objetivo de tratar sobre a dimensão da prática no ES exige que se faça, antes, uma análise do contexto no qual se insere o próprio ES, apresentando-se um panorama que justifica o motivo de sua estreita relação com a prática. Por essa razão, se faz necessária uma retrospectiva do movimento histórico da formação de professores na sociedade brasileira, de modo que se possibilite entender os aspectos que marcaram e ainda marcam o ES na atualidade.

Estando a concepção de ES ligada à concepção de educação, compreende-se que o âmbito educacional tem uma estreita ligação com as complexidades das relações sociais e econômicas, além das políticas vigentes em cada momento histórico. Sendo assim, a concepção, a formação e o ensino dos professores se relacionam ao todo da sociedade; portanto, constroem-se a partir das relações do homem com o homem e do homem com a natureza, de modo a transformá-la para atender a suas necessidades, em concordância com a ideologia política e social do momento histórico.

Consequentemente, o ES, assim como a educação, “deve ser acompanhado de uma discussão prévia sobre suas práticas presentes em nosso cotidiano, seus pressupostos, suas demandas e suas possíveis críticas” (PICONEZ, 2012, p. 80).

É por essa razão que não se pensa a educação, a formação docente, e nela o ES, sem considerar a complexidade dos determinantes sociais que incidem diretamente na maneira como a formação de professores é concebida histórica e socialmente. Tal observação se torna evidente ao serem esclarecidas as influências desses determinantes em cada período da história, desde a criação dos cursos de formação de professores nas escolas Normais até a criação dos cursos de Licenciatura no país.

Essas influências ideológicas também são traduzidas nas bases legais que orientam a educação e a formação docente, tendo em vista que “elas expressam uma comunidade de fins a partir de um contexto e adquirem uma especificidade original” (CURY, 2003, p. 114). Portanto,

também sofrem com a contradição de interesses entre as diferentes classes que compõem a sociedade.

## **2.1 Escolas de aplicação como campo da prática de ensino: defasagens na articulação com a formação de professores**

Sabendo da necessidade de compreender o lugar dado ao ES desde a criação das primeiras instituições de formação de professores no Brasil, temos como ponto de partida a instituição da primeira Escola de Primeiras Letras, em Niterói-RJ, no ano de 1835, e se estendendo pelas demais províncias do país.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. [...] O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

O estabelecimento das Escolas Normais visava formar professores, mas essa reforma não teve preocupação com a formação dos futuros docentes, tendo em vista que, privilegiando o domínio dos conteúdos a serem transmitidos, desconsiderava aquilo que de início era a orientação da formação, os aspectos didático-pedagógicos, uma vez que, nesse período, as Escolas Normais “não conseguem prosperar nem modificar o panorama do ensino primário, que continua escasso, exercido por professores improvisados, sem preparação específica, muitas vezes sobra de outras profissões, pois não há maior interesse em educar a massa popular” (ACCACIO, 2006, p. 2).

E foi assim que a criação das Escolas Normais, pelo Ato Adicional de 1834, persistiu com os problemas de instabilidade, sendo estas abertas e fechadas constantemente, por falta de preparo docente, baixa remuneração, pouca dedicação dos professores, além de problemas com instalações físicas adequadas e fiscalização da qualidade do ensino (SAVIANI, 2013). Ainda assim, buscando preparar professores, as Escolas Normais tinham no seu currículo, “nos quatro anos do curso, apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia – que se desenvolve somente no curso de Ciências e Letras, na segunda série como Pedagogia e Metodologia Elementar e na quarta série como Pedagogia e Metodologia Geral” (ACCACIO, 2006, p. 3).

Após um longo período de instabilidade, somente a partir de 1890, o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais se firmaram, por meio de uma reforma de instrução pública, que tinha como marco o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, tendo a escola-modelo como espaço para tais exercícios (SAVIANI, 2009). Entretanto, vale destacar que, nesse período, a Escola de Aplicação ainda não era vinculada legalmente à Escola Normal; portanto, as atividades realizadas na escola-modelo não possuíam embasamento teórico que mediasse a prática desenvolvida e os conteúdos estudados na Escola Normal. Desse modo, as atividades poderiam ocorrer numa perspectiva de imitação dos professores dessas escolas.

Nos anos seguintes, alguns avanços marcaram a formação de professores, sobretudo quando a Escola de Aplicação passou a ser vinculada à Escola Normal, em 1914, “o que possibilitou alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 234). No entanto, o espaço da Prática de Ensino/ES pouco era discutido ou tinha relevância para os cursos, visto que a hierarquia dos conhecimentos científicos sobre a prática docente inferiorizava a necessidade de estar em campo.

Por conseguinte, foi a partir da década de 1930 que o espaço da prática passou a ser assunto de preocupação nos estudos acerca da formação de professores, com a criação dos Institutos de Educação, e, posteriormente, a criação dos cursos de Licenciatura no país.

Em decorrência do governo da época, a República de Vargas, a década de 1930 foi marcada por transformações em massa no âmbito social e econômico, como a criação das leis trabalhistas, visto que o processo de industrialização, nesse período, exigia que a população buscasse escolarizar-se como condição de acesso ao mercado de trabalho. Entretanto, por “trás das cortinas”, pode-se afirmar que nada é “dado” ao trabalhador; sendo assim, por trás da institucionalização das leis trabalhistas, existem os interesses da elite dominante, bem como a ascensão do capitalismo no Brasil.

Nesse sentido, a educação não passava de um instrumento de controle social e econômico da burguesia e da política vigentes, visto que:

[...] todas essas estratégias adotadas por Vargas tinham como objetivo atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho e a educação inseria-se como um recurso que tanto capacitava os trabalhadores assalariados, como auxiliava a elite na permanência como dirigente, o que na prática favorecia para que a educação se consolidasse como um meio que contribuía para a ampliação da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4487).

Tendo a educação como o meio que permanência da elite como classe dominante no sistema social, surge nesse cenário um novo modelo educacional, que pretendia romper com o aquele tradicionalista (que prevalecia), conhecido como o Movimento da Escola Nova.

Segundo os pressupostos escolanovistas, o professor seria um direcionador do saber e os alunos seriam agrupados de acordo com as áreas de interesses, assim, as atividades seriam mais livres e o professor atuaria como um estimulador do processo educativo que decorreria de um ambiente que propiciava o aprendizado (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4492).

Entretanto, o que não se revela é que, na realidade, o movimento da Escola Nova tinha vistas para uma educação técnica para as classes menos abastadas, voltada às indústrias e ao comércio, e somente a elite conseguia chegar à educação superior. Sendo assim, somente a elite (como de costume) era beneficiada, uma vez que tal proposta educacional acentuava a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, sendo um destinado à classe trabalhadora e outro à elite, respectivamente.

Dentro do cenário educacional e social da Era Vargas, pode-se destacar um novo movimento, chamado de Pedagogia Nova, ou Escola Nova, que tinha como intuito acabar com a educação tradicionalista e assegurar educação de qualidade para todos.

Com o fim da educação jesuítica no país, um novo modelo educacional estava em vista, o qual tirava de cena o modelo educacional tradicional, que tinha o professor como o eixo central do processo de ensino-aprendizagem e colocava a pedagogia escolanovista como uma nova forma de inovar no processo educativo. Nesse sentido, o Movimento da Escola Nova, cujos precursores foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, estava imbricado com a nova ordem social da modernização da sociedade, tendo como base a luta pela educação pública de qualidade para todos.

Publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tendo como base o pragmatismo de John Dewey, o manifesto, que foi redigido por Fernando de Azevedo, teve também outras grandes figuras em participação, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Portanto,

Na história do escolanovismo no Brasil sobressai o papel fundamental desempenhado pelas iniciativas tomadas no âmbito das escolas normais públicas. Se focarmos a atenção sobre os protagonistas principais dessa história, ainda que os selecionemos pelos critérios dos “pioneiros”, esta relação aparece de modo nítido. Numa ligeira análise das biografias dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, pode-se constatar a presença das escolas normais públicas em sua formação e/ou campo de atuação (KULESZA, 2003, p. 89).

Por influência do movimento escolanovista, em 1932, as Escolas Normais, pelo Decreto nº 3.810 de 19 de março, transformaram-se nos Institutos de Educação. Ao descrever como se organizavam os cursos, Accacio (2006, p. 15), detalha que:

O Instituto de Educação incorpora em um só estabelecimento uma Escola Secundária, uma Escola de Professores e uma Escola de Aplicação. A Escola Secundária, com cinco anos de ciclo fundamental mais uma 6ª série ou ciclo complementar, destina-se a preparar candidatos à Escola de Professores, com curso de dois anos em nível superior, para a qual se exige o certificado de conclusão do curso secundário. Assim, em substituição ao curso não diferenciado da Escola Normal - que mesmo com modificações introduzidas por Fernando de Azevedo continua dentro do padrão francês - o Decreto nº 3.810/32 estabelece o regime de cursos paralelos e graduados, com um currículo mínimo de oito anos.

Pautando-se na construção de uma sociedade democrática e no respeito à individualidade do sujeito, e baseados nos métodos e ideias da Escola Nova, os Institutos de Educação acabaram voltando-se para a escolarização como meio de aumentar a industrialização do país. Desse modo, ao centrar-se o processo de aprendizagem no aluno, continuou-se a marginalizar as classes trabalhadoras, uma vez que a maioria dos estudantes do ensino superior eram pertencentes à classe dominante, enquanto a outra classe ficava presa aos cursos mais técnicos, voltados ao trabalho industrial.

É importante destacar que a expansão dos Institutos de Educação não extinguiu as Escolas Normais, visto que essas, na realidade, sob orientação de Anísio Teixeira, passaram a ser chamadas de Escolas de Professores. Essas Escolas tinham como disciplinas do primeiro ano de formação:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; **c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.** como suporte ao caráter prático do processo formativo, **a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino;** b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145, grifos nossos).

Cabe observar que a organização desse novo currículo incluía as disciplinas da pedagogia como uma forma de corrigir as falhas das Escolas Normais que desprestigiavam a formação pedagógica, fomentando uma formação de imitação de modelos, uma vez que as Escolas de Aplicação não eram conveniadas, nem tinham organização curricular para o

desenvolvimento da prática nesses espaços. Ademais, vale destacar que os Institutos de Educação seguiram um caminho semelhante ao das Escolas (SAVIANI, 2009).

Com vistas a superar as defasagens da organização anterior, as Escolas de Professores incluem como obrigatória a prática de ensino mediante observação e experimentação no processo de formação, tendo um espaço para tal prática no jardim de infância e nas escolas primária e secundária. A problemática que se põe em evidência é que, nessa prática, era orientado aos alunos estagiários atuarem sob a regência de modelos educativos prontos, o que implica uma desarticulação com a prática real das escolas públicas brasileiras, bem como com os próprios conhecimentos científicos, isto é, nem relacionava e nem problematizava a prática, nem a teoria, suscitando ainda mais na desarticulação e esvaziamento de teoria e de prática.

Assim, é irrefutável dizer que, mesmo com exames de admissão que acabavam restringindo os cursos a matrículas da elite, os Institutos avançaram, em partes, por considerarem relevantes os aspectos desprezados pelas Escolas Normais, no que se refere ao currículo da formação dos professores na época. A respeito de tal admissão, Accacio (2006, p. 23) afirma que os escolanovistas envolvidos nos Institutos de Educação:

[...] procuram aperfeiçoar os métodos de seleção para ingresso na Escola Secundária do Instituto de Educação, exigindo dos candidatos condições especiais de idade, saúde, inteligência, personalidade e elevado grau de aproveitamento anterior de ensino, condições que consideram necessárias para desempenhar as funções do professor primário condutor de mudanças. Contraditoriamente, a opção fecha as portas do Instituto de Educação à parcela significativa de alunos que não preenchem essas condições, por não falta das oportunidades que os reformadores pretendem estender a todos.

E foi sob esse método de seleção que o ingresso nos Institutos se tornou cada vez mais escasso, visto que as condições exigidas para ser professor, muitas vezes, nem competiam ao âmbito da formação em si, pois se cobrava desses candidatos aspectos como agilidade, boas condições de saúde, entre outros, que não qualificam ou importam para o ofício de professor.

Foi com essa iniciativa de organização do currículo da formação de professores que os Institutos de Educação evoluíram para o nível universitário, “e foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (SAVIANI, 2009, p. 146). Portanto, com esse decreto, criaram-se os cursos de Licenciatura e Pedagogia no país, e neles, o espaço destinado à prática de ensino como disciplina que completa a formação do licenciado.

## 2.2 Prática de Ensino: complemento na formação do professor especialista?

Elevados ao nível universitário pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, os cursos de formação de professores se organizaram da seguinte maneira: formação de professores para o ensino nas escolas secundárias e formação de professores para as escolas normais, isto é, “aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de Pedagogia ficaram como encargo de formar professores para as Escolas Normais”, respectivamente (SAVIANI, 2005, p. 17).

Visando preparar candidatos ao magistério nos ensinos normal e secundário, “a Faculdade Nacional de Filosofia ministrava os seguintes cursos de Licenciatura: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e o curso de pedagogia” (SOKOLOWSKI, 2015, p. 229).

A organização curricular que marcou os cursos nessa época ficou conhecida pelo “esquema 3+1”, sendo os três primeiros anos voltados à formação do bacharel e o último ano voltado ao curso dos “conteúdos didáticos” para a formação pedagógica dos licenciados.

Pelo esquema ‘3+1’, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 99).

Essa formação fragmentada separava a formação do especialista (técnico em educação) e a formação do docente, fragilizando a formação dos professores, pois acentuava a dicotomia entre conteúdo e método, teoria e prática (MARTELLI; MANCHOPE, 2004). Ademais, considerando-se as características sociais da época, esse modelo fragmentado de formação buscava, antes de tudo, atender à demanda de mão-de-obra, uma vez que o país se encontrava no processo de industrialização. Por essa razão, a formação do licenciado era tida como uma complementação, um apêndice na formação do especialista/bacharel.

Dada essa conjuntura política e a influência na organização em que se encontravam os cursos de Licenciatura, é pertinente citar que o foco nesse modelo de formação não eram as questões relativas à didática, ao ensino, ou às bases que fundamentavam e problematizavam a

formação docente. O que se elevava no esquema 3+1 era o domínio dos conteúdos científicos a serem ministrados. Isto é, um bom professor era aquele que sabia os conteúdos relativos à sua área, desprestigiando-se os conhecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (conhecidos como “conhecimentos pedagógicos”).

É assim que uma valorização acadêmica se põe a prestígio do Bacharel em detrimento da Licenciatura, tendo em vista que os cursos nessa modalidade acabavam sendo “tradicionalmente tratados como espécies de apêndices (arremedos) dos primeiros, chegando algumas vezes a serem vistos como um ‘mal necessário’ que a academia precisa gerenciar” (TERRAZZAN, 2003, p. 60).

A prioridade em formar o especialista, visto que formar o docente era uma condição posterior daqueles que queria seguir a carreira do magistério, implica a hierarquização e o desprestígio diante da desarticulação entre os conteúdos específicos e a questão didática e pedagógica. Além disso, essa (des)organização curricular, que coloca os conhecimentos pedagógicos em último caso, é uma das consequências históricas que ferem a formação de professores até os dias atuais, pois uma formação que preza pelo domínio dos conteúdos a serem transmitidos e relega os conteúdos didático-pedagógicos é a razão do desprestígio nos cursos de formação docente e a problemática que distancia os conteúdos específicos dos conteúdos pedagógicos nas Licenciaturas.

Assim, os anos seguiram sob orientação do Decreto-Lei de 1939, remontando até os anos de 1946, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que dava à formação dos professores uma nova estrutura, dividida em dois ciclos, em que o 1º ciclo formava os regentes do ensino primário, com duração de 4 anos, e o 2º ciclo, que tinha duração de 3 anos, formava os professores do primário (SAVIANI, 2009).

Regentes ou professores primários, em ambos os casos, constavam como disciplina a Prática de Ensino, “[e]xplicitada no currículo do curso de regentes para o ensino primário na 4ª série, sob a denominação de Didática e Prática de Ensino e, no Curso de Formação de Professores Primários, na 3ª série, em duas disciplinas: Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino” (DIDONE, 2007, p. 5).

Os cursos tinham as escolas experimentais como suporte e campo para a Prática de Ensino; todavia, com a ênfase nos três primeiros anos, essa disciplina pouco era valorizada, uma vez que fazia parte do grupo de disciplinas do último ano de curso, optativo apenas para aqueles que queriam seguir a carreira de licenciado. Como bem explica Saviani (2009, p. 147), “[a]o serem implantados, tanto os cursos normais como os de Licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um

conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório”.

Como consequência desse modelo educacional, nota-se que o caráter pedagógico foi novamente menosprezado, dados a dispensa das escolas-laboratórios e o fato de as disciplinas Didática e Prática de Ensino serem propostas por último, fomentando a ideia de que são uma exigência banal para a obtenção do título de professor, e que o aspecto relevante para essa formação é o domínio dos conteúdos específicos de cada área.

Todavia, pouco se difere a Lei Orgânica do Decreto-Lei, tendo em vista que a formação continuava seguindo os padrões estabelecidos pelo esquema 3+1, e é por essa razão que, mesmo com escolas-modelo, escolas-laboratórios ou Escolas de Aplicação, a questão da prática sempre foi entendida como algo a ser “aprendido na própria prática”, uma “receita de bolo”, nesse caso, uma imitação das práticas dos professores mais velhos, mais vividos.

É certo que ser professor é uma construção diária dentro do contexto escolar em que ele se insere. Entretanto, o olhar atento às complexidades que estão implícitas no dia a dia escolar é uma questão relativa aos conhecimentos historicamente situados e discutidos nos cursos de formação, tanto quanto a prática no estágio é relativa à necessidade de pensá-la em comunhão com os demais conteúdos. Pensar diferente disso é desvalorizar a formação e as Licenciaturas de modo a acentuar a infértil ideia de que o professor se forma somente na e pela prática cotidiana de sua experiência profissional. E é por essa razão que Didone (2007, p. 6) explica que:

Até o fim dos anos 60, pode-se dizer que a prática era vista como imitação dos modelos teóricos existentes [...]. Não havia preocupação de distinguir os diferentes contextos escolares, como por exemplo: escola urbana e rural. A prática docente era caracterizada pela ‘observação’ e ‘reprodução de bons modelos’ os quais, notadamente, não eram os condizentes com a diversa realidade brasileira.

Nessa lógica, a hierarquização e a desarticulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos contribuem com a desarmonia entre a universidade e a escola pública, dando à escola um caráter reprodutor de práticas e modelos de professores produzidos nas universidades.

Nas décadas seguintes, mais especificamente na década de 1960, a implementação de uma nova lei deu ao âmbito educacional um novo caráter, devido à criação de várias universidades por todo o país e à descentralização do ensino superior, a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Apesar disso, nenhuma alteração

significativa foi realizada na formação do professor; por outro lado, pode-se dizer que foi a partir dela que a Didática e a Prática de Ensino passaram a ter um pouco mais de atenção.

Foi com a aprovação da LDB de 1961 que leis e pareceres para a formação de professores foram sendo implantadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), como orientava o Art. 70, onde se afirma que “[o] currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ...VETADO... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

Somente em 1962, por meio do Parecer CFE 292/62, “a Prática de Ensino apareceu pela primeira vez sob a forma de Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236). Todavia, vale salientar que a instituição desse parecer não trouxe alterações significativas para a formação no esquema 3+1.

Estando a Prática de Ensino vinculada ao último ano da formação pedagógica dos profissionais da educação no esquema 3+1, era obrigatório que fosse realizado em escolas da rede de ensino, dando aos futuros docentes a “oportunidade de ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola ‘real’” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Entretanto, a ideia de “aplicação” dos conhecimentos adquiridos remete a uma concepção tecnicista da prática, uma concepção de imitação de modelos, como se teoria e prática tivessem um “encaixe perfeito” ou “encaixe nenhum”, desconsiderando as contradições presentes nas relações sociais e de produção do homem que permeiam a escola, enquanto instância social que também é produto de tais determinações. Por outro lado, é compreensível que a ideia de aplicação é consequência do contexto no qual se encontram as políticas educacionais, visto que, nesse período, vigorava a ideologia política de uma educação que priorizava os aspectos técnicos, em razão da busca por mão-de-obra.

Essa ideia de aplicabilidade que se faz presente até hoje é decorrente justamente do prisma dado ao modelo educacional que concedia à profissão docente um caráter executor e reproduzidor de modelos, sem se considerar a necessária associação com o contexto e as determinações sociais em que se inseriam as escolas.

Levando em consideração o modelo político do contexto, isto é, caminhando para os anos de 1964, em que o Brasil sofreu com o golpe militar, a educação do país e seu perfil tecnicista marcaram ainda mais a dicotomia entre as formações do bacharel e do licenciado. A respeito dos estudos e mudanças ocorridas nesse período, Piconez (2012, p. 16) afirma que:

Somente a partir de 1968, as séries de estudos foram voltadas para as disciplinas profissionalizantes, com estágios de observação e práticas em escolas primárias, aspecto do qual dependeria o certificado de conclusão do curso. No entanto, as modificações instauradas no sistema educacional pela lei 5.692/71, que estabelecia qualificação obrigatória, reservada a Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula.

Nesse cenário, foram instituídas mudanças no sistema de ensino, a partir da Lei nº 5.692/71, que alterou a nomenclatura dos ensinos primário e secundário, passando a ser chamados de ensinos de 1º e 2º graus, como fixavam as diretrizes dessa lei. Em miúdos, esse documento tinha como objetivo maior aumentar a formação técnica profissionalizante, fragilizando e desvalorizando a formação docente, como bem explica Saviani (2011, p. 77): “[n]a década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista”.

Ao modificar o sistema de ensino, a referida Lei também apontou mudanças na formação para o exercício do magistério, exigindo habilitações específicas para atuação nos ensinos de 1º e 2º graus, a partir da Licenciatura curta e da Licenciatura Plena. Como consequência dessa lei, houve a aprovação de um novo parecer do CFE, o Parecer nº 346/72, que tratava do exercício do magistério em 1º e 2º graus, extinguindo as Escolas Normais e definindo a formação de professores e especialistas a partir dessas duas modalidades de Licenciatura.

No Parecer nº 346/72, foi instituído o currículo mínimo para a formação profissional e uma parte intitulada como “formação especial”, na qual a Prática de Ensino sob a forma de ES aparece incluída dentro da Didática, como sua condutora:

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 a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia (BRASIL, 1972).

A Prática de Ensino aparece sob a forma de ES, como uma disciplina conduzida pela Didática, isto é, como se ela não tivesse caráter e especificidades próprios, necessitando da Didática como uma maneira de orientar o “como fazer” dessa prática. Ao propor a Didática como fundamento, além de negarem-se as especificidades da disciplina, negam-se também a

articulação e as contribuições das demais disciplinas para com ela, e vice-versa. Nessa lógica, Piconez (2012, p. 50) supõe que:

Pensar o Estágio desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõem os cursos de formação do educador é admitir ou que o Estágio seja o “salvador do curso” ou que ele seja tão pouco importante que pode ter tratamento diferenciado.

Neste ponto, pode-se considerar que a pouca relação entre a Didática, como fundamento da Prática de Ensino/ES, e as demais disciplinas é uma problemática que reflete nas Licenciaturas até os dias que se seguem, visto que, ainda que as bases legais sugiram que a prática não pode estar desarticulada do restante do curso, nem sempre a forma como é concebida e vivenciada possibilita a articulação entre a Prática de Ensino e os conteúdos científicos específicos do curso.

Diante da precariedade do ensino causada pelo estabelecimento da Lei nº 5.692/71, os anos 1980 foram marcados por lutas e reivindicações de professores pela qualidade na melhoria de sua formação e de suas condições de trabalho, levando o governo a criar um projeto – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) – voltado a atender tais pedidos dos professores. Todavia, esse projeto não obteve tanto êxito, tendo em vista que, “apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Para tanto, foi em razão dessas reivindicações, entre os anos 1980 e 1990, em prol da melhoria do ensino e da formação, bem como do reconhecimento da escola como espaço de luta, difusão e apropriação do conhecimento historicamente acumulado, que, em 1996, se estabeleceu uma nova LDB, lei esta que rege a educação nacional até o atual momento.

### **2.3 De Prática de Ensino a Estágio Supervisionado: a prática como componente curricular em todo o curso**

Os anos subsequentes à aprovação do Parecer nº 346/72 foram marcados por lutas e reivindicações dos educadores por melhorias nas políticas e qualidade da formação dos profissionais da educação, visto que, considerando-se o regime militar, a formação e a atuação dos profissionais da educação eram restritas às especificidades postas pelo tecnicismo que vigorava na época, indicando que:

O ideário educacional em torno da Prática de Ensino ligou-se a um momento histórico em que se acreditava que esta atividade fosse concebida como um espaço privilegiado na luta para a melhoria na formação dos professores e, conseqüentemente, atingir-se-ia melhoria na qualidade do ensino (PICONEZ, 2012, p. 17).

No entanto, o que não se buscava era a articulação entre a realidade escolar e as discussões teóricas dentro das Licenciaturas, como se a Prática de Ensino por si só pudesse dar conta de formar o futuro professor. Por essa razão, a melhoria na formação e na qualidade do ensino não foram atingidas, uma vez que a Didática era tida como fundamento da Prática de Ensino, mas nem Didática, nem Prática de Ensino eram contextualizadas no real quadro das escolas públicas brasileiras; portanto, nem uma, nem outra “preparava” o futuro professor, como se almejava.

Esse quadro social e político em busca dessas transformações na formação de professores trouxe consigo a aprovação de uma nova LDB no ano de 1996.

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. A Educação é caracterizada como dever da família e do Estado. Foram introduzidas a autonomia e a flexibilização dos sistemas de ensino, os sistemas de avaliação e a municipalização do ensino. A abertura de espaço para a educação a distância e, principalmente, para a educação especial se faz presente. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 239).

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, institui o fim da formação em 1º e 2º graus, apontando no Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 avança nas esferas social, econômica e política do país, ao enfatizar a importância da formação para os profissionais da educação, visto que extinguiu a formação curta (o esquema 3+1), tornando obrigatório para a atuação nos sistemas de ensino o curso completo de Licenciatura, tendo como fundamento para a formação docente “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” e incluindo a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Não fica a cargo da LDB definir como deve ocorrer a associação entre teoria e prática, tendo em vista que a referida lei apenas estabelece que esta deve ser realizada mediante o

estágio supervisionado. Portanto, é da responsabilidade de documentos como o projeto político dos cursos a definição da maneira como se darão a relação entre teoria e prática e a Prática de Ensino. Vale salientar que a Prática de Ensino, aí mencionada, refere-se ao componente curricular ES.

Estabelecidas universidades em todo o país e, nelas, os cursos de Licenciatura, a partir da LDB, em 1996, visando superar as lacunas deixadas na formação de professores nos anos anteriores, surgiu nos professores que lutavam por melhorias na formação e no trabalho a necessidade de elaborar diretrizes que orientassem as Licenciaturas, de acordo com suas especificidades e demandas, no intuito de diferenciá-las da formação do bacharelado, nos anos 2000.

O Ministério da Educação remete ao Conselho Nacional de Educação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por um Grupo de Trabalho. O documento foi submetido para apreciação à comunidade educacional em audiências públicas e reuniões técnicas (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 240).

A partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram criadas diretrizes curriculares que orientavam os cursos de formação de professores e que orientavam a duração e a carga-horária desses cursos em nível superior, tendo sido por meio dessas diretrizes do CNE que se começou a organizar efetivamente o perfil das Licenciaturas.

Nesse cenário, foram instituídas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena”, pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, e a “duração e a carga horária dos cursos de licenciatura”, pela Resolução CNE/CP nº 02/2002, com a proposta de organização curricular das instituições de ensino dos cursos de Licenciatura.

Ao pressupor a importância do papel das diretrizes para os cursos de Licenciatura e a necessidade de diferenciá-las da formação em bacharelado, Cury (2003, p. 121) infere que:

Estas diretrizes redefinem a cultura anterior desconstruindo-a no sentido da eliminação e mesmo interdição do famoso esquema 3+1. As trajetórias de licenciandos e bacharéis tornam-se distintas, podendo, certamente, haver articulação entre ambas. Mas a finalidade de cada qual são distintas e por isso mesmo é que a licenciatura se presta ao aprendizado de ser professor.

Os anos que antecederam a elaboração dessas Diretrizes contaram com a participação ativa da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) nas discussões das propostas de formação docente, articulando melhores condições de trabalho e

melhores condições na formação. Entre os pilares fundamentais para a criação das Diretrizes, a ANFOPE (2001, p. 11) sugere:

b) Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

O documento final da ANFOPE também sugeriu que, nas Diretrizes, “o contato com a escola e o campo de trabalho deve se dar desde o início do curso, mantendo a instituição formadora estreita vinculação com os sistemas de ensino de modo a garantir o acesso e permanência dos estudantes nas escolas-campo de prática de ensino/estágio” (ANFOPE, 2001, p. 38). Entretanto, a Associação sinaliza que, no documento final das Diretrizes, foram ignorados os avanços decorrentes das lutas e reivindicações dos profissionais da educação, tendo em vista que:

[...] a abordagem pelas competências vai de encontro à formação fundamentada na produção do conhecimento teórico a partir da realidade concreta, ignora os estudos culturais na área de currículo (concepção crítica e pós-crítica), além de desconsiderar a Base Comum Nacional – BCN construída pelos movimentos dos educadores (ANFOPE, 2001, p. 2).

Ainda com as considerações e análises dispostas em notas pela ANFOPE, reafirmando as necessidades e princípios que deveriam nortear a formação de professores, a Resolução em questão manteve suas orientações, que fundamentaram por anos os cursos de Licenciatura.

Ao tratar do espaço destinado à prática, a Resolução nº CNE/CP 01/2002 institui que “§ 1º a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”; portanto, “§ 2º a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002a, p. 5). Desse modo, o documento propõe que a prática é uma dimensão que deve estar em todas as disciplinas ou áreas do currículo do curso, não somente nas disciplinas de cunho pedagógico.

Nesse sentido, o estabelecimento dessas diretrizes pode se caracterizar como um avanço nas políticas de formação docente, tendo em vista que não se considera a prática como um momento único e separado do curso, bem como não apenas nas disciplinas pedagógicas, de

maneira que a prática deve perpassar também os conhecimentos específicos nas Licenciaturas; entretanto, também não se fazem apontamentos ao perfil dessa prática, nem a como ela deve ocorrer.

Ao se tratar da dimensão prática, está previsto que ela “transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2002a, p. 6). As implicações da prática e do ES seguem-se nos seguintes parágrafos da Resolução, ao propor que:

§ 1º A prática será 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-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O **estágio curricular supervisionado**, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 6, grifo nosso).

É pertinente notar que, com a instituição da LDB n° 9.394/96, a Prática de Ensino já não aparece sob a forma de Estágio Supervisionado nas diretrizes estabelecidas nos anos seguintes, isto é, a prática não se reduz ao momento do ES, devendo estar, na realidade, para além da disciplina. Nota-se também no interior desses artigos que a prática já não deve ser realizada ao final dos cursos, como uma dimensão desarticulada das disciplinas e da realidade escolar, tendo em vista que, nessa resolução, uma nova concepção da prática sugere-a como uma dimensão que está presente em toda a formação dos professores em cursos de Licenciatura. Posto isto, acredita-se que:

A problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação (PICONEZ, 2012, p. 22).

Para complementar e organizar a carga horária destinada ao ES e à dimensão da prática no curso, o CNE estabelece a Resolução CNE/CP n° 02/2002, que institui para os cursos de Licenciatura 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, subdividindo-se o momento da prática em 400 (quatrocentas) horas ao longo do curso e mais 400 (quatrocentas) horas destinadas ao Estágio Supervisionado (BRASIL, 2002b). Ou seja, nem a prática se reduz ao ES, nem o ES se reduz à

prática. Ao definirem que a prática deve ocorrer ao longo do curso, Andrade e Resende (2010, p. 242) afirmam que:

Esse Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer. Essa imbricação visa permitir ao futuro professor buscar significados para o trabalho de gestão, de administração e de ensino, além de capacitá-lo para a resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

Portanto, os documentos em questão distinguem o momento da prática do momento do ES, apresentando a primeira como um momento a ser vivido em todo o curso, uma dimensão presente em todas as disciplinas, e o segundo como uma dessas disciplinas contempladas pelo momento da prática. Assim, o ES:

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 apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 243).

No ano de 2006, uma nova resolução é apreciada, visando alterar a Resolução CNE/CP nº 02/2002, no que diz respeito à carga horária dos cursos. Para tanto, a nova Resolução CNE/CP nº 05/2006 propõe, no Art. 4º, que:

- I - Para os cursos de Pedagogia, mínimo de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 2.900 horas, às demais atividades formativas.
- II - Para os Cursos Normais Superiores estruturados de modo a oferecer apenas uma habilitação, mínimo de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 2.500 horas, às demais atividades formativas (BRASIL, 2006, p. 6).

A Resolução aumenta a carga horária destinada aos cursos de Pedagogia e congela a carga horária para as demais Licenciaturas, como se os cursos de Licenciatura não necessitassem de tempo maior para formar um professor. Também não faz menção ao espaço destinado à prática; ao contrário, sequer cita a dimensão e ainda reduz 100 horas daquelas dedicadas ao ES, como se a prática não fosse uma dimensão necessária a ser articulada em todo o curso, como se o tempo para o ES fosse excessivo (desnecessário, a grosso modo), e como se as demais disciplinas fossem, por si sós, suficientes para fornecer os conhecimentos necessários

a ser professor. Essa lógica remonta os modelos de formação ofertados pelo esquema 3+1, que desvalorizavam e desarticulavam a formação pedagógica dos cursos de formação docente.

No ano de 2015, novo parecer foi instituído, dando origem a uma nova resolução que altera as anteriores: a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Nessa Resolução, não se fala apenas sobre as diretrizes e os princípios das Licenciaturas, mas também sobre os cursos de segunda Licenciatura e os cursos de formação continuada.

Dentre os princípios para a formação de professores da educação básica, na Resolução CNE/CP nº 02/2015, a dimensão da prática e o espaço necessário a essa formação são norteados por:

- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 4).

A Resolução estabelece que o projeto do curso de formação deve contemplar “a inserção dos estudantes de Licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, p. 5). Entende-se tal direcionamento como uma forma de melhorar a articulação entre o sistema de educação básica e a universidade, tendo em vista que é naquele espaço que os futuros docentes atuarão. Portanto, é desejável relacionem-se melhor, para que os alunos possam entender a complexidade no interior das escolas e suas ligações com o entorno escolar.

Tais princípios da presente Resolução avançam em direção ao reconhecimento de que a formação do professor não se faz por si só em reflexões infundadas, vazias, mas sim na articulação dos conhecimentos historicamente situados com a realidade das escolas públicas, campo onde se realiza o estágio e se coloca o estudante em contato com a prática, de modo que “esse envolvimento, em situações reais vividas, visará primordialmente à integração do saber com o fazer” (PICONEZ, 2012, p. 58).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 altera a carga horária proposta pela Resolução anterior, propondo que todos os cursos de Licenciatura, isto é, não somente Pedagogia, tenham 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico, organizadas em:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - **200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11, grifos nossos).

Percebe-se que o espaço da prática como componente curricular volta a aparecer como obrigatório para os cursos de Licenciatura dentro das diretrizes que os orientam. Entretanto, essa separação contradiz, mais uma vez, o que orienta o próprio parecer, quando estabelece a garantia “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11), ou seja, à medida que afirma, o documento também nega a articulação entre a teoria e prática como eixo articulador do processo de formação, uma vez que determina 400 horas de prática como componente curricular, mas não faz menção a articulação com a teoria nesse espaço de tempo.

Quanto à carga horária destinada ao ES, esta volta a ser de 400 (quatrocentas) horas, destacando-se como um componente curricular obrigatório, de atividade “intrinsecamente articulado com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Para tanto, sendo os ES e a prática importantes espaços para a reflexão da realidade, deveriam estar melhor articulados ao restante do curso, uma vez que o ES “deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (PICONEZ, 2012, p. 58).

Com o passar dos anos, uma nova proposta de ensino do Ministério de Educação foi entregue ao CNE, visando a elaboração de um novo documento que oriente as etapas de ensino referentes à Educação Básica. Tal documento, intitulado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prometeu um novo padrão de organização da Educação Básica, como uma forma de assegurar o direito e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

A BNCC, estabelecida em 2017, passa a organizar o ensino dividindo-o em áreas de conhecimento com competências e habilidades para os ensinos fundamental e médio, e direitos da aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências para a educação infantil (BRASIL, 2018). Como consequência da mudança estrutural e organizacional da Educação Básica, foi necessário ao CNE estabelecer um novo parecer para os cursos de formação de professores, que estivesse em conformidade com a BNCC.

Dessa maneira, recentemente, no ano de 2019, novas diretrizes foram definidas para a formação de professores, instituindo também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. Com base nos princípios estabelecidos pela BNCC, a Resolução em questão estabelece como princípio norteador:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual **precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;** [...]

VIII - **centralidade da prática por meio de estágios** que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). [...]

XI - estabelecimento de **parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento**, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando; (BRASIL, 2019, p. 4, grifos nossos).

A resolução em foco reforça aquilo proposto nas anteriores: que a formação de professores é permeada por um conjunto de conhecimentos diretamente relacionados à prática, mas que tal prática não se restringe ao ES, devendo estar presente em todos os componentes curriculares do curso.

A BNC-Formação redistribui a organização da carga horária dos cursos de Licenciatura, mantendo as 3.200 (três mil e duzentas) horas como mínimo para a formação e dividindo-as em três grupos, da seguinte maneira:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) **400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado**, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) **400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares** dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6, grifos nossos).

A problemática empregada pela orientação do documento recebe críticas e posicionamentos de entidades nacionais acadêmicas que uniram-se para defender uma formação de professores em consonância e contextualizada com os problemas sociais mais amplos, fato esse do qual a BNCC se desvincula, visto que:

O processo de elaboração e aprovação da BNCC impôs uma homogeneização curricular e uma lógica centralizadora dissociada das demandas formativas e das realidades locais do complexo e desigual sistema educacional brasileiro. O CNE, ao desconsiderar as críticas propositivas das entidades educacionais, privilegiou setores do empresariado, com fins mercadológicos, confirmando uma tendência de diálogo seletivo, efetivado em todas as suas ações (ANFOPE, 2020, p. 2).

Portanto, em miúdos, as novas Diretrizes em vigor agravam ainda mais a situação de desprestígio e desvalorização na formação docente, pois propõe, de modo reducionista, a maneira como essa formação deve ocorrer, ao ponto de:

Negar a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar e seguir a opção por ênfase meramente tecnicista, ou seja, uma perspectiva de conhecimento restrita ao saber fazer, marcada, pois, pela ausência dos processos reflexivos na formação docente, os quais deveriam permear tanto o cotidiano da prática pedagógica, quanto os processos de formação continuada (ANFOPE, 2020, p. 3).

Essa problemática se torna evidente quando o documento das Diretrizes faz menção à maneira como o momento e o espaço destinados à prática devem ser:

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019, p. 9).

Ao se estabelecer como esse momento deve acontecer, faz-se com que as atividades (teóricas ou práticas) fiquem “centradas em conclusões e conceitos dos livros didáticos adotados ou ‘postilados’, não favorecendo a reflexão sobre os determinantes mais profundos do processo de ensino que possibilitasse compreender a realidade” (PICONEZ, 2012, p. 22), de maneira que o aluno acaba se centralizando mais na sua regência pré-estabelecida, restringindo tal prática à elaboração de superficiais planejamentos, regências e avaliações, sem estabelecer um mínimo de relação com a realidade em que está inserido.

Com igualdade característica da formação e da ação docente, as Diretrizes da BNC-Formação sugerem que a prática seja acompanhada pelos docentes da universidade e da escola onde se realiza o estágio:

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação (BRASIL, 2019, p. 9).

O documento se perde e se esvazia, na medida em que propõe a união simplista entre teoria e prática, entre a instituição e o campo, apresentando de forma equivocada como a mediação deve ocorrer, uma vez que, ao engessar o que deve ser feito na prática (portfólio, regências, planejamentos), impede que o discente pense criticamente sobre as complexidades e os desafios da educação em cada etapa de ensino, em cada sala de aula, em cada escola com sua especificidade.

Destarte, observa-se que, desde a criação dos cursos de formação de professores, nas Escolas Normais, o ES tem como característica principal a prática, sendo intitulado no início desse processo histórico como Prática de Ensino. Com a criação dos cursos de Licenciatura no Brasil, o esquema 3+1 surgiu como o modelo de currículo que organizava a formação, separando, nos três primeiros anos, os conteúdos específicos de cada área, e no último ano, os conteúdos pedagógicos, com ênfase na prática, fragmentando-os e desarticulando-os.

Na atualidade, mesmo com uma nova organização curricular, esquema 3+1 ainda orienta as Licenciaturas como modelo de organização curricular. Assim, pode-se inferir que a dicotomia entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, entre teoria e prática, reflete a dificuldade dos cursos em assumir a prática ao longo de todo o curso; essa dicotomização reflete nas disciplinas do Curso e, em especial no ES que está associado à parte prática do curso, quando o ES não deveria se restringir à prática, nem a prática deveria ter lugar exclusivo do ES.

As lutas em busca de qualidade, melhoria e valorização das políticas educacionais da formação de professores proporcionaram leis e pareceres que, mesmo ainda apresentando falhas tanto no âmbito das políticas formação, como nas políticas de trabalho docente, ao menos reconheceram o ES como componente curricular, como disciplina indispensável e obrigatória, necessária para a formação docente.

Ademais, ainda que sejam evidentes as defasagens no Estágio dentro da história política da educação brasileira, é necessário pensar que esses fatores são resultados das formas como que se deu o ES nessa realidade histórica do processo de formação, sobretudo nas bases legais

que o orientavam. Visto que estas estão articuladas às demandas da sociedade, manifestam (implicitamente) em seus artigos, parágrafos e incisos o modo de ser que se espera do sujeito na sociedade em que está posto, pois, como bem afirma o documento da ANFOPE (2001, p. 16):

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas a educação constitui-se elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Para tanto, não poderia ser diferente que as bases que fundamentam e orientam o ES nos cursos de formação de professores/nas Licenciaturas estão diretamente relacionadas e sofrem com os interesses da sociedade sobre a educação. Assim, questiona-se: quais são essas bases que fundamentam o Estágio Supervisionado na formação docente dos cursos de Licenciatura? E por que não se pode pensar o ES sem considerá-las?

#### **2.4 Bases do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**

Conforme evidenciado, o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas apresenta-se como componente curricular, disciplina obrigatória que coloca o estudante em campo no seu futuro local de trabalho. Assim, constitui-se como um espaço de possibilidades para se pensar a formação docente aliando teoria e prática. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário que esse momento não seja pensado e vivido como reprodutor de aulas prontas, de modelos de professores e de técnicas desenvolvidas outrora, uma vez que cada escola, cada sala de aula, diferencia-se das demais. Como declaram Pimenta e Lima (2017, p. 28) “o pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são”.

O ES, tanto quanto todo o restante do conjunto de disciplinas que compõem a grade curricular das Licenciaturas, tem sua parcela de importância na formação de professores, considerando-se, sobretudo, a oportunidade de viver a realidade escolar, ainda que em curto espaço de tempo, pois permite ao futuro docente compreender situações concretas, reais, de onde surgiram as teorias e os conhecimentos que foram produzidos historicamente e se tornaram conteúdos que dão embasamento a sua formação.

Assim, questiona-se: o ES prepara o aluno/professor em formação para sua atuação futura? É fato que por si só o ES não definirá a identidade do futuro professor, tendo em vista

que tal construção não se dá por habilidades inatas ou espontâneas, mas sim a partir das condições sistematizadas e organizadas historicamente pelos homens. Portanto, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Dessa maneira, a partir da organização curricular, é possível que o ES permita ao aluno se desenvolver como professor, pensando, dentro do curso, as possibilidades do seu âmbito profissional, e, assim, desenvolver-se dentro de sua própria atuação, como um processo contínuo que não se encerra em si, mas que se perpetua ao longo de toda a sua carreira.

Todavia, isso não quer dizer que o ES não seja necessário ou que deva ser reduzido a uma perspectiva de disciplina burocrática, meramente prática ou meramente teórica. O ES possui embasamento teórico e prático que o sustenta e que deve superar a perspectiva de instrumentalização técnica, tornando-se fundamental no processo formativo para pensar dialeticamente o campo de atuação docente. Para tanto, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 25).

Ao considerar minha própria experiência no ES no curso de Pedagogia, enquanto estudante e, hoje, pesquisadora, aliando os conhecimentos e embasamentos teóricos estudados até aqui, é possível definir que o estágio não se desenvolve em si, mas tem como bases a prática, a teoria e a escola, uma vez que é impossível concebê-lo limitando-o como atividade exclusivamente prática ou exclusivamente teórica, uma vez que, para ser compreendido como campo de produção de conhecimento, necessita transitar por esses três campos, de modo investigativo, relacional e crítico, no processo de formação docente.

O capítulo em questão evidenciará os pressupostos dessas bases do ES, possibilitando compreendê-lo como campo de formação, bem como entender sua relação dentro das Licenciaturas que constituem o momento do ES, uma vez que este não deve ser reduzido a um momento técnico, de ir às escolas-campo, observar, fazer uma intervenção desvinculada da realidade e produzir um relatório final superficial e sem embasamento, mas sim de entender as possibilidades com que a articulação entre a teoria, a prática e os principais aspectos da formação docente conduz a *práxis* no próprio processo de formação docente.

### 2.4.1 Prática

Ao se depararem com o ES, os licenciandos tendem a automaticamente associá-lo a uma parte prática do curso. Essa concepção de ES ligada à prática, conforme já fora visto, é uma consequência histórica carregada desde a criação dos Cursos Normais de formação de professores, que, por muito tempo, compreendeu o espaço do ES como única parte de prática do curso, esvaziando-o de outros elementos necessários para percebê-lo como disciplina.

O fato de o termo Prática de Ensino ter sido largamente utilizado por muitos anos para tratar do espaço de desenvolvimento das atividades do estágio também pode caracterizar uma das consequências que deram à disciplina esse caráter tão prático, no sentido imediato da palavra, reduzindo-a a uma mera atividade com fim em si mesma desenvolvida pelos alunos.

É óbvio que não é apenas puramente pela utilização do termo, mas também pela forma como era concebida a Prática de Ensino/ES, visto que, ao ser posta no último ano nos cursos de formação docente, concedia-se àquele espaço um caráter de “testagem” para ver se os conteúdos foram aprendidos pelos futuros professores, enfatizando-se ainda mais um caráter simplório da prática como atividade banal, e não como uma dimensão que possui relevância na formação docente e cuja concepção necessita ser analisada.

Dito isto, alguns questionamentos são necessários para entender a ideia de prática que é associada ao ES: quais os conceitos de prática que marcam indelevelmente os Estágios nas Licenciaturas? Qual a influência da prática na formação docente? Por que é necessário que a prática seja entendida para além de uma atividade exclusiva do ES? Esses questionamentos orientam o desenvolvimento do capítulo em questão, haja vista que, ainda que se evidenciem diferentes concepções de prática, é preciso conhecê-las para compreender a influência que tais concepções têm sobre o Estágio e sobre os cursos de Licenciatura.

Tomar a prática como conceito no ES dos cursos de Licenciatura exige pensá-la a partir de duas principais concepções marcantes nas pesquisas sobre formação de professores: a prática como atividade utilitária, à margem da teoria, e a prática como sinônimo de *práxis*, ação consciente e transformadora do homem sobre o mundo, em relação dialética com a teoria.

#### 2.4.1.1 A prática como atividade utilitária

A prática entendida no sentido utilitário equivale às atividades do cotidiano do homem, uma ação imediata que tem seu fim em si mesma, isto é, uma atividade que parte da prática e nela e por ela mesma é capaz de produzir conhecimento.

Essa concepção de prática no sentido utilitário é uma ideia de que o conhecimento parte da experiência e nela se encontra implícito. Está ligada ao ideário da epistemologia da prática, uma teoria do conhecimento fundamentada na prática em si. Para compreender melhor esta concepção, Duarte Neto (2013, p. 80), ao fazer uma análise crítica desta teoria do conhecimento, assinala que:

A epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelá-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. [...] Com base nas leituras, podemos perceber que o que os autores denominam de pensamento prático do professor consiste de um cabedal de conhecimentos que o docente adquiriu a partir da sua experiência como profissional.

Na mesma linha lógica, Magalhães e Souza (2018, p. 128) concebem que “a epistemologia da prática, essa se assenta na ideia de que os professores se apropriam do conhecimento a partir da reflexão sobre suas práticas, refletindo sobre o que fazem, no ato de sua execução”.

Nesse ideário da epistemologia da prática, percebe-se que o centro do processo de aprendizagem consiste na experiência imediata do sujeito, isto é, a aprendizagem se dá na prática, no sentido utilitário do termo, de tal maneira que “o conhecimento parece situar-se e restringir-se ao seu caráter de utilidade, subordinando-se às necessidades imediatas do indivíduo” (DUARTE NETO, 2013, p. 88).

A ênfase dada à prática parece propô-la como unicamente imprescindível para formar o professor, em que a reflexão da e pela prática é, por si só, suficiente para desenvolver o conhecimento do professor sobre sua profissão, isto é, como se os conhecimentos emergissem do cotidiano na experiência individual do professor.

Ora, esta ideia de prática provoca pensar dois pontos: primeiro, a ideia do conhecimento que emerge do cotidiano torna esse conhecimento individual, como se cada professor tivesse seu conhecimento próprio; segundo, ao afirmar-se que o conhecimento parte da experiência individual, nega-se o conhecimento sistematizado pelo homem na história.

Tanto o autor como as autoras supracitados assinalam que esta concepção desconsidera “o plano das relações sociais e fazem-na abstrata e anistórica” (DUARTE NETO, 2013, p. 81) e que “está ligada à racionalidade positivista, onde a concepção de ser humano nem é histórica, nem é processual. É fragmentada, idealizada, pragmática, descontextualizada” (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 124).

Acerca desta concepção de prática como atividade utilitária, Vázquez (2011, p. 37) assevera que:

Para o homem comum e corrente, a prática é autossuficiente, não exige mais apoio e fundamento que não seja ela própria, e daí a razão para que se apresente a ele como algo que subentende como seu, sem que seja revista, portanto, de um caráter problemático. Sabe, ou acredita saber, a que se ater com respeito às suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. [...] A prática fala por si mesma.

Isto é, secundarizam-se ou até mesmo desprezam-se as teorias, o conhecimento historicamente elaborado, uma vez que se vê a prática por si só como capaz de revelar os conhecimentos necessários por dar respostas imediatas aos problemas imediatos.

Voltada à ideia de um conhecimento prático, que advém da experiência individual e limita-se ao empírico, a epistemologia da prática resulta na “valorização de ações que evidenciam e agravam processos de alienação e que, politicamente, expressam apoio a adesão à lógica liberal”.<sup>6</sup>

Essa teoria legitima a ideologia política dominante e seus interesses sobre as políticas de formação de professores, pois estas, em concordância com tais interesses, alienam a uma formação fragmentada e esvaziada, que desvaloriza os conhecimentos e fundamentos da formação de professores, isto é, nega as relações e as condições sociais e favorece a desarticulação entre a teoria e a prática na formação. Esta concepção, “que atualmente respalda as políticas educacionais, em vigência no cenário brasileiro, corresponde a ontologia na sua dimensão da prática, ou seja, ao alinhamento da formação docente e da profissionalização, ao regime de acumulação flexível”.<sup>7</sup>

Por se tratar de uma teoria na qual muitos estudiosos do campo baseiam-se em suas produções acerca da formação de professores, esta é uma concepção muitas vezes presente nos Estágios, que valorizam a prática em detrimento da teoria. Corroborando com Duarte Neto (2013, p. 77):

A dimensão desse influxo pode ser percebida no fato de que seus pressupostos têm influenciado tanto os legisladores, que formulam propostas de formação de professores e situam-se no plano oficial, quanto os pesquisadores e educadores que colocam-se como opositores de propostas de formação, que afirmam atender a uma orientação epistemológica baseada na racionalidade técnica.

<sup>6</sup> MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 132.

<sup>7</sup> Ibid., p. 124.

Não obstante, vale ressaltar que as considerações feitas a respeito da epistemologia da prática estão alinhadas ao fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, que, baseado no materialismo histórico-dialético, considera a materialidade das condições de existência do homem, a história de suas relações e de tais condições em cada tempo histórico, e a dialética, como método de análise que considera as contradições presentes nas relações de produção da sociedade.

#### 2.4.1.2 A prática como *práxis*

Muito em contrapartida à concepção de prática como atividade cotidiana, que tem como fim dar uma resposta imediata aos problemas da realidade, apresenta-se a concepção de prática na perspectiva da *práxis*, como uma atividade prática, mas também teórica, isto é, que, para além do imediatismo, consiste numa ação consciente do homem. Ao apoiar-se em Vázquez (2011, p. 30), entende-se que “a *práxis* ocupa lugar central na filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento no processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo”.

A prática como *práxis*, entendida como uma atividade que está para além do imediatismo e utilitarismo do cotidiano, é uma ação consciente e transformadora do homem sobre a natureza e a sociedade, de modo a superar os limites do empírico e de uma atividade meramente da consciência. A esse respeito, Vázquez (2011, p. 38) situa que:

O homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades do cotidiano, não se eleva a uma verdadeira consciência da *práxis* capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para perceber – sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política etc. –, em toda a sua dimensão antropológica, gnosiológica e social.

Dessa maneira, o homem comum e corrente, como expressa o autor, é inconsciente de que suas ações contribuem na história humana, na história do desenvolvimento e da formação das relações sociais, corroborando assim a lógica de que todas as suas atividades são práticas-utilitárias, e suas experiências e conhecimentos são individuais, portanto, a-históricos.

Como forma de superar essa visão comum, ao conceber uma ação do homem verdadeiramente material e transformadora, a *práxis* compreende-o como ser social, isto é, considera os condicionantes sociais, econômicos e políticos na construção histórica desse homem, que, por sua ação consciente, considerando a totalidade e seus condicionantes, é capaz de transformar a natureza e a sociedade.

Para tanto, na perspectiva da *práxis*, a prática por si só não é capaz de produzir conhecimento, uma vez que a realidade não se revela ao homem de maneira implícita, sendo necessário que ele, enquanto ser consciente, esteja embasado teoricamente para agir sobre a sociedade. Ao considerar a *práxis* no trabalho docente, Magalhães e Souza (2018, p. 121) esclarecem que:

Para compreender a prática como *práxis*, portanto como trabalho docente, é necessário se valer do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que permite por essa dinâmica a construção de significados ou, concreto pensado. O trabalho intelectual, a produção de ideias, conceitos e representações, também se incorporam numa concepção de prática, desde que a ação que os desencadeia tenha como finalidade compreender e transformar a realidade, bem como, no caso dos professores, implique emancipação e conscientização dos sujeitos.

Nesse sentido, reitera-se que a prática ou a teoria por si sós não são capazes de transformar o mundo, sendo necessária uma relação dialética entre elas, uma vez que “a relação entre teoria e prática é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

Portanto, considerar o trabalho do professor na perspectiva dialética entre teoria e *práxis* significa não somente considerar, mas também compreender a complexidade das relações sociais como produto histórico que configuram e incidem sobre sua formação e seu trabalho. Nessa lógica, Duarte Neto (2013, p. 48) assegura que:

Ao pressupor uma condição histórica à essência humana, afirmando que esta não consiste em uma outra coisa senão como sendo o produto das relações sociais, a concepção marxiana assegura que todas as atividades decorrentes da ação dos homens estão também determinadas por essa condição histórica, deduzindo-se que a atividade produtiva humana produziu o ser social, com ele produziu a consciência social. [...] Pode-se, então, ratificar que, como *práxis* social, a educação está umbilicalmente vinculada às práticas humanas.

Ao considerar o movimento dialético nas ações do homem sobre o mundo, a natureza, e a sociedade condicionadas pela história da (re)produção das relações com a natureza e com os outros homens, ao longo dos anos, concebe-se tais ações como trabalho – não na perspectiva de emprego, mas como ação humana consciente, histórica, que produz a própria história e as relações sociais de produção; além disso, por meio do trabalho, o homem produz a si mesmo.

Assim, ao considerar o trabalho como produto histórico, Magalhães e Souza (2018, p. 163) assumem que:

Isso implica um caráter relacional em que os sujeitos se apropriam das práticas culturais historicamente construídas, e buscam transformar a sociedade e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade.

Portanto, se o trabalho docente também é *práxis*, nessa ação também se assume o caráter relacional entre professores e alunos, em que, enquanto detentor do saber historicamente acumulado, o professor transmite-o aos seus alunos, de tal maneira que essa ação não se encerre em si, mas sim que, através da assimilação do saber por parte do aluno, este se torne também um sujeito crítico capaz de transformar a sociedade.

Sendo assim, o processo de produção e assimilação do saber fundamentado na *práxis*, além de evidenciar a dinâmica de contradição da unidade teoria e prática, também assume o caráter histórico, político e social no trabalho do professor. Nesse sentido:

O trabalho dos professores quando fundamentado na epistemologia e na gnosiologia da *práxis*, se constrói interligado a um projeto social que nega a produção de conhecimento como sequência de ações isoladas, fragmentadas, despolitizadas. A função social de seu trabalho é *práxis*, está dialeticamente relacionado à cultura, à história, às transformações dos processos políticos (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 133).

Conceber a produção de conhecimentos como uma ação a-histórica é reafirmar a fragmentação na formação do professor, fragilizando e empobrecendo as Licenciaturas, lógica esta que acentua o distanciamento entre a teoria e prática, seja na própria grade curricular, seja no próprio projeto político, sobretudo por não se compreender teoria e prática como igualmente importantes para a formação e para o ES.

Para tanto, tomando-se a *práxis* como perspectiva de prática, é necessário que o conhecimento:

Promova a compreensão e a transformação da vida social pelos docentes e seus alunos, que seus conhecimentos o fundamentem para que possam atuar na vida social, perceber como essa se estrutura, impulsioná-los a superar a alienação e o individualismo, defender a qualidade da formação e da educação para todos, como relevância social do conhecimento. Ademais, adotar a racionalidade posta pela epistemologia à *práxis* ensina aos professores a reconhecer a essência coletiva do seu trabalho, seu poder emancipatório frente ao diálogo como componente das ações coletivas, em defesa de interesses públicos, dos direitos dos povos (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 133).

Para se pensar a prática, é necessário também pensar a teoria e sua relação de unidade e ao mesmo tempo de contradição, visto que, como alerta Saviani (2011, p. 91):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Logo, assumir a prática como *práxis*, no ES, é um desafio, mas é também assumir um compromisso político na ação do docente que irá formar os novos professores, uma vez que, enquanto unidade que consiste numa ação consciente e transformadora do homem sobre a sociedade, também assume-se que a educação, como ação consciente e política, é capaz transformar e comprometer-se em busca de uma sociedade democrática.

#### 2.4.2 Teoria

Pensar a dimensão da prática, sobretudo na perspectiva da *práxis*, implica também pensar no papel da teoria, pois, se considerada esta uma relação dialética, em que teoria e prática caminham juntas, consistirá na unidade e na luta dos polos que, ao mesmo tempo em que se afirmam, também se negam.

Ao conceber-se a teoria como a produção do saber historicamente elaborado, considera-se que, nos cursos de Licenciatura, o saber (a teoria) a ser transmitido para os alunos corresponde a produtos da história dos cursos de formação de professores, e o que é necessário, os fundamentos e a didática do ser professor, pois, como afirma Gasparin (2012, p. 46) os conteúdos são “uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas”.

Nesse sentido, assim como na prática, inicia-se esse capítulo afirmando a relevância da teoria, do conhecimento elaborado historicamente nos cursos de Licenciatura, uma vez que, para ser professor, não basta dominar os conteúdos específicos a serem lecionados. Ser professor demanda uma série de conhecimentos acerca de história, sociologia, filosofia e psicologia da educação, que estruturam a formação do professor e fundamentam a sua prática, sempre considerando a unidade da *práxis* e a constante produção do saber.

Conceber a teoria como o saber historicamente elaborado implica dizer que “ele está sendo produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais” (SAVIANI, 2011, p. 68). Assim, compreendê-lo como produto histórico suscetível de transformação requer

também entender que esse produto é obra do homem enquanto agente social, que intervém na sociedade, produzindo e transformando o saber.

Por conseguinte, ainda que pensar o ES demande pensar na prática e na escola (campo no qual se desenvolvem as práticas educativas e os ES), tanto quanto a prática, o ES deve também estar embasado teoricamente; do contrário, cairá numa lógica de disciplina unicamente prática, fomentando-se a ideia de que é na prática que o professor se forma, de que é na prática que se adquirem e se formam os conhecimentos.

Essa perspectiva de que o conhecimento se desenvolve na prática desconsidera e nega que o conhecimento é uma produção do homem ao longo de sua história; desse modo, trata-se de uma concepção que desvaloriza os próprios cursos de formação de professores, uma vez que os nega como espaço de acesso ao saber elaborado.

Concordamos com Saviani (2011, p. 14) que “a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’”. Portanto, se a aprendizagem for baseada somente na experiência em si, tal concepção invalida a necessidade da escola para as crianças e das Licenciaturas para formar os professores.

Isto quer dizer que a teoria para se tronar, de fato, teoria, deve partir de uma necessidade prática, mas deve transcende-la, tendo em vista que o conhecimento é um produto socialmente elaborado pelos homens, logo, não cabe dizer que as teorias surgem das práticas humanas individuais, mas sim, da realidade do home enquanto ser coletivo, enquanto ser social.

A necessidade de se apropriar dos conhecimentos e a necessidade de embasar a formação e a ação do professor comprovam a demanda dos cursos de Licenciatura e do embasamento teórico neles para compreender o próprio movimento da formação de professores, uma vez que, sendo o conhecimento um produto histórico, “é necessário que saibamos por que e como ele surgiu em determinado momento, bem como a forma pela qual ele serve hoje para a continuidade da cultura e da sobrevivência humana, para as relações sociais e para a compreensão da sociedade atual” (GASPARIN, 2012, p. 126).

Não cabe pensar o ES considerando a dimensão da prática por si só, tendo em vista que o ES necessita de teoria para fundamentá-lo e compreendê-lo como uma atividade, como uma disciplina que oferta a prática, mas que também se fundamenta teoricamente, tendo em vista que é a teoria que possibilita o movimento de reflexão sobre a prática.

Logo, a teoria não deveria ser considerada como uma peça de quebra cabeça que dá resposta imediata à prática, e que, caso não se encaixe, é invalidada por não corresponder aquele problema de imediato. A teoria, isto é, o conhecimento historicamente elaborado pelo homem,

deve ser considerada como uma possibilidade de reflexão sobre a prática que permite estranhar e problematizar a realidade vivida (seja no ES, seja no trabalho, na ação humana).

Por outro lado, ainda que a teoria permita esse estranhamento frente a realidade, por si só não garante uma concepção crítica sobre a realidade vivida. Somente a partir de uma ação humana questionadora, contraditória e teorizadora da realidade que é possível tornar-se um sujeito consciente e apropriado de suas próprias objetivações ao longo da história da humanidade, capaz de unir teoria e prática.

### 2.4.3 Escola

É inviável pensar o ES nas Licenciaturas sem pensar a própria formação docente, tendo em vista que, como se tem enfatizado desde as primeiras palavras do trabalho, o ES é, por excelência, o espaço em que é proporcionado ao aluno viver a realidade da futura profissão. Ainda que em curto espaço de tempo, e mesmo com falhas apresentadas em seu planejamento e execução, é nele em que se colocam “à prova” os elementos da própria formação docente. Portanto, ao se configurar como campo de conhecimento, o ES se constitui disciplina indispensável para viver e compreender os processos que incidem na ação e na formação do professor.

Sabendo disso, não se pode negar a importância do campo onde se desenvolve o ES nas Licenciaturas, uma vez que é nele que se encontram as problemáticas que emergem da formação e da ação docente. Este campo é a própria escola, lugar onde se desenvolvem as ações dos professores, onde se socializa conhecimento e onde se defrontam diferentes sujeitos, com diferentes interesses e concepções de mundo.

É na escola que o discente e futuro professor vai se deparar com os diferentes problemas sociais que refletem diretamente nesse campo, problemas estes que vão além da questão didática ou dos conteúdos. No seio da escola, podem-se perceber problemas sociais que implicam nesses outros aspectos citados, como as políticas educacionais que incidem sobre o trabalho docente, resultando em sua fragmentação, exploração, e até mesmo na perda da autonomia do trabalho.

Se no ES for proporcionado ao aluno compreender os fenômenos sociais que incidem na formação docente e na escola, também resultará desse processo conhecer a função da escola para os sujeitos nela inseridos.

Corroborando a ideia de que o papel da escola consiste em “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso

aos rudimentos desse saber”<sup>8</sup>, a escola existe para socializar e dar acesso ao saber que foi historicamente sistematizado, sendo este o saber científico, e não o saber espontâneo, que o aluno já possui. Este, sim, é o objetivo da escola: dar acesso e condições para assimilação dos conhecimentos científicos, do saber escolar, como propõe Saviani (2011).

Acerca do conhecimento espontâneo e do conhecimento sistematizado, é pela função mediadora da escola que o aluno assimilará e relacionará o conhecimento à sua prática social. Posto isto, também assinala o autor<sup>9</sup> que, sendo este um movimento dialético, “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, portanto, de forma alguma são excluídas”.

Significa então que, nesse movimento, o aluno se apropria de e expressa tal saber escolar em seu cotidiano, pois, ainda que se considerem as experiências do sujeito, estas não devem ser o foco no processo de aprendizagem, tendo em vista que, reiterando o objetivo da escola, esta deve permitir ao aluno apropriar-se dos conhecimentos científicos, do saber escolar.

Ao caracterizar o conhecimento escolar como essencial para a compreensão da realidade, Gasparin (2012, p. 2) pressupõe a necessidade de:

Trabalhar os conteúdos de contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica, de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa maneira de mediar o processo de aprendizagem do saber escolar faz com que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa, haja vista que, ao relacionar os conteúdos entre si, o aluno os relaciona também às condições concretas de sua realidade.

Todavia, uma controvérsia se revela ao mencionar a escola. Ainda que seja seu papel dar acesso e condições de apropriação do conhecimento escolar, sendo ela o espaço onde se encontram interesses contraditórios, a escola acaba sendo espaço de reprodução dos interesses políticos da classe dominante. Por certo, ao criticar “a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> SAVIANI, 2011, p. 14.

<sup>9</sup> Ibid., p. 20.

<sup>10</sup> SAVIANI, 2011, p. 28.

Com efeito, o interesse da classe dominante consiste em manter o conhecimento escolar sob seu domínio, restando às camadas populares um mínimo de acesso a esse saber, de modo que seja necessário apenas para produzir e regular a divisão social de classe e, nela, as relações de dominação social e do trabalho. Com esse fim, “se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber”<sup>11</sup>.

Logo, se o ES se realiza dentro das escolas, campo onde estão presentes essas lutas ideológicas, pode-se perceber nessa atividade tais problemáticas, analisá-las e sobre elas trabalhar em paralelo às bases teóricas que fundamentam o curso, tendo em vista que, se esses interesses refletem na escola, conseqüentemente, também refletem na formação docente e no próprio Estágio, que acaba sendo desenvolvido em concordância com o que ocorre dentro das escolas.

Se o ES desenvolve-se num processo de “prática-teoria-prática”, “ação-reflexão-ação”, trata-se de um processo em que, dentro das escolas, o aluno e futuro professor perceberá as implicações que os interesses sociais têm sobre a escola, sobre o currículo e sobre a formação docente.

Destarte, sendo a escola por excelência o campo onde se desenvolvem as práticas educativas, onde se (re)produzem as práticas sociais e as relações de produção dos homens, ao Estágio nas Licenciaturas cabe perceber a escola como o campo de problematizar a formação docente e a ele retornar com uma nova concepção da prática social, para nela agir e intervir criticamente, sendo este o movimento de catarse no processo de construção de conhecimento do aluno da Licenciatura.

Para tanto, pensar o ES desvinculado de onde emergem as práticas educativas é negar o lugar que também é necessário para formar professores, uma vez que a escola por si só não forma o professor, mas, aliada aos fundamentos sistematizados no curso, permite ao futuro professor compreender a dinâmica da relação teoria e prática na formação de professores.

---

<sup>11</sup> Ibid., p. 67.

### 3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ATUALIDADE: PERSPECTIVAS ANTAGÔNICAS

Os avanços que se deram na organização e na legislação da educação no cerne do espaço do ES – as Escolas Normais, com as escolas-modelo; os Institutos de Educação, com as escolas-laboratório; e as universidades criadas pelo país, com a prática de ensino – concederam-lhe um lugar de importância dentro dos cursos de Licenciatura, a partir das lutas e reivindicações dos profissionais da educação que buscam melhorias na formação.

Assim, considerando-se a análise detalhada do movimento histórico do ES feita no capítulo anterior, compreendemos que as condições históricas, sociais e econômicas refletem nas políticas educacionais do âmbito da formação docente, uma vez que a formulação das propostas curriculares está em consonância com as exigências sociais da realidade.

É por essa razão que se faz necessário pensarmos o ES atentando à sua inserção na sociedade, e, conseqüentemente, ao modelo de sociedade em que está inserido. Consoante ao que Saviani (2009, p. 27) exprime, que é “impossível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, e a afirmação de Mészáros (2008, p. 25) de que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, admite-se que os condicionantes da sociedade capitalista trazem implicações sobre o âmbito da formação docente e, conseqüentemente, sobre a forma como os cursos de Licenciatura são concebidos e ofertados.

De fato, a forma como o ES é concebido nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas propostas curriculares, bem como a maneira como é mediado pelo docente orientador da disciplina, também sofrem implicações de tais condicionantes, e não poderia ser diferente.

A afirmativa exposta é resultado da consciência de que, se o trabalho docente é alvo do ideário capitalista, a escola apresenta-se como um campo propício para a classe dominante reproduzir ideologias, interesses e valores, propagados e refletidos na organização do trabalho e da formação docente. Isso traz conseqüências para a formação de professores, as quais resultam na precarização do ensino e nas dicotomias “conteúdo e forma”, “conteúdos específicos e pedagógicos”, “trabalho manual e intelectual” e “teoria e prática”.

Portanto, constatam-se a força e a influência que essas ideias e valores do sistema capitalista tem sobre a educação, postos para legitimar a alienação do trabalho, desfavorecendo a classe menos abastada, inclusive em relação ao direito de acesso ao saber sistematizado historicamente, impedindo, assim, sua emancipação como sujeito de direitos. É por isso que a ação e a formação docente não se dão de forma isolada dos contextos social, político e

econômico. Os modelos dos cursos e seus currículos foram e são, historicamente, estabelecidos a partir de e em relação a determinações do modelo de sociedade que vigora, o modelo capitalista.

Por essa razão, cabe indagar: como as determinações da sociedade capitalista refletem no âmbito da educação? De que maneira esse modelo de sociedade influencia na forma como é concebido o Estágio Supervisionado? Quais as implicações e consequências das determinações capitalistas na formação docente?

Sob a égide dos questionamentos, o capítulo em questão tem como objetivo apontar as implicações da sociedade capitalista na educação e no Estágio Supervisionado, considerando o ES como produto das relações materiais do homem, do modo como ele se organiza, produz e reproduz na sociedade.

### **3.1 Expressões da sociedade capitalista sobre a Educação**

O avanço do neoliberalismo e do modo de produção capitalista tornou-se a forma dominante de organização da sociedade e, com ele, os projetos de privatização de serviços e terceirização do trabalho são as principais e mais perversas consequências históricas de desenvolvimento político e econômico, em todos os âmbitos sociais (LOMBARDI, 2016). Com efeito, é necessário admitir que tais consequências teriam (têm) impacto direto também na educação, instrumento concebido pelas elites como meio de disseminar seus interesses e perpetuar a relação de dominação na sociedade.

Nesse sentido, a educação concebida pela burguesia dividiu o homem e o trabalho em dois grupos:

Aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (LOMBARDI, 2016, p. 40).

Essa dualidade do trabalho contrapõe a educação para as elites (com cargos e funções de chefia e ordem) e a educação para as massas menos abastadas (que fomenta trabalho braçal, demanda mais esforço físico, realização de atividades mais práticas e menos conhecimentos de bases científicas); respectivamente, trabalho intelectual e trabalho manual.

O reflexo da dicotomia entre trabalho manual e intelectual criada e reproduzida pela força das ideias da classe dominante ecoa no campo da formação e educação, limitando o acesso ao saber sistematizado e à cultura erudita para os poucos que compõem essa classe. Para tanto, ao contrário do que proclamam as políticas que dividem a sociedade em classes, não é de interesse das classes mais abastadas universalizar o ensino e garantir melhores condições e qualidade de acesso e apropriação do saber sistematizado para todos, dado que isso implicaria a superação da relação de dominação e alienação social e do trabalho, isto é, implicaria a superação da própria sociedade capitalista.

É em razão desse quadro, em que se organiza a sociedade capitalista, que se reitera que a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Enquanto mercadoria e instrumento da elite que destina as massas para o trabalho servil e mercantil, a educação subordinada à lógica do capital visa internalizar no homem “os princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Destarte, por meio de uma dosada e limitada educação para os menos favorecidos socialmente, impede-se a emancipação humana.

Entretanto, é nesse ponto que se encontra a contradição do capitalismo: ainda que a classe dominante tenha domínio do acesso ao saber historicamente elaborado, ele precisa também fornecê-lo (mesmo que minimamente) às massas, para que estas continuem produzindo suas riquezas, como bem elucida Saviani (2011, p. 66):

O saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição.

Conscientes de que o objetivo da educação sob a lógica do sistema capitalista é de limitar o acesso ao saber e “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), compreendemos as propostas de formação docente

como campo político, no sentido de que carregam em suas entrelinhas os interesses da classe dominante em regular o trabalho e a formação docente.

Sabendo que as políticas de desenvolvimento econômico impactam diretamente no âmbito da educação, percebe-se que as políticas de formação docente também sofrem o impacto das determinações do capital, visto que procuram alinhar a formação docente às demandas do neoliberalismo e do desenvolvimento econômico, numa formação baseada em uma aquisição de competências e habilidades pela lógica do “saber fazer” das disciplinas, sejam elas específicas ou pedagógicas, descontextualizada da realidade social das escolas brasileiras.

Portanto, uma educação sem fundamentação teórica dos conhecimentos acumulados historicamente na realidade concreta da sociedade, ignorando os estudos e os princípios da formação de professores, que tem por base a relação e as implicações entre educação e sociedade, ocasiona uma formação enfraquecida teórica e praticamente.

No caso do ES não seria diferente, uma vez que este faz parte do conjunto de disciplinas obrigatórias que compõem a grade curricular dos cursos de Licenciatura, e possui leis e orientações que, conforme mencionamos acerca das políticas de formação, também resultam dos interesses da classe hegemônica.

Objetivar uma mudança no cenário educacional é necessário, porém, é inconcebível sem se considerar uma transformação da totalidade, isto é, uma transformação social, devido à ligação e à implicação de um campo no outro. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 47), “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Para tanto, é necessário questionar, problematizar e confrontar a internalização das ideias e dos interesses do capital, romper com o controle exercido por ele, em todas as suas dimensões e âmbitos, para que seja alcançada uma transformação educacional em sua totalidade, a fim de buscar (ainda que utopicamente) condições de acesso ao saber elaborado historicamente e políticas de formação que refutem os interesses da classe dominante.

### **3.2 Estágio como experiência imediata: impasses para o trabalho intelectual**

O desenvolvimento da competência técnica, proposta por Saviani (2011, p. 26) como “o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar”, constitui o processo de compreensão da realidade concreta na qual se (re)produzem as relações sociais. Pensando nisso, o ES surge como uma possibilidade do aluno estabelecer relações entre

os aspectos da sua formação acadêmica e o espaço onde se configuram tais relações e, nelas, as práticas pedagógicas.

Sabendo que o ES possui bases legais e orientações específicas dentro das políticas de formação docente, presume-se que este, assim como as políticas, também carrega as consequências das forças e dos interesses da ideologia dominante. Mas de que maneira esses interesses se expressam no Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura? Como se desenvolve o ES sob o impacto das forças capitalistas? São esses os questionamentos que conduzem as observações e considerações aqui apontadas, tendo como objetivo compreender como a força das ideias capitalistas reflete no desenvolvimento do ES nas Licenciaturas.

Ao pressupor que o ES nos cursos de Licenciatura desenvolve-se nos espaços onde se materializam as práticas educativas, isto é, nas escolas de rede pública brasileira, reconhece-se que, tal como a escola, o ES também se configura como um campo de contradição de ideologias e interesses conflitantes, tendo em vista a multiplicidade de sujeitos e concepções de mundo que permeiam esse espaço.

Considerando-se que, dentro da escola, a partir de uma análise crítica da realidade concreta, é possível compreender as determinações sociais que ali impactam, o ES pode ser um meio de permitir que o aluno apreenda e analise as relações de dominação da sociedade que permeiam a formação e o trabalho dos professores, uma vez que estas, “baseadas nas relações mercantis, determina[m] um tipo de formação que entende[m] ser necessária ao cumprimento de processos de reprodução social” (DUARTE NETO, 2013, p. 35).

Atravessados pelas relações mercantis da sociedade capitalista, a formação docente, a escola e o ES são afetados pelo projeto neoliberal da precarização do trabalho docente que afeta diretamente na formação e nas políticas educacionais, uma vez que, guiadas pelo desenvolvimento econômico, as transformações no mundo do trabalho acarretam novas demandas do trabalho docente, as quais fragilizam a formação docente no cerne da atividade intelectual.

Ao reduzir-se a atividade do ES a uma experiência que se encerra em si mesma, limitada a observações e regências, desconexa da real conjuntura das escolas onde se realizam e desconexa dos conhecimentos elaborados e ofertados ao longo da Licenciatura, desencadeia-se uma formação que naturaliza e reforça dicotomias entre os conteúdos, entre teoria e prática, e entre trabalho manual e intelectual, dado que “todo e qualquer conhecimento em si mesmo não tem para o aluno qualquer significado ou sentido” (DUARTE NETO, 2013, p. 73).

Conceber o ES como atividade experimental, meramente prática e imediata, que se encerra em si, é desconsiderar as condições e o movimento histórico das relações e mediações

entre os sujeitos; é desconsiderar o conhecimento sistematizado e validar a ideia de que o conhecimento empírico, por si só é capaz de fornecer os subsídios necessários para compreender a formação e o trabalho docente. Portanto, é, dentre tantas problemáticas, fomentar a ideia de que a aprendizagem e o pensar crítico dependem unicamente do aluno, gerando entrave para a atividade intelectual na formação docente.

Dar ênfase a essas ideias é reafirmar que o professor se forma na prática e que os conhecimentos originam-se implicitamente do cotidiano, negando as condições sociais e históricas que condicionaram (e condicionam) a formação docente, como se essa fosse imutável às transformações gerais da sociedade.

Acerca dessa concepção de apropriação do conhecimento, Duarte Neto (2013, p. 75) aponta que essa “ideia parece ser a de que a prática é autoexplicativa e que a solução para os problemas da formação reside na maneira como se encaminham as atividades no âmbito da sala de aula”, e completa afirmando que, por tal concepção, “perde-se a noção [de] totalidade, seja de práticas curriculares, seja da relação delas com as práticas sociais”.

Ao tratar sobre a transformação do saber elaborado em saber escolar, Saviani (2011, p. 65) explica que é um “processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal qual possibilite sua assimilação”. Para tanto, ao considerar o ES como campo de possibilidades de produção de conhecimento articulado com todas as demais disciplinas do curso, só se tornam possíveis a produção e a assimilação por meio da mediação docente no processo de construção de conhecimento do aluno.

Nessa lógica, sendo o conhecimento historicamente elaborado um produto das relações humanas, “esse conhecimento que chega até o aluno, está mediado pelas intenções do professor, sofrendo implicações ideológicas e políticas” (DUARTE NETO, 2013, p. 73); portanto, a forma de conceber o ES também está mediada pelas intenções do docente e pela maneira como ele também concebe o ES. Se o docente considerar o Estágio uma atividade prática, meramente experimental, que reproduz as práticas educativas e as relações de produção da sociedade, assim também conceberá o discente, e, desse modo, se reproduz mais um Estágio desenvolvido nos ditames do sistema capitalista.

Por outro lado, se o docente considerar o ES como uma atividade teórico-prática, que provoque os alunos a perceber as implicações das relações sociais na escola, as diferentes concepções de mundo que circundam e conflitam o seio da escola, e o reflexo disso na prática

docente e nas políticas educacionais, tão mais será significativo e desenvolvido o pensar crítico do aluno e futuro docente. Dessa maneira:

O processo de construção do conhecimento requer uma ação ativa dos sujeitos, de modo a apreender e abstrair o movimento existente nessa totalidade. Sendo assim, pressupõe mediações que possam lhe dar organicidade e servir-lhe de estruturante, organizando o seu processo de construção (DUARTE NETO, 2013, p. 73).

Isso não quer dizer que, por si só, o ES poderá salvar os cursos de Licenciatura das amarras do capitalismo, nem que as Licenciaturas, ao conceberem a *práxis* como princípio da formação, promoverão uma mudança de mentalidade nos sujeitos profissionais da educação. Pois, como bem supõe Mészáros (2008, p. 48), “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

Os processos sociais e educacionais estão intimamente ligados, sendo necessária uma transformação nas relações de produção e reprodução do homem para romper efetivamente com a lógica do capital, alternativa de luta e emancipação social geral (em todos os seus âmbitos), para que, assim, tal transformação alcance as políticas de formação de professores, e, conseqüentemente, o ES.

### **3.3 Estágio Supervisionado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**

A força ideológica dos interesses da classe dominante para o desenvolvimento econômico da própria classe sobre as políticas de formação docente é uma realidade inegável, visto que, por meio de suas propostas nas entrelinhas dos artigos e parágrafos das bases legais, o verdadeiro interesse dessa classe consiste em precarizar e dirimir a formação e o trabalho docente. Compreendemos que também é de interesse da classe dominante restringir o acesso ao saber sistematizado historicamente, pois, para a classe subalterna e dominada, basta o mínimo de domínio de conhecimento, o suficiente para que continuem produzindo riquezas e reproduzindo as relações de dominação e de alienação do trabalho.

A superação dessa realidade de dominação e divisão social do trabalho não pode partir exclusivamente do âmbito educacional, pois uma ação revolucionária, que mude esse quadro, precisa vir de uma transformação geral da sociedade, isto é, partindo do próprio homem e em todos os âmbitos (social, político e econômico).

Como afirmamos, ainda que seja um objetivo no mundo das ideias, essa superação e transformação social não deve ser desprezada; e ainda que resulte de pequenas mudanças na ação do homem sobre o mundo, são mudanças primordiais que podem, aos poucos, modificar a concepção de mundo dos homens, fato que os torna ao menos conscientes das relações de dominação que produzem e reproduzem sua existência.

Este capítulo ocupa-se de tratar sobre a possibilidade de desenvolver um ES para além da experiência imediata, crítico, tendo como fundamento a teoria da PHC enquanto concepção pedagógica transformadora de compreensão da realidade.

No intuito de buscar uma superação dessa relação de dominação, a PHC surge como uma teoria pedagógica que visa o desenvolvimento intelectual e cultural. Trata-se, então, de uma pedagogia contra-hegemônica, que defende o acesso e a compreensão do conhecimento, para que os homens ajam de forma crítica sobre a sociedade, transformando-a e superando o senso comum. Portanto, a PHC constitui-se:

Um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista (MARSIGLIA; BATISTA, 2021 p. 28).

Ao considerar o objeto desse estudo na perspectiva da PHC, admite-se que esta atividade pode se fundamentar numa ação revolucionária, que, embasada no materialismo histórico-dialético, possibilite uma prática transformadora no trabalho docente sobre essa disciplina.

Para compreender o ES e a PHC, é preciso, primeiramente situar o papel do professor e do aluno nessa teoria:

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos (MARSIGLIA; BATISTA, 2021, p. 33).

Contudo, vale salientar que há uma diferença entre os níveis de compreensão da prática social do aluno e do professor, apontada por Saviani (2011, p. 122): “porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente”.

Nessa lógica, compreende-se a figura do professor como o sujeito que detém os conhecimentos sistematizados, e o aluno como o sujeito que vai apreender, sistematizando-se os conhecimentos pela mediação “professor-conhecimento sistematizado-aluno”.

Nessa concepção, o Estágio é entendido como uma atividade que ocorre na relação “professor-estágio(campo/escola)-aluno”, isto é, na mediação possibilitada pelo professor entre o campo e o aluno, de modo tal que as condições materiais do real, as contradições do trabalho docente, só serão percebidas pelo aluno através da figura do professor como condutor desse processo de aprendizagem e assimilação do saber.

Acerca desse processo de assimilação do conhecimento, concordamos com Saviani (2011, p. 121) que este vai “da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. Tal processo acontece em 3 (três) momentos, segundo Gasparin (2012): no primeiro, parte-se da prática social; no segundo, ocorre a teorização da prática social; e no terceiro, retorna-se à prática social, com uma proposta de didática que tem como fundamento a PHC.

O primeiro momento desse processo de aprendizagem, que parte da prática social, diz respeito à compreensão inicial do sujeito/aluno, “parte do saber, do conhecimento que os educandos já possuem sobre o conteúdo”<sup>12</sup>. Portanto, consiste no ponto de partida do processo de aprendizagem.

O segundo momento, fundamental para o processo, é o momento em que a prática social é posta em xeque: diz respeito à Problematização. Além de questionar a prática social, a Problematização “também é o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade”<sup>13</sup>. Traduz-se, então, numa fase de desafiar o aluno, exigindo dele comprometimento em buscar alternativas para resolver as questões postas a partir do conteúdo escolar.

Ao se estabelecer uma relação entre o conteúdo e a prática social, com o auxílio do professor para que se crie essa ponte e o conhecimento se estruture, a fase da Instrumentalização expressa-se como “o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem, e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”<sup>14</sup>.

É nessa fase que ocorre a aprendizagem, pois o professor, ao mediar o conhecimento no processo de assimilação do saber, está dispondo ao aluno os meios que garantem essa

---

<sup>12</sup> GASPARIN, 2012, p. 15.

<sup>13</sup> Ibid., p. 35.

<sup>14</sup> Ibid., p. 51.

aprendizagem, tendo em vista que, ainda que não seja um processo linear, de idas e vindas à prática social e à problematização, é a fase em que julga-se que os conteúdos foram incorporados, sistematizados.

Uma vez sistematizados os conteúdos, o aluno retorna à prática social com uma nova perspectiva do concreto. Esse momento é denominado catarse:

Demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento de encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal.<sup>15</sup>

Para tanto, ao retornar à prática social enriquecido de conhecimento e estabelecendo ligações entre seu contexto real e este, o processo de aprendizagem torna-se essencialmente significativo. Entretanto, não finda em si mesmo, tendo em vista que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o processo de aprendizagem se firma num eterno devenir, e, considerando-se as cinco fases de uma didática que parte da prática social, concebe-se esse como um processo eterno de aprendizagem.

Para proceder com tal didática no ES, é preciso considerá-lo como um campo de possibilidade em que o aluno pode estabelecer ligações entre os conhecimentos e a prática social, isto é, a própria escola onde se desenvolve o ES. Nesse sentido, Gasparin (2012, p. 106) pressupõe que:

Para estabelecer a ponte entre teoria e prática, a escola deve tornar-se um centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem com os muito contextos da vida social e pessoal, juntando, o aprendido sistematicamente escolar na instituição com o observado de maneira espontânea no cotidiano.

Todavia, cabe alertar e ressaltar que esse processo de compreensão do real e de seus condicionantes não se dá de maneira natural pelas observações que o aluno faz da realidade escolar. De fato, no ES, isso depende da mediação do docente orientador, tendo em vista que, sem ele, o ES não se efetiva.

Assim, a maneira como os alunos assimilam o saber depende da ação mediadora do docente; portanto, não são apenas os conhecimentos historicamente construídos que são

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 127.

passados do professor para o aluno, mas também as formas de conceber o mundo à sua volta. Afinal, estas últimas estão implícitas na sua ação de ensinar, tendo em vista que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 13).

Portanto, corroborando a ideia de Saviani (2011, p. 12) de que “a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno”, entende-se o estágio como uma atividade que se constitui a partir da relação entre alunos e professores, e que a apropriação de conhecimentos é oportunizada a partir desta relação. Ao tratar do desenvolvimento do homem e da sua apropriação de conhecimentos, Grymuza e Rêgo (2014, p. 122) explicam que:

O homem se desenvolve por meio da atividade que exerce. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação, que transforma a atividade externa em atividade interna. Dessa forma, o processo de apropriação do conhecimento acontece no convívio social, de uma geração para outra, tomando a forma de consciência social.

Nessa lógica, considera-se a figura do professor como mediador desse processo de apropriação dos conhecimentos. Logo, a grande questão do seu papel está no ato de ensinar, tendo em vista que, enquanto mediador do processo de aprendizagem, deve criar condições para que seus alunos avancem no seu nível de desenvolvimento.

Na perspectiva da PHC, o ES se faz na relação e na ação mediadora entre “professor-estágio(campo)-aluno”, não sendo essa atividade uma experiência última que se encerra em si mesma, mas que pode oportunizar um pensar crítico sobre a sociedade, ponto de partida e ponto de chegada do processo de assimilação da formação docente, uma vez que é da e na escola que ocorrem as práticas pedagógicas.

Portanto, pode ser o ES o momento primeiro do processo de aprendizagem, isto é, a prática social inicial, a ação mediadora do professor e a ação questionadora do aluno, a problematização e instrumentalização; e o retorno ao Estágio, a nova prática social, enriquecida de teoria e prática, isto é, baseada na *práxis*, união dialética da teoria e da prática.

## **4 A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Antes de apresentar a concepção dos professores acerca do objeto deste estudo e tecer análises sobre tal concepção, é necessário situar o contexto no qual se insere o ES.

Considerando que o homem social produz, reproduz e transforma a si mesmo, à natureza e à sociedade, no intuito de atender às suas necessidades, assim também os cursos de formação de professores (os cursos de Licenciatura) passaram por muitas transformações em sua estrutura e currículo para atenderem a demandas de determinado contexto histórico. Com efeito, dentro desses cursos, as disciplinas, sendo parte de uma totalidade e, portanto, sofrendo influências de ordem econômica, política e social que incidem diretamente sobre elas, também sofreram alterações. Como exemplo, pode-se citar a Prática de Ensino – antes, sendo ofertada no último ano de curso, junto às demais disciplinas pedagógicas, somente para aqueles que queriam seguir a carreira do magistério; hoje, como Estágio Supervisionado, devendo (por lei) ser ofertada desde a metade do curso, em consonância com as demais disciplinas.

Além da mudança de nomenclatura dessa disciplina, também houve uma mudança na estrutura, na duração e na fundamentação dos cursos, que, por sua vez, estão de acordo com as demandas de determinada sociedade. Entretanto, uma vez que, historicamente, o ES ficou demasiadamente associado à parte prática do curso, foi essencial para este trabalho compreender de que conceito de prática se está falando, quais são as diferentes concepções de prática e, assim, como a compreendem os professores da disciplina de ES nas Licenciaturas.

Considerando-se o viés teórico-metodológico desta pesquisa, pressupõe-se que a concepção dos docentes orientadores de ES está dialeticamente relacionada a totalidade em que está inserido, apontamos que a sua concepção somente pode ser compreendida a partir da sociedade que a orienta, das relações nela estabelecidas, bem como, das ideologias hegemônicas que perpassam a concepção e o trabalho desse professor. Para tanto, faz-se necessário situar o ES segundo as orientações da resolução que o orientam: a Resolução nº 29/2020 da UFPB para os cursos de graduação que define e especifica os Cursos de Licenciatura e de Bacharelado.

### **4.1 Estágio Supervisionado na UFPB**

Em meados de novembro de 2020, durante o período pandêmico da Covid-19 na UFPB, foi tornou-se preponderante atualizar e dar nova redação à resolução que orientava os cursos de

graduação. Assim, o CONSEPE aprovou “o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba” através da Resolução nº 29/2020.

Nesta Resolução, a Licenciatura é caracterizada como “um curso superior que confere ao diplomado competências pedagógicas e culturais para atuar como docente e confere o grau de licenciado” (UFPB, 2020, p. 3), capacitando o professor para atuar na Educação Básica.

Ao tratar o currículo desses cursos, fica estabelecido que, ao longo da formação, “devem ser ofertados a Prática como Componente Curricular e os Estágios Curriculares Supervisionados, de acordo com o estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação e regulamentados pelo Colegiado de Curso”<sup>16</sup>.

Desde as primeiras análises deste trabalho, percebe-se que a prática se faz presente nos documentos oficiais dos cursos de Licenciatura, a partir do período em que se estruturava a formação de professores no Brasil. Entretanto, pela ausência de especificidade, essa prática, se tornou parte do ES, sendo desenvolvida apenas no final da formação (como era no período do esquema 3+1).

Essa lógica, também atravessa a Resolução nº 29/2020 ao situar que:

Art. 19. A Prática como Componente Curricular (PCC), definida em DCNs, é conceituada como o espaço de correlação entre teoria e prática, em movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significados de gestão, de administração e de resolutividade de situações próprias ao ambiente da educação escolar.

Art. 20. A Prática como Componente Curricular (PCC), deverá ser trabalhada em todas as áreas ou disciplinas que constituem os componentes curriculares da formação docente.<sup>17</sup>

A prática, enquanto necessária à formação, deve atravessar toda a graduação, todas as disciplinas, e não somente o ES, como um campo necessário à elaboração de articulações entre a realidade e o curso. Por outro lado, mesmo que sua importância seja evidente, a falta de clareza de sua natureza é uma problemática que pode inviabilizar seu desenvolvimento em todas as disciplinas, como propõe a Resolução.

Entretanto, nesse mesmo documento, não há uma distinção clara entre a Prática como Componente Curricular e o ES, apenas uma sinalização de que a prática deve ser trabalhada em todos os componentes curriculares, deixando implícito que o ES é uma dessas disciplinas em que se trabalha a prática.

Dada a característica do ES, a de ser uma das disciplinas que possibilita a relação teoria e prática, a referida Resolução define como objetivos do ES:

---

<sup>16</sup> UFPB, 2020, p. 7.

<sup>17</sup> Ibid., p. 7.

- I – Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado.
- II – Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional.
- III – Promover a integração entre a universidade e a sociedade (UFPB, 2020, p. 49).

Ainda que o documento sustente a integração entre a teoria e a prática, propõe essa “integração” como uma forma de contribuir com a formação, e não como um movimento necessário a essa formação, de forma a compreendê-la e para compreender os determinantes sociais que nela implicam. Assim como as DCN<sup>18</sup>, a Resolução da UFPB também assume o desenvolvimento de competências e habilidades a serem adquiridas durante o curso, de forma a delimitar determinadas características de perfil consideradas necessárias à atividade docente, deixando em segundo plano a análise crítica e consciente acerca da relação educação e sociedade, possibilitada pela *práxis*.

A denominação de uma formação que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências vai de encontro a uma formação baseada na emancipação humana, tendo em vista que o desenvolvimento das habilidades e competências tem como intuito manter e regular os padrões de dominação social, de alienação do trabalho e do desenvolvimento econômico e, com isso, regular também a educação.

Apesar de, nas DCN, serem estabelecidas 400 (quatrocentas) horas para o ES, a Resolução nº 29/2020 não aponta para a carga horária da disciplina, deixando a critério do PPC de cada curso estabelecê-la, como definido no Art. 194: “O estágio curricular supervisionado interno ou externo, obrigatório ou não obrigatório, poderá ser desenvolvido de forma concentrada ou distribuída, respeitando-se a carga horária e as normas previstas para este componente curricular no PPC” (UFPB, 2020, p. 50).

Vale lembrar que o estágio de que trata esta pesquisa é o ES obrigatório, que consta nos currículos dos cursos, cada um com suas respectivas especificidades, e nas ementas, que estabelecem as discussões acerca da área de cada Licenciatura. Portanto, além das orientações da Resolução nº 29/2020, os cursos de Licenciatura na Universidade também devem seguir as orientações propostas por seus PPC e suas respectivas DCN específicas, bem como pelas DCN de 2019 da BNC-Formação, que deveriam estar em comum igualdade em todos os documentos.

---

<sup>18</sup> Lançadas em 2019 como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituí a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Considerando as Licenciaturas que fizeram parte dessa pesquisa, o Quadro 1 sinaliza como os PPC organizam os ES em cada uma dessas Licenciaturas, uma vez que a pesquisa empírica e a delimitação dos sujeitos evidenciaram que cada Curso tem sua organização do quadro de disciplinas que compõem a carga horária de ES:

Quadro 1 – Organização dos ES nos cursos de Licenciatura

<b>CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>DISCIPLINAS DE ES</b>
<b>Ciências das Religiões<sup>19</sup></b>	405h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III;</li> <li>▪ ES IV;</li> <li>▪ ES V;</li> <li>▪ ES VI;</li> <li>▪ ES VII.</li> </ul>
<b>Dança<sup>20</sup></b>	405h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III.</li> </ul>
<b>Educação Física<sup>21</sup></b>	405h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III.</li> </ul>
<b>História<sup>22</sup></b>	420h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III;</li> <li>▪ ES IV.</li> </ul>
<b>Letras Língua Portuguesa<sup>23</sup></b>	420h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III;</li> <li>▪ ES IV.</li> </ul>
<b>Matemática<sup>24</sup></b>	405h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III;</li> <li>▪ ES IV.</li> </ul>
<b>Pedagogia<sup>25</sup></b>	300h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III;</li> <li>▪ ES IV;</li> <li>▪ ES V.</li> </ul>

<sup>19</sup> UFPB, 2008.

<sup>20</sup> UFPB, 2018.

<sup>21</sup> UFPB, 2007.

<sup>22</sup> UFPB, 2020.

<sup>23</sup> UFPB, 2019.

<sup>24</sup> UFPB, 2006a.

<sup>25</sup> UFPB, 2006b.

Química <sup>26</sup>	405h	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ES I;</li> <li>▪ ES II;</li> <li>▪ ES III;</li> <li>▪ ES IV.</li> </ul>
-----------------------	------	--

Fonte: Elaboração própria (2022).

Diante das especificidades de cada curso e de seus respectivos PPC, observou-se que a organização dessas Licenciaturas se baseia nas DCN anteriores e em resoluções antigas da Universidade, dado que a Resolução atual foi criada em 2020. Ainda assim, PPC e Resolução se encontram em conformidade com o projeto de formação pretendido.

Uma vez que as concepções de Educação, Formação e ES não são explicitamente apontadas, implica considerar o que evidencia Duarte Neto (2013, p. 57):

Toda e qualquer proposta curricular, ou seja, de formação, traz consigo, implícita ou explicitamente, uma concepção de educação, isto é, de formação humana dentro de perspectivas variadas, formuladas em concordância com os interesses econômicos, políticos, sociais, ideológicos, epistemológicos, daqueles grupos ou classes sociais, interessados no campo e que construíram mecanismos através dos quais se possam fazer ouvir.

Ora, os PPC não trazem com clareza a concepção de ES adotada, indicando apenas se tratar de uma disciplina obrigatória, com determinada carga horária. Nas ementas, são indicadas as particularidades de cada um desses estágios, como, por exemplo, o campo de ação em cada um deles (Educação Infantil<sup>27</sup>, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou espaços de educação não formal).

O campo de ação desses estágios fica determinado pelo PPC e pela ementa de cada disciplina. Logo, a orientação dada pelo professor da disciplina é determinada pelo que está posto em sua ementa. Assim, como ocorre nas demais disciplinas, apesar do campo de ação dos estágios estar determinado no PPC e em sua ementa, a maneira como o ES é desenvolvido depende da interpretação, do planejamento e da ação do professor orientador da disciplina, e que a ação desse professor também sofre determinação do contexto social maior.

#### 4.2 A concepção docente *do e sobre o Estágio Supervisionado*

<sup>26</sup> UFPB, 2006c.

<sup>27</sup> Dentre as Licenciaturas desta investigação que ofertam ES na Educação Infantil destacam-se: Ciências das Religiões, Educação Física, Dança e Pedagogia.

As especificidades de cada disciplina de ES são determinadas pelas suas respectivas ementas propostas nos PPC dos cursos. De modo geral, os ES caracterizam-se pela aproximação com a docência e são acompanhados por professores orientadores, que lecionam no Ensino Superior, e por professores receptores, que estão nas escolas, campo em que se desenvolve o estágio.

Nos Cursos em questão, os ES se desenvolvem em espaços escolares, subdivididos por suas respectivas cargas horárias e por créditos de integralização da disciplina, nas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A sua possibilidade de aproximar a formação da docência, em si, torna o ES – enquanto disciplina que se desenvolve nos muros da Universidade e, ao mesmo tempo, nas escolas-campo – elemento basilar da formação de professores. Acerca do papel do ES para as Licenciaturas, assim destacaram os docentes:

O estágio, ele é primordial; ele é, inclusive, constitutivo da identidade do curso de Licenciatura. Sem o estágio, o curso de Licenciatura não teria sequer uma identidade própria de formação docente; ele poderia ser outra coisa, mas formação docente, não (D1).

Então, os estágios, eu acho que são as disciplinas que mais instrumentalizam eles para a sala de aula, para o trabalho realmente, e é por meio dos estágios que eles encontram a base da formação docente (D6).

Eu sempre falo para os meus alunos que é uma oportunidade de eles estarem indo a campo, estarem vivenciando o campo de trabalho deles, entendendo como é o exercício docente que não se resume só a planejar e dar aula, mas tudo isso tendo um professor supervisor que vai estar na escola acompanhando, que está ajudando, e tem o professor orientador aqui na disciplina (D7).

Então, o estágio, ele dá oportunidade para esse professor de lidar com o dia a dia para o qual ele está sendo formado. [...] Pelo menos a gente tem enxergado as disciplinas de Estágio como esse caminho de, de fato, o sujeito se integrar na profissão (D4).

Ainda que seja um momento significativo para a formação, um momento basilar para caracterizar uma Licenciatura, de maneira a apresentar ao estudante seu futuro local de trabalho e de pensar as ações a serem tomadas, a concepção docente se insere num contexto maior de relações e ideologias, o que implica considerar que o ES se realiza a partir das condições históricas criadas pelos homens, subordinado a determinados ditames e finalidades.

Embora tenha como ponto positivo essa aproximação com a realidade da docência, na atualidade, o ES carrega em si, as intencionalidades do projeto da sociedade em que está inserido, voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades.

A grande problemática que se põe em evidência é que esse desenvolvimento está atrelado à construção e à formação de um sujeito professor preparado para enfrentar os desafios

do mundo do mercado em sua lógica desumanizadora de formação qualificada para o utilitarismo.

As competências as quais se referem os documentos estão ligadas ao ideário da ideologia neoliberal para sustentar os seus padrões, se materializando no seio das relações sociais de trabalho e de classe, e, se estendendo aos cursos de Licenciatura.

Essa perspectiva implícita nos documentos oficiais, tem por base a Pedagogia das Competências que segundo Araújo (2004, p. 510):

se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas; na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho.

A aquisição dessas competências tem como objetivo a construção de sujeitos bem desenvolvidos, que acompanhem o desenvolvimento e as demandas imediatas da sociedade, na verdade, vinculadas ao desenvolvimento econômico do capital, de tal maneira que, são as “capacidades” do homem de adquirir determinadas competências e habilidades que promoverão a sua ascensão social.

Nesse sentido, o ES na formação de professores se distancia do objetivo de formar professores críticos e capazes de aprofundar sua concepção acerca da educação, tendo em vista que está aprisionado a uma lógica que visa a formação para atender à lógica competitiva do mercado de trabalho e da sobrevivência humana, como afirma D4:

Então, não é nem só um diferencial em termos de currículo, é um diferencial em termos de integração no mercado. Eu não quero ter um pensamento muito capitalista, mas infelizmente a gente vive em uma sociedade que precisa pagar nossas contas, ter o nosso trabalho, e decisões de carreira também envolvem isso (D4).

Torna-se relevante destacar que, se os documentos que orientam a ação docente estão esvaziados de concepções de ES, formação de professores e sociedade mais relacional, não poderia ser diferente que a lógica mercadológica também estivesse impressa na disciplina e na concepção do professor, uma vez que, sua concepção é formada com base na conjuntura social em que se encontra.

Se o documento que orienta as Licenciaturas e os ES na Universidade tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades para formar um professor qualificado, e se esse documento não especifica quais são e para que servem essas competências e habilidades,

nele fica implícita, assim como na concepção docente, a lógica alienante de uma formação submetida aos interesses de dominação e regulação social.

Considera-se que a finalidade do capital “destina-se a produzir mercadorias, fazendo com que a formação para e pelo trabalho, nessas condições, seja a formação de um sujeito que, detentor de uma mercadoria, o conhecimento útil, o coloque à disposição da reprodução das relações de dominação” (DUARTE NETO, 2013, p. 54).

O processo educativo tem como princípio, então, não a articulação teoria e prática, mas a articulação com as urgências e imediatezidades que orientam a concepção e a formação do sujeito, assentadas em valores que combinem com a concepção de um trabalho alienado e manual para a classe menos abastada, de forma que o trabalhador torna-se escravo e dominado pelo seu próprio produto. Isso implica dizer que “a força de trabalho é tida como mercadoria e é negociada como tal” (BAPTISTA; PALHANO, 2013, p. 143). É em razão dessa lógica de divisão social que existe uma “cisão entre concepção e execução, presente no processo do trabalho produtivo, [que] afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas, como ‘teoria’ que se ‘aplica a’” (FREITAS, 1996, p. 42).

É importante apontar que os ES não se desenvolvem unicamente pela inserção dos alunos nas escolas-campo; entretanto, a divisão social do trabalho entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”, refletida nos currículos, dá aos ES um caráter prático por inserirem os alunos na escola. Assim, tendo em vista essa divisão do trabalho e, conseqüentemente, do currículo, os ES apresentam-se contraditórios, pois:

[...] ao mesmo tempo em que são desvalorizados, porque representam uma atividade “menor” no conjunto das áreas e disciplinas ditas “teóricas” – a atividade prática – [...] são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos, dos futuros professores (FREITAS, 1996, p. 31).

Portanto, não basta afirmar que o ES é um momento teórico-prático. É necessário superar essa perspectiva dicotômica que atravessa não somente essa disciplina, mas toda a estrutura curricular das Licenciaturas.

Além da inserção nas escolas-campo, para que o ES se desenvolva na perspectiva dialética, teórico-prática, a relação professor-aluno-conteúdo e a problematização deste conteúdo (neste caso, a problematização da realidade) são elementos necessários no processo educativo, tendo em vista que “os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor” (GASPARIN, 2012, p. 49).

A mediação do professor na Universidade se faz necessária para que tal aproximação com a realidade não se reduza a uma experiência isolada do processo de formação, para que esse espaço do ES não tenha como finalidade tão somente a inserção na realidade escolar, mas também a criação de pontes entre a realidade e as discussões na Universidade, como sugerem os entrevistados:

Extremamente necessário, e de grande responsabilidade para quem é o docente da disciplina, porque para muitos é o primeiro contato que você vai ter com o ambiente escolar, seja em atividades de observação ou de regência, intervenção. E muitos vão se identificar com o curso ali. Então, assim, é um momento que eu considero de extrema importância (D3).

Eu penso ele como um espaço de sucessivas aproximações à docência, porque a aprendizagem, ela não se dá de forma linear, então a gente vai se aproximando, né, de forma espiralada à docência, então, na medida que eles vão se aproximando da docência, a gente vai aprofundando, vai orientando, e eles vão tendo essas experiências, que são experiências pontuais na escola, mas que são essenciais para conhecer a escola, compreender a escola, sua função social, compreender a função social do professor, que é essencial para o processo de ensino e para o cumprimento da função social da escola pública (D8).

A transmissão do conhecimento como um dos aspectos que caracteriza o trabalho do professor no processo educativo é também um ponto relevante quando se trata do campo do ES. Ainda com uma concepção de ES marcada pelo contexto em que se encontra inserido, os docentes tentam driblar a lógica de formação para o imediatismo, orientando esse processo para que os alunos possam, juntamente com eles, ir construindo relações entre escola e Universidade, conhecimento e realidade, teoria e prática, no campo onde se desenvolvem as práticas educativas.

Como possibilidade de superar essas barreiras e não fazer do ES uma experiência em si, mas sim articulada de elementos teóricos e práticos, o docente pode possibilitar, “através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica” (GASPARIN, 2012, p. 6).

Por outro lado, assim como a concepção sobre o ES, as concepções docentes sobre teoria, prática e escola como bases do ES, nesse trabalho, incidem na maneira como essas bases são vividas e apropriadas pelos alunos. Mas até que ponto e como tais bases são problematizadas pelos docentes no ES?

#### **4.3 A prática: (des)associação teórica?**

Nossa abordagem tem como ponto de partida de análise a concepção de prática no seu sentido dialético, na sua relação indissociável com a teoria, em que a prática, orientada pela teoria, conhecimento historicamente construído, é a ação do homem que transforma a natureza e a si mesmo, fazendo perpetuar sua história. Ou seja, a prática é entendida como trabalho, como *práxis*.

No senso comum, essa concepção não é arraigada, pois a lógica que prevalece ao tratar da prática em sua relação com a teoria conduz a uma ideia de aplicabilidade, como assinala D1: *“A gente tem, às vezes, uma compreensão muito cristalizada de que a escola é o espaço da gente aplicar aquilo que a gente aprende na Universidade, né. Então, chegou a hora do estágio, chegou a hora da gente aplicar. Isso, a gente ouve muito isso dos estudantes”*.

Nessa lógica, a prática fica atrelada à noção de que é a partir das experiências individuais que surgem os conhecimentos, de que as teorias estão implícitas e de que essas, sim, são adequadas à realidade, tendo em vista que dela surgem no imediato. Portanto, trata-se da ideia de que a *“experiência é localizada. A realidade não é tomada como unidade, mas apresenta-se fragmentada. A ideia de realidade aparece como sendo as experiências imediatas”* (DUARTE NETO, 2013, p. 87).

Ao questionar a prática no cerne da sua relação com a teoria, assim posicionaram-se os entrevistados a respeito dessa dimensão:

A prática constitui teorias, e as teorias servem para que a gente leia as práticas, para que a gente leia o mundo, leia a escola, leia a relação de ensino-aprendizagem, e que a gente leia com uma fundamentação boa e que faça com que a gente consiga atuar de maneira consistente, com objetivos consistentes, porque a educação não é improvisado (D1).

[...] a minha disciplina de Estágio, ela é toda com essa relação, teoria e prática, toda, o momento todo a gente está fazendo isso. Eu trago uma teoria, como foi hoje, dos saberes e dos jogos, e como a gente coloca isso em prática (D5).

[...] dentro da perspectiva que eu trabalho, a prática, a teoria só é teoria se ela tem aderência com a realidade prática. Na medida que a teoria não soluciona, ou não nos permite repensar e trabalhar o ensino no chão da escola, ela não é uma teoria verdadeira (D8).

Tomando a perspectiva dialética como referencial de análise da concepção docente, pode-se pontuar que os docentes compreendem teoria e prática na perspectiva relacional, mas a maneira como essa relação se materializa no ES torna-se o cerne da questão acerca da concepção da prática. Nesse sentido, assim se posiciona D4: *“a gente pode dizer que tem uma tendência de os estágios serem mais práticos, mas a teoria não pode se dissociar da prática, e vice-versa”*.

Por ser a concepção o reflexo do trabalho docente, entendemos que a maneira como o docente concebe essa relação incide na maneira como ele organizará e orientará a sua disciplina e, portanto, na maneira como ele proporá o desenvolvimento da relação teoria e prática no ES.

Para compreender a prática como *práxis*, como trabalho/ação consciente, é necessário pautar-se também nas teorias que podem surgir dessa prática, o que, de fato, permite a dinâmica de produção e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, busca-se evidenciar que a realidade da escola, no ES, não se revela simplesmente através de observações, regências e elaboração pontual de relatórios, mas que este momento de “viver a prática” precisa estar respaldado nas teorias.

Assim manifestam os docentes entrevistados como ocorre essa relação:

Se o aluno vai tomar uma decisão de trabalhar com um texto literário, a partir de uma análise estética específica, existem autores que defendem uma estética mais fluída. A Isabel Solé, por exemplo, é uma que defende de ter o movimento de ter uma pré-leitura, de uma pós-leitura, você vai fazer isso? Ele tem que conhecer a teoria para fazer isso na prática, percebe? Há um imbricamento dessas coisas, embora no estágio, a gente vá dizer que é mais a prática pela prática... (D4).

Quando eles estão fazendo um plano de aula, por exemplo, eles precisam pesquisar, eles precisam estudar, eles precisam buscar autores. Então, toda essa articulação... está presente na prática, eles vão levar isso para a prática. E a prática que eles dão não é só prática, também é articulação de teoria e prática. Eles fazem toda uma parte prática, mas articulada com a teoria (D7).

Ainda que apresentem um olhar sobre a prática respaldada na teoria, na perspectiva dialética impõe-se que a teoria se apresente no sentido de problematizar a prática, e não que surja meramente da experiência individual de cada sujeito. Concordar com essa concepção é reforçar a ideia de que a prática se alimenta de si mesma, e por si só, na reflexão de si mesma, sem o trabalho de problematização que advém do domínio das teorias, de forma a respaldar os problemas imediatos.

Nessa perspectiva, a prática se sustenta nos aspectos técnicos e utilitários, esvaziada da produção de conhecimento e da sistematização teórica, sendo, portanto, baseada na desarticulação de teoria e prática, que nega o caráter histórico, social e coletivo da produção de conhecimento.

Essa premissa de que o ES define-se espaço da prática, como inserção na escola, determina o trabalho e a concepção do professor, na medida em que, “ao se reforçar a prática pela prática em detrimento de uma perspectiva teórica politizada, se fortalece a desvalorização profissional e a desqualificação dos professores, de seu amplo e complexo fazer” (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 119).

Por outro lado, considerando que a concepção do sujeito e seu processo de humanização são condicionados pelas condições históricas, e ainda que o sujeito professor orientador busque a problematização teoricamente fundamentadas da realidade concreta, a conjuntura social e a maneira como se organiza o currículo terminam por condicionar a concepção e a ação docente.

No processo educativo, nem professor, nem aluno, nem conteúdo são neutros: “todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm” (GASPARIN, 2012, p. 49).

Não somente a concepção de prática, mas também:

[...] a concepção de educação, que atualmente respalda as políticas educacionais, em vigência no cenário brasileiro, corresponde a ontologia na sua dimensão prática, ou seja, ao alinhamento da formação docente e da profissionalização, ao regime de acumulação flexível (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 124).

Se as políticas educacionais e a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura, nas sociedades capitalistas, têm como alicerces, princípios pautados na divisão social e na divisão do trabalho defendidos pelas políticas neoliberais, não seria totalmente estranho que, situados em uma instituição dessa sociedade, a universidade e, nela, o trabalho docente fujam a essa lógica. Essa concepção é percebida em algumas entrevistas, quando se aponta:

[...] o processo de ensino não pode separar teoria e prática, né, embora a gente tenha toda uma divisão do trabalho que está presente na sociedade que a gente vive. Mas eu acredito que a gente está conseguindo articular bem essa relação, no sentido de não separar a teoria da prática (D8).

[...] eu vejo pouca relação, porque a universidade, ela é compartimentada, a gente fala muito de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, de diálogos etc., mas a universidade, ela é compartimentada (D1).

Podemos afirmar que essa divisão do currículo, além de ser uma consequência histórica da divisão social e do trabalho, também é um reflexo do modelo 3+1 dos primeiros cursos de Licenciatura institucionalizados no país que, embora tenha sido extinto da organização dos currículos, ainda permanece implícito na organização dos currículos.

A consequência disso é uma formação docente alienada, que visa atender as demandas imediatistas, concebendo essas respostas imediatas como teorias formuladas, pois, se partem da experiência individual do sujeito e a ele dão respostas, validam-se como teoria. Essa concepção nega a história do homem, seu próprio trabalho enquanto ação humana que transforma a si mesmo e à natureza para satisfazer necessidades históricas que ao homem se impõem, atestando condições precárias de trabalho e de formação.

Sendo as políticas educacionais e os currículos da formação docente instrumentos que carregam ideologias dos tipos de sociedade e de professor que se busca formar, sua base neoliberal alienante contribui para o agravamento das relações de desigualdade social e para o esvaziamento de uma formação que busca a problematização da realidade concreta, considerando o conhecimento historicamente acumulado, as teorias. Portanto, estando a concepção de prática ligada a esse ideário, “[o] posicionamento político ideológico inerente é o hegemônico, que compreende as relações sociais, como dadas e a-históricas, portanto não há perspectiva de transformação social, somente manutenção das relações” (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 129).

Embora, neste trabalho, a prática seja compreendida como *práxis*, enquanto trabalho consciente do homem, em que a relação prática e teoria se dá pelo movimento dialético de compreensão do real e de suas contradições, a concepção docente evidencia e denuncia uma realidade longe dessa perspectiva, uma vez que o senso comum alimenta a hipótese de que a teoria só é válida quando se “aplica” à prática, como evidencia D8: “*Se, na prática, a teoria é outra, é porque a teoria não é uma teoria verdadeira, não é um critério da verdade, na prática, né, e a teoria só é uma teoria se ela tem aderência com a realidade social*”.

Considerando-se a afirmação dada na entrevista, questionamos até que ponto essa relação tem se desenvolvido, efetivamente, na perspectiva dialética, uma vez que afirmar que o critério da verdade das teorias é a sua aderência na realidade pode estar ora na perspectiva crítica, ora sob uma lógica que condiz com a perpetuação da divisão social e do trabalho estabelecida no contexto neoliberal.

Do mesmo modo, não basta afirmar que o ES é o momento de articular as disciplinas teóricas com a realidade da escola, uma vez que essa afirmação “não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de pedagogia que criam entraves a essa forma de articulação” (FREITAS, 1996, p. 35).

Conceber a prática em sua relação com a teoria não implica, necessariamente, uma concepção de articulação dialética entre a teoria e a prática, pois, na perspectiva de unidade e contradição de teoria e prática, o processo educativo ocorre pela problematização, teorização e apropriação da teoria pela realidade concreta e coletiva dos sujeitos.

Durante a entrevista, D2 pontua o desafio por parte dos alunos de fazerem essa associação, destacando que:

[...] o desafio está de, nessa ação, nessa ação prática que é o estágio, ele trazer esses conhecimentos que ele adquiriu para a sua ação. Então, quando chega na ação prática, esse sujeito não sabe fazer, seja porque ele não aprendeu, ele simplesmente leu alguns

textos – porque você sabe, às vezes os alunos fazem “eu paguei, tal e tal disciplina” (D2).

É por essa razão que, aqui, a prática é impossibilitada de falar ou refletir por si só, isto é, sem a mediação da teoria, pois sozinha não pode determinar uma realidade verdadeira ou falsa, uma vez que, na perspectiva dialética, a prática e a teoria pressupõem dependência uma da outra.

Também não se trata de determinar que qualquer associação entre a teoria e a prática, possibilita a *práxis*. Para se fazer da prática uma *práxis*, verdadeiramente associada à teoria, é imperativo que essa teoria seja respaldada não somente para amparar as vivências objetivas de sala de aula, mas também para fundamentar e questionar os problemas sociais que envolvem a escola em sua totalidade.

É por esse motivo que, no ES, a mediação do professor no processo educativo, se faz primordial. Assim explica D3 sobre o trabalho do professor nesse momento:

[...] e aí a responsabilidade do professor que está lecionando Estágio saber fazer essa ligação, porque passa um paninho nos óculos e “olha, você está entendendo o que a professora de Didática fala em alguns tipos de avaliação, por exemplo, se é exclusiva ou não, se é excludente ou não, se é formativa ou não”. Então, é o professor que tem essa vivência e que vai, aos poucos, limpando esses óculos do aluno para que ele diga: “não, realmente, existe uma relação teoria e prática”.

Se entendermos o trabalho docente enquanto fundamentado na perspectiva da prática enquanto *práxis*, compreendemos que a sua concepção se constitui na ligação:

[...] a um projeto social que nega a produção de conhecimento como sequência de ações isoladas, fragmentadas, despolitizadas. A função social do seu trabalho, é *práxis*, é contra hegemônica, visa a emancipação, está dialeticamente relacionado à cultura, à história, às transformações dos processos políticos (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 133).

Pensar a prática na perspectiva dialética exige do docente uma permanente vigilância e um permanente e árduo trabalho de tentar organizar sua disciplina de ES em um eixo articulador com as problemáticas da realidade escolar que estão para além da descrição da escola, e para além das aparências da escola, tendo em vista que essa realidade necessita ser analisada visando a sua transformação, ainda que dentro de certos limites.

#### 4.4 A teoria: imediata ou mediata?

Quando se fala no papel das teorias no processo de formação docente, aponta-se que sua finalidade é oferecer uma formação sólida, como dizem a maioria dos documentos, possibilitando que o aluno tenha acesso ao conhecimento e à compreensão da realidade, através de uma análise crítica. O questionamento se põe em pauta quando se aborda o papel da teoria no ES, e como se desenvolve na disciplina, uma vez que, historicamente, possui o peso da prática nas Licenciaturas de maneira que a teoria fica, por vezes, marginalizada.

Com o movimento histórico na formação de professores, que tornou a Prática de Ensino um novo Estágio Supervisionado, foram geradas mudanças nos documentos oficiais para além da nomenclatura, dentre elas, a possibilidade de se fazer pontes entre o ES (como espaço da realidade) e o processo de formação. Nesse processo, a metodologia do professor orientador e sua concepção vão implicar na maneira como essa ponte é construída.

Regularmente, as teorias ocupam lugar no ES em duas ocasiões: ou são estudadas nas aulas que antecedem as idas às escolas-campo (enquanto os alunos aguardam o processo burocrático de autorização dos ES), ou são alternadas entre idas às escolas-campo e idas à Universidade. Este dado expressou-se nas seguintes observações das entrevistas:

[...] o primeiro mês de estágio, ele é um mês que a gente vai lutar pelos cadastros, a gente vai lutar para que eles possam escolher a escola, definir esse campo de estágio né. Enquanto eles buscam o local para estagiar, é o momento onde eu entro com essa carga teórica, onde a gente, semanalmente, vai se encontrar, e a gente vai abordar esses tópicos. E dentro dessa leitura e reflexão de artigos científicos – geralmente eu uso muito periódicos da área de ensino de química, e ensino de ciências para tratar esses pontos. A gente vai fazer isso durante o primeiro mês, e trabalhando sempre a leitura e reflexão desses casos, desses pontos acerca de sequência didática, de tecnologias, educação inclusiva e experimentação (D3).

[...] as primeiras aulas costumam ser destinadas à burocracia, então, de encontrar um professor que pode acolher, preferencialmente de Dança, encontrar a escola, organizar os horários, preencher termo de compromisso, preencher o formulário de solicitação do estágio que a prefeitura pede, deixar toda essa parte organizada. Depois disso, desenvolver um plano de curso ou projeto de atuação na escola conjunto com o professor [...] enquanto tudo isso acontece, eu vou trazendo textos para eles sobre planejamento, a diferença do plano de curso e do plano de aula, o que é que cada um precisa ter, sobre projetos, a própria BNCC, sobre Dança na escola. Vou trazendo textos para eles irem lendo e a gente ir discutindo (D7).

[...] eu faço o meu planejamento e eu sempre coloco também uma parte teórica, porque eu gosto de estar fazendo, primeiro, sobre a lei de estágio, fundamento do estágio, o conceito de estágio, eu trago isso para tentar trazer essa importância dessa disciplina na estrutura curricular, apresento como é que está a organização de estágio no nosso Curso [...] Eu fiz com que, ainda nessa parte de teorias, nesses estudos teóricos, enquanto a gente cuida da burocracia, da papelada burocrática, com que eles fizessem já os planos de aula, e já me apresentassem as aulas, apresentasse para nós, na turma (D6).

Torna-se evidente a necessidade de tratar sobre as questões das políticas educacionais, levar materiais científicos para condução dessas aulas. O ES também pode e deve ser espaço para tais discussões, entretanto, não deveria ser o único *locus* responsável pela prática, e por trazer todos os apontamentos teóricos das demais disciplinas.

Tal afirmação não significa que o ES não deva ser espaço de debate da produção acadêmica que problematize o campo do ES, a escola, ou que não deva ser espaço de discussão acerca da legislação, como a BNCC, mas que essa “parte teórica” possibilite vincular a disciplina à realidade concreta. Do contrário, estudar sem fazer pontes com a realidade, ler textos sem problematizá-los, visando a memorização ou repetição, trata-se de “verbalizar ‘conhecimentos’, ‘erudições’, sem uma paralela visão do contexto social, real e concreto” (LUCKESI et al., 2012, p. 55).

O acesso ao conhecimento em consonância com a problematização da prática pode possibilitar ao estudante as condições necessárias para compreender o mundo a sua volta e a reflexão acerca dos fenômenos no contexto atual, entre eles o ES, assim como uma reflexão teórico-prática sobre a formação e a ação docente. Todavia, “[e]sse é um processo dialético que exige do sujeito um esforço no sentido de construir, no pensamento, as contradições das relações e o elemento de unidade entre conteúdo e forma do objeto” (DUARTE NETO, 2013, p. 66).

Durante a entrevista, D2 aponta que a ideia de que “na prática, a teoria é outra”, relaciona-se à falta de compreensão, por parte dos alunos, do que é teoria:

[...] em decorrência dessa questão puramente técnica em que eu não sei qual é o meu lugar, qual é o lugar do estagiário, qual é o lugar do supervisor, ou seja, qual é a atuação de cada um deles, esse é um aspecto que dificulta e que faz o aluno pensar que a teoria não tem nada a ver, ou seja, que aquilo que eles aprenderam aqui não tem nada a ver com a realidade, porque quando se depara com a realidade, com a escola, ele não consegue associar com as aprendizagens que adquiriu, e eu atribuo isso, justamente pela falta de compreensão do que é teoria (D2).

Ainda no processo da entrevista, D2 faz uma crítica ao depósito de textos e mais textos nas disciplinas, e supõe que, para os estudantes, a apropriação dessa teoria configura-se apenas com as leituras dos materiais disponibilizados:

Teoria não são os textos fragmentados que eu leio aqui nas disciplinas, isso não é teoria. Eu leio várias referências bibliográficas, por exemplo, na Didática, eu leio várias referências bibliográficas em outras disciplinas, Avaliação e assim por diante, mas isso não é teoria. Então, a primeira dificuldade é compreender o que é teoria, certo? Então, quando os alunos falam “na prática a teoria é outra”, eu entendo que eles estão dizendo que os textos, a apropriação do conhecimento que eles tiveram daquilo que eles leram sobre a prática, é teoria (D2).

Nessa perspectiva, entendemos que a teoria, por si só, conduz a um acúmulo de textos, sem esforço e confronto com a prática, nos limites de sua aparência, o que quer dizer que “o conhecimento do aparente é aquele que se apresenta reducionista e focalista; o conhecimento do oculto é aquele que vai em busca das relações, tendo seu fundamento na categoria da totalidade” (LUCKESI et al., 2012, p. 81).

Em decorrência dessa falta de compreensão por parte das teorias, D2 pressupõe que o desafio da associação entre teoria e prática, nas Licenciaturas, se dá pela não apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte dos alunos:

Onde é que está o desafio dessa questão de associar teoria à prática? O desafio está no fato do estudante estagiário que já fez dois a três anos de curso ele trazer esses conhecimentos que ele adquiriu para a sua ação. Então quando chega na ação prática, esse sujeito não sabe fazer, seja porque ele não aprendeu, ele simplesmente leu alguns textos – porque você sabe, às vezes os alunos fazem “eu paguei, tal e tal disciplina” (D2).

Nesse sentido, salienta-se que docentes e discentes encontram-se imersos em um mesmo contexto que impede que a relação teoria e prática possa se realizar na disciplina de ES.

A partir da reflexão de D2 e antes avançarmos na base que fundamenta a concepção docente, uma nova questão se apresenta, quer seja a diferenciação entre produzir conhecimento e sistematizar conhecimento, proposta por Duarte Neto (2013, p. 66):

A produção de conhecimentos, ao ocorrer como resultado das relações sociais, pode existir sem que os sujeitos envolvidos nessa produção tenham dele consciência. O processo de elaboração e sistematização, ao exigir requisitos próprios e adequados a essa tarefa, impõe uma atividade de natureza consciente, deliberada, organizada, intencional e dirigida.

O que significa dizer que, para que um conhecimento, uma teoria seja apropriada, é necessária a figura do professor e seu papel mediador entre essas teorias e as experiências levadas pelos sujeitos alunos, vividas nas escolas-campo do ES.

Entretanto, na ação do professor há uma problemática de base: o processo de marginalização e dicotomização da formação, provocando um currículo fragmentado, baseado na cisão entre conteúdos específicos e pedagógicos, teoria e prática, limitando a ação docente e impedindo a formação integral dos futuros docentes.

Acerca das implicações do contexto social, político e econômico sobre a educação, Saviani (2011, p. 45) pressupõe que “afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido,

produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”.

Entendemos que a teoria, enquanto conhecimento histórico elaborado é o que diferencia o homem dos animais. É a sua capacidade de planejar, articular, compreender e transformar a natureza a sua volta em prol de suas necessidades. É esse trabalho intelectual que torna o homem um ser social, e perpetua a sua própria existência.

Também entendemos que a teoria surge da realidade concreta da história da humanidade e se constitui conhecimento porque tem como base a própria realidade. Como propõe Gasparin (2012, p. 4), “o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material”.

É pela transmissão mediata do conhecimento que se dão sua problematização e seu confronto com a realidade para que se possa apropriar dele. O que significa dizer que a apropriação não se dá por meio somente de leituras de textos, tendo em vista que:

Enquanto não houver dúvida, impasse ou dificuldade, as coisas continuam linearmente entendidas. Não havendo problema, não há o que investigar, não corre necessidade de produção de novo entendimento, pois que tudo (ao menos o necessário, por ora) já está suficientemente esclarecido (LUCKESI et al., 2012, p. 96).

O seio dessa mediação entre as teorias e as problematizações do ES se dá pelo diálogo entre a realidade e aquilo que é discutido nos muros da Universidade, conforme propõem os sujeitos participantes desta pesquisa:

A teoria é um horizonte, está lá, a gente sabe que existe, a gente não vai chegar nela, porque a teoria é uma ideia é uma perfeição, a gente não vai chegar no horizonte, mas está lá para a gente se guiar. Então, eu acho que a teoria tem esse sentido no estágio (D1).

O Estágio I, é o lugar onde eles vêm discutir ensino e aprendizagem. É onde a gente vai falar de todos esses problemas, então eles vão chegar aqui e eles vão dizer: “olha, eu estive no estágio, eu estava na turma de 6º ano e o professor fez dessa forma assim, e os alunos não conseguiram aprender, e aí?”. E aí, a gente vai discutir sobre isso, o que é que a gente poderia fazer (D5).

[...] eu gosto de orientar para que eles façam um relatório crítico, não descritivo somente. E para que o relatório seja um relatório crítico, eles têm que ter um embasamento teórico que possa dialogar, fazer a interlocução com os achados e com os resultados do estágio (D6).

Vê-se que, mesmo com um sistema que antecede e que incide na concepção docente, os professores têm buscado fazer essa articulação. Todavia, as marcas de uma política que dicotomiza teoria e prática são tão vigorosas que, mesmo com essa tentativa, as concepções se apresentam de forma fragmentada.

Diante dessa realidade, poderíamos considerar que, em alguns casos, a teoria no ES acaba sendo prejudicada em detrimento da carga de conteúdos específicos nas Licenciaturas e da superficial articulação desses conteúdos com a escola, futuro local de trabalho dos docentes em formação.

O contato aligeirado com as escolas e com os conteúdos pedagógicos põe à margem esse processo de articulação entre a teoria e a prática no ES. Segundo os entrevistados, os alunos inicialmente desprezam as questões pedagógicas ou começam os estágios sem ter discutido nenhuma disciplina do campo educacional:

[...] os estudantes de História, eles passam o tempo inteiro até chegar o estágio – que geralmente, a partir das reformas curriculares, acontece na segunda metade dos cursos – eles passam o tempo inteiro achando historiadores, desdenhando da formação pedagógica, desdenhando das disciplinas da área de educação (D1).

[...] quando eles chegam aqui no Estágio, a maioria deles, eu estou falando a maioria, tipo 80 a 90%, eles chegam sem qualquer discussão sobre ensino. Então, a primeira pergunta que eu faço para eles, no primeiro dia de aula, é: o que é ser professor e o que é ser professor de matemática? E é impressionante o silêncio da sala, porque eles estão chegando na metade, passando da metade do curso, e eles ainda não têm essa reflexão sobre o que é (D5).

A gente às vezes brinca que o Curso é um bacharelado enrustido, né, e aí por isso que a gente está nessa briga, nessa luta agora da reformulação do PPC inserir mais escola, inserir mais essa... dar a cara da Licenciatura mesmo. [...] desde o início do Curso, eles se preparam para ser artistas, e esses artistas vão atuar nas escolas, e só no 5º período, no 4º/5º período que eles começam a ter disciplinas voltadas para a escola, sendo que desde o 1º eles deveriam ter, né, as disciplinas do Curso voltadas para isso, para essa preparação (D7).

Os relatos em questão evidenciam e denunciam uma disfunção nos cursos de Licenciatura. Enquanto de formação de professores, para atuarem em escolas, o perfil bacharelado, pela ênfase nas disciplinas específicas da área, escanteiam os aspectos educacionais. Contudo, esse problema também se estende por efeito de, nas Licenciaturas, os próprios professores perderem de vista a questão educacional, como foi dito na entrevista:

[...] a formação do professor de química – e falando do curso de Química, mas acredito que isso também vá lá para outros cursos de Licenciatura – ela não deve ser depositada unicamente nos ombros dos professores que atuam nas áreas do ensino, tem que ter uma coparticipação de todos os professores, inclusive, de cálculo, de física, mas não há. Então, a gente trabalha muito em blocos, cada um no seu quadrado, e quando isso chega no final parece que isso está tudo separado, e eu, como professor de Estágio, eu tento buscar esses pedacinhos para que faça sentido (D3).

Logo, não basta depositar textos e categorizá-los como a “parte teórica” da disciplina de ES, tendo em vista que, dessa maneira não se problematiza e, conseqüentemente, não se

apropria o conhecimento, pois apropriar-se diz respeito ao reconhecimento e à internalização dos aspectos teóricos e práticos, à contextualização da realidade em que se encontra inserido, de modo que os conteúdos sejam reelaborados no processo de aprendizagem.

O processo em que a teoria se torna efetivamente apropriada e internalizada por meio da problematização e da própria teorização, é “um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social” (GASPARIN, 2012, p. 7). É por essa razão que não se pode conceber a teoria sem considerar a prática, pois é da realidade social que surgem os desafios e são produzidos os conhecimentos do homem, e é nessa mesma prática que esses conhecimentos permanecem historicizados. Isto é, cada geração guarda os conhecimentos da geração passada, deles se apropriando e gerando novos conhecimentos.

Há uma lógica recorrente do senso comum de que a “teoria se aplica na prática”, como se existisse um conhecimento prévio que se adequaria como uma luva à qualquer que fossem as necessidades advindas da realidade educacional. A esse respeito os docentes sinalizam que:

[...] eu brinco muito dizendo que teoria não é injeção para a gente aplicar em canto nenhum. Agora, como eu vejo, como eu concebo, aí é o que eu acabei de te falar, a prática é geradora de teorias, de conteúdo, de conhecimento. É uma semente de produção de conhecimento, e a teoria está ali para que a gente consiga fazer boas leituras da prática (D1).

[...] o que é a teoria? A teoria, ela serve para que? Não é para iluminar a prática? E a teoria surge da prática, não tem como separar. O que eu estou colocando aqui é que nos estagiários, nesse processo de formação, a gente acaba dividindo, separando, porque a gente não consegue associar (D2).

A gente vai aprendendo muito nesse diálogo, nesse olhar, mas eu vejo um casamento importante de teoria e prática, sim. Agora é um casamento de teoria e prática que precisa daquelas adaptações, como em todo processo existe. Nada é rígido, é muito maleável (D3).

Por fim, vale salientar que, a teoria só pode ser pensada a partir dos desafios advindos da prática, do lugar onde ocorrem as práticas educativas, das necessidades que surgem da e na prática e que iluminam as ações docentes. Nesse sentido, a teoria deve ultrapassar os limites do imediatismo teórico, da sua “aplicabilidade”, e tornar-se mediata, possibilitando ao aluno questionar, refletir sobre o que está sendo vivenciando na escola-campo, situando-o no contexto histórico que lhe dá sentido. Somente com uma teoria mediata é possível a apropriação e sistematização do conhecimento.

#### 4.5 A escola: um campo de aproximação?

A escola, enquanto campo onde se desenvolvem as práticas educativas, onde se (re)produz conhecimentos, onde é possível aproximar-se da docência, é o principal cenário do ES, tendo em vista que é dela que vão surgir as observações, regências e articulações dos alunos. Logo, não se pode falar em ES sem considerar a escola como seu campo de aproximação com a realidade escolar, uma vez que “*não tem como formar um professor sem o chão de escola, sem o cheiro de escola, sem a dinâmica da escola*” (D3).

O ES não é o único espaço responsável por inserir os alunos nas escolas. Esse contato também ocorre no desenvolvimento de pesquisas sejam elas de natureza psicológicas, didáticas, filosóficas ou sociológicas, mas (in)felizmente o ES é, efetivamente, o eixo articulador entre a realidade e a formação.

É unânime na concepção dos sujeitos entrevistados o papel, a importância da escola para o desenvolvimento do ES:

[...] a escola, ela é um espaço de vivência, de experiências, de produção do conhecimento, muito grande, porque sem as escolas, a gente não teria as teorias pedagógicas, os estudos, não teria nada disso, então, a escola é mais do que fundamental (D1).

[...] é lá onde tudo acontece, né? O espaço da escola é onde o estagiário vai descobrir, se descobrir enquanto profissional, e se envolver na sua profissionalização (D2).

É o espaço que permite eles reconhecerem a realidade, permite eles desenvolver, se aproximar da docência, no mundo real, né, naquilo que acontece no cotidiano que não é fácil, então é sempre um impacto entrar na escola pública (D8).

[...] o estagiário estar na escola, viver a escola, é a oportunidade dele de conhecer esse aluno e saber o que é que pode transformar a vida desse aluno, porque esse aluno, muitas vezes, precisa para a guinada social. A educação é muito isso. [...] Então a escola é, ainda, esse campo de efervescência, de possibilidades (D4).

Para além do cotidiano e da possibilidade de se aproximar da aparente realidade, a escola constitui-se espaço das práticas educativas, bem como campo onde se reproduzem as relações sociais, os conflitos de interesses da classe hegemônica e da classe subalterna, as relações de produção e dominação; enfim, é o espaço de luta onde também se pode verificar dificuldades no âmbito econômico, político e social.

Sendo a escola, enquanto campo do ES, o espaço por excelência de aproximação com a docência, é pela aproximação com esse campo e os desafios advindos com o desenvolvimento do ES, que os alunos podem perceber que a escola é um espaço que está para além da regência e da “aplicação” dos conteúdos, conforme sinalizam os professores orientadores:

Quando eles chegam no estágio, que eles botam o pé na escola, eles veem que a realidade é avassaladora, e que eles precisam não só dos conteúdos de História. Os conteúdos de História por si só, não dão conta da prática docente, e a prática docente não é só para aquele ensino, prática docente é prática avaliativa, é trabalho coletivo, planejamento, tudo isso. Então, os conhecimentos históricos, só, não dão conta, eu preciso ter outros saberes, são os saberes da formação pedagógica (D1).

A gente viu tempos complicados, novo ensino médio, uma aula de Química por semana, como é que o aluno vai estagiar? Alguns tem muita abertura e o estágio flui muito bem. Outros, nem tanto. E escola é muito complicado porque às vezes falta água, às vezes falta luz, às vezes não tem merenda, então assim, N fatores ali que vão estar envolvidos (D3)<sup>28</sup>.

A escola como campo que aproxima os discentes da docência é uma realidade impactante, inclusive para perceber suas dificuldades no que tange à disponibilidade de material, espaço, recursos, isto é, o contato da ação docente com suas condições de trabalho, que, por vezes, dificultam (ou impedem) a escola de cumprir sua função social mediadora do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, relata D1 acerca do papel da escola no ES:

[...] a escola é uma excelente instituição. E, para a formação docente, ela é fundamental, porque é lá que a gente vai perceber todas as relações pedagógicas, as práticas, a presença dos movimentos sociais, as diferenças culturais, a escola representa tudo, então, a gente consegue viver na escola muitos desafios e, sem ela, eu não consigo compreender o estágio (D1).

Não basta somente a escola dispor dos conteúdos a serem transmitidos. Dela devem partir também as condições necessárias para que ocorra o processo de aprendizagem, o que envolve uma série de fatores, alguns externos à própria escola, mas que refletem nas ações a serem desenvolvidas pelos professores. como o contexto do bairro em que ela se insere, seu espaço e os materiais disponíveis, uma vez que tudo isso recai sobre os professores que nela atuam.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 91), ao tratar sobre a escola, evidencia que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”.

Como campo de aproximação à docência, a escola possibilita o acesso à realidade concreta vivenciada pelos que nela atuam e os desafios a serem enfrentados, o que inclui desde

---

<sup>28</sup> Embora não seja objetivo deste trabalho tratar sobre a reforma do Ensino Médio, essa discussão perpassa algumas entrevistas, nas quais, professores denunciam o impacto dessa reforma não somente nas escolas, mas também nos currículos das Licenciaturas. A diminuição na carga horária de disciplinas, como a Química, nas escolas, expressam as dificuldades para realização do ES, como é o caso relatado.

as condições materiais e espaciais da escola, até situações “mais objetivas” como a ausência de professores.

Acerca dessa problemática, se, nas escolas (públicas, especificamente), já se percebe a falta de professores para dar conta das inúmeras turmas, essa realidade também é demasiadamente recorrente em algumas áreas específicas. A ausência de professores receptores das áreas específicas para qual o aluno está se formando dificulta a realização dos ES, fazendo com que os professores orientadores procurem outros meios para que esse ES possa se desenvolver, como explicam os entrevistados:

[...] como não está obrigatório para a Educação Infantil, nem para o Ensino Médio, nem para a Educação de Jovens e Adultos, a gente enfrenta alguns problemas, porque as escolas não têm a disciplina. Então, às vezes, o nosso aluno tem que estagiar numa disciplina de Filosofia ou de Sociologia, no caso do Ensino Médio. Às vezes, já teve aluno que fez interdisciplinaridade com português, com artes, porque não tinha a disciplina (D6).

[...] a gente não tem professor de Dança para cada etapa da Educação Básica. [...] E aí, esses alunos acabam indo fazer Estágio com professor de Artes, a gente acaba abrindo para ser professor de Artes, ou, no caso da Educação Infantil, pedagogo, o professor em sala de aula. Então, a gente acaba tendo que abrir essas exceções (D7).

Portanto, os relatos evidenciam e denunciam um obstáculo que está para além do espaço da escola, no que se refere a oferta dessas áreas como campos de conhecimento para a Educação Básica. É válido ressaltar que essa realidade concreta da escola, que é reflexo do concreto da sociedade, se visto por outra perspectiva, vai além de perceber a ausência do professor, e exprime a possibilidade de questionar e problematizar essa realidade e suas implicações para a escassez de atuação da área específica nas escolas.

Acerca da possibilidade de ter o conhecimento como mediador da formação humana e profissional, Duarte Neto (2013, p. 65) ressalta que:

A possibilidade de apropriação de determinados conhecimentos que permitam a compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade e das relações que lhe fazem existir podem contribuir de forma significativa para uma inserção crítica, com vistas a questionar as estruturas sociais formatadoras e determinadas formas de organização da produção e reprodução da existência humana.

Na maioria dos casos, as idas a escolas são destinadas a observação das turmas, regências e relatórios: “*Os alunos vão para a sala de aula para observar e pensar dentro dessas ideias que a gente vai conversando em aula o que pode ser aplicado por lá*” (D3).

Por esse ângulo, ao tratar da maneira como organizam suas disciplinas e, mais especificamente, fazendo menção ao modelo de relatório do decorrer de sua disciplina, de maneira geral, os entrevistados relataram que:

Nesse relatório, como a própria sugestão do gênero diz, um relato dessas atividades desenvolvidas, desde a primeira aula na Universidade, porque também nos interessa saber o que das aulas ministradas foi positivo ou não para esse aluno, o que dali discutido ele pode ou não pôr em prática na escola. Então, é um relato que observa todo o arco de desenvolvimento dele durante a disciplina de Estágio (D4).

A gente tem como avaliação, primeiro, um jogo, a construção de um jogo, depois a gente tem um estudo de caso, que são casos reais, ou dos meus orientandos que observaram na sala de aula, ou dos meus estagiários, que trazem algum caso, acham aquele caso bem interessante e eu transformo aquilo numa atividade que eles têm que resolver, e tem ainda a aula que eles têm que dar e o relatório final. Então, são essas quatro avaliações que, juntas, elas dão o somatório das notas (D5).

Sem direcionamento específico, o aluno pode acabar restringindo sua observação à disposição das salas; à quantidade de alunos; à disponibilidade de materiais; a quais os materiais e livros; à disponibilidade de quadra, banheiros, biblioteca etc.

É evidente a importância de fazer observação e relato das situações encontradas na escola, mas para além dessa aparência, não se questiona a essência dessa problemática que se encontra no seio dos problemas sociais e econômicos que comprometem as atividades na e da escola. Nesse sentido, aponta D8 sobre a estrutura do modelo de relatório que utiliza para as observações do ES:

Depois, no relatório, eles têm que descrever todas as aulas, eles têm que fazer a observação dos colegas deles, eles têm que descrever a observação dos colegas deles. Eles têm que apresentar uma problemática [...], que a gente chama de problemática significativa da prática pedagógica que é algo que o chão da escola pública mostra para eles, eles têm que refletir sobre isso, descrever sobre isso, seja um problema de inclusão social, seja um problema de uma escola que não tem espaço para dar aula (D8).

Isso não quer dizer que as atividades que os alunos de ES realizam nas escolas devam ser desprezadas. Ao contrário, concordamos com D4 que ela é um espaço fundamental e que, *“embora com vários problemas, no que diz respeito a estrutura, no que diz respeito, algumas vezes, a gestão, no que diz respeito a violência também, tem sido um cenário muito difícil em algumas escolas a questão da violência, mas a escola é fundamental”*.

O fato de os relatórios se restringirem às observações mais objetivas da escola, e não problematizarem sua base estrutural tem sua origem no sistema alienante, no qual esses

professores também estão imersos e que reflete na escola, na universidade, no currículo, na prática e na concepção dos sujeitos.

Essa “não consciência” tem como objetivo manter o *status quo*, numa lógica que inviabiliza o pensar e o problematizar a realidade, tendo em vista que:

[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2011, p. 67).

O impacto desse processo nas escolas está na própria transmissão de conteúdos, que, nas escolas públicas, acaba sendo limitado ao mínimo, tendo em vista que o objetivo da ideologia hegemônica é manter os padrões de regulação para que a classe que se encontra nessa escola continue à mercê de uma formação para a mão de obra, para o mercado de trabalho.

A exemplo da BNCC (2018) que reduziu a carga horária curricular das disciplinas de algumas áreas nas escolas, tirando sua obrigatoriedade, e definindo como prioridade o ensino de português, matemática e inglês, de forma a restringir o acesso ao saber erudito sistematizado.

Essa problemática se reflete no currículo das Licenciaturas e, claro, nos próprios ES, que acompanham as mudanças do âmbito social, como relata D8 ao detalhar a organização dos ES no seu curso: “*Estágio III tem um pouco menos porque a carga horária da Educação Física no Ensino Médio é menor. A gente está sendo retirado do currículo com a reforma do Ensino Médio*”.

Em relação às condições de trabalho do professor nas escolas, o ES possibilita verificar *em loco* a precarização do trabalho do professor. Na entrevista, D5 relata a sobrecarga dos professores que estão na Educação Básica e sinaliza que os alunos, ao chegarem no ES percebem essa precariedade e também são envolvidos por essa mesma realidade:

[...] hoje a menina estava falando que tem uma escola [...] que tem 6º ano do A ao H... tem 7º ano de A ao H, o 8º e o 9º a mesma coisa, e só tem quatro professores de matemática. E aí, eu fico pensando, que escola é essa? Como ela acolhe? Como ela acolhe o aluno? E o estagiário, como é que fica? A menina disse que o professor deu seis aulas de matemática hoje, seis aulas de matemática e que ela, estagiária, só de observar, ela saiu exausta (D5).

Perceber a complexidade da realidade concreta que recai sobre a escola, percebê-la como um espaço que reflete a ideologia e os interesses de determinada classe, requer uma ação contestadora dessa realidade. Para tanto, não basta colocar o aluno nas escolas-campo, mas conduzir e mediar o processo de aprendizagem, que consiste na problematização dessas

experiências, dessa prática, fornecendo-lhes subsídios, ou seja, as condições necessárias para a teorização, de modo que possibilitem aos discentes-estagiários compreender que as experiências não são individuais, e sim coletivas, e que, sendo o conhecimento um produto histórico, é também social.

Entretanto, sob a égide das políticas educacionais neoliberais que restringem o acesso ao saber e, conseqüentemente, impedem a problematização da prática social, a escola se situa como uma instituição contraditória, na qual “a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses” (SAVIANI, 2011, p. 62).

Logo, não há como falar na educação e na escola sem apontar esse choque ideológico, essa luta que as atravessa, e se, por um lado limita o acesso ao saber, de outro lado, se desdobra em propiciar a aquisição desse saber. Esse embate é o que caracteriza a escola como campo de reflexão das relações sociais.

Para que, de fato, o conhecimento seja apropriado, para que os alunos possam compreender a essência dos aspectos que orientam o fazer educativo e sejam capazes de relacionar a ação na escola aos conhecimentos teóricos, o professor, enquanto mediador desse processo, e a escola, como campo, que aproxima a formação da docência, o ES “deve[m] tornar-se um centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos de ensino e as situações da aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal” (GASPARIN, 2012, p. 106).

Pelos impactos neoliberais nas políticas educacionais e nos currículos das Licenciaturas, a escola revela seu esvaziamento e a impossibilidade de cumprir sua função social de transmissão e apropriação do conhecimento historicamente construído pelos alunos, bem como perde de vista a sua função como campo de estágio e de formação inicial dos professores: “*a escola não sabe o porquê que está recebendo estagiário, ela só está informada pela secretaria que deve receber, não há esse diálogo mais aproximado*” (D2).

No âmbito da educação, a escola é a prática social dos sujeitos nela inseridos, ainda que inconscientes disso. A escola enquanto campo do ES não é espaço somente da prática, da ação docente; ela deve ser também um espaço de teorização, tendo em vista que nela é expressa a própria realidade social, histórica e política, portanto contraditória. Logo, conforme sinaliza Freitas (1996, p. 49):

Se concordamos com o fato de que a escola é, hoje, um local privilegiado onde o conhecimento pode ser produzido e socializado, se entendemos que a socialização do conhecimento é o campo de ação privilegiado da escola e se o conhecimento é

produzido pelos homens em seu trabalho, por meio de sua atividade prática, é possível que esta relação escola-trabalho possa se realizar, sob determinadas condições, no espaço específico do processo de formação do professor (FREITAS, 1996, p. 49).

Logo, a escola como campo de aproximação à docência, no ES, está ligada a concepção de “espaço da prática”, perdendo de vista a sua função de socialização e sistematização dos conhecimentos. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de problematização e teorização da prática, e passa a ser a própria prática, sendo concebida como uma experiência individual e não problematizada, de tal maneira que, talvez, nem seja um verdadeiro campo de aproximação, em razão do contato aligeirado dos estudantes com a escola, centrada nas questões estruturais da escola, e colocando à margem as questões sociais, políticas e econômicas que impactam na escola e nos sujeitos nela envolvidos.

Conhecer a escola por vias do ES não deveria ser um processo em si, ou seja, de conhecer e adaptar-se à realidade, mas, sim, um projeto de educação para si, no qual os sujeitos se apropriam do conhecimento e atuam sobre a realidade concreta visando a transformação e a superação das formas alienantes socialmente construídas. Portanto, o problema da escola não é somente educacional, mas também um problema político, econômico e social.

## 5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SI E PARA SI: O REAL E O POSSÍVEL

Tendo analisado, no decorrer deste trabalho, o fenômeno da concepção docente sobre a prática no ES, entendemos que a construção do conhecimento não é um processo linear, mas que deve ocorrer através da constante problematização e teorização do objeto concreto em seus aspectos e relações, partindo do que o definem como é, como está posto, para ao final do processo compreender a essência do fenômeno em questão.

O objeto/fenômeno é o reflexo dos aspectos da realidade que o cercam, aspectos estes que constituem o que manifesta sua essência. Desse modo, “o fenômeno aparece como a síntese do que vem da essência, do que é condicionado por ela e do que é introduzido do exterior, do que é condicionado pela ação da realidade que rodeia o objeto, isto é, de outros objetos que lhe estão ligados” (CHEPTULIN, 2004, p. 278).

A essência do fenômeno lhe é interna. Entretanto, perceber o fenômeno não significa, necessariamente, compreender os aspectos singulares e as relações que formam sua essência. Perceber o fenômeno em sua aparência é apropriar-se do conhecimento imediato, do fenômeno em si.

A superação desse conhecimento imediato e aparente para a compreensão da sua essência necessita passar por um processo fundamental, caracterizado como teorização por Gasparin (2012), em que a realidade é questionada e problematizada tendo como base não ela mesma, mas o conhecimento erudito e historicamente produzido e transmitido aos homens, para que se compreenda a realidade concreta em sua totalidade, isto é, seus determinantes em sua relação com o objeto.

Nesse processo de reconsiderar a realidade concreta através da problematização teorizada, o sujeito torna-se capaz de compreender a realidade, buscando transformá-la e tomando para si o conhecimento da realidade em sua essência. O retorno à prática social, à realidade concreta pensada e assimilada, é o que representa a apropriação do sujeito sobre a realidade e sobre o conhecimento, fazendo com que esse processo passe da prática à teoria e retorne à prática de forma assimilada. É o que chamamos de “passagem do conhecimento em si para si”, isto é, quando, ao apropriar-se, o sujeito é capaz de transformar a realidade que o envolve.

Contudo, esse processo não se dá de maneira tão fácil. As condições materiais da realidade e as influências dos determinantes sociais utilizam a educação como instrumento de alienação dos padrões de regulação e divisão da sociedade em classes. As condições reais impressas nas políticas educacionais, no ES e na concepção docente exprimem uma formação

que não propicia a apropriação do conhecimento de forma a problematizar a realidade, mas, sim, a mantê-la conforme se apresenta, objetivando atender suas demandas de acumulação e consumação mercadológica.

O método desta pesquisa – o método materialista histórico-dialético – foi apontado com frequência no decorrer dos capítulos para sempre lembrar que, nessa perspectiva, é impossível analisar o fenômeno isoladamente, considerando a concepção docente em si e suprimindo a totalidade do fenômeno.

Neste trabalho, levou-se em conta a contextualização histórica do ES que recai sobre a concepção docente. Ao considerar o docente como um sujeito mediador do processo educativo que não é neutro, e sim carrega ideologias e intencionalidades, a análise teve como ponto de partida a concepção docente tendo em vista as influências da ideologia capitalista sobre as políticas que orientam a figura do professor e, claro, sua concepção.

Este processo se deu tendo como ponto de partida o concreto, que passou por um processo de abstração, considerando-se os seus determinantes sociais, e retornou a esse concreto, mas de maneira pensada e assimilada em sua totalidade.

Para além da relação entre ES e professor, outros aspectos precisaram ser levados em consideração, isto é, a organização da disciplina e as influências da divisão social do trabalho sobre ela, que fazem a compreensão do par teoria e prática no ES uma relação baseada na teoria como resposta imediata da prática, desconsiderando o contexto histórico no qual se produziu o conhecimento.

Compreender o ES dessa maneira, considerando os determinantes sociais que recaem sobre a escola, sobre as políticas de formação e do trabalho do professor, é uma realidade ainda não expressa nos cursos de Licenciatura. Portanto, sendo este capítulo a síntese do movimento de compreensão do fenômeno, será abordado o ES a partir da dialética realidade e possibilidade.

Nesse sentido, torna-se necessário separar, distinguir o real do possível, colocar em evidência as particularidades de um e do outro, compreender a dialética das transformações de um e do outro e recorrer às categorias “possibilidade” e “realidade” (CHEPTULIN, 2004).

Conhecer o fenômeno em sua essência evidencia a necessidade de síntese de separar, em categorias, o fenômeno real do fenômeno possível, tendo em vista que o real diz respeito ao fenômeno em suas condições e determinações, e o possível consiste, como o próprio termo já denota, na possibilidade de transformação do real quando as determinações forem propícias a tal transformação.

## 5.1 O Estágio Supervisionado em si: a realidade

O ES em si é uma disciplina dentro dos cursos de Licenciatura que dá a essa modalidade a característica de “formar professores” pela inserção dos alunos nas escolas-campo. Cada docente organiza a disciplina à sua maneira, sempre considerando que o ES se desenvolve nas escolas como o espaço de articular a teoria e a prática.

Na concepção docente, a articulação entre a teoria a prática nos ES aparece como o momento de “colocar em prática aquilo que foi aprendido no curso” ou iluminar a prática no ES a partir das contribuições teóricas trazidas na disciplina, e a clareza dessa articulação se revela na construção dos relatórios. Esse é o ES em sua realidade.

Nesse sentido, o ES tem se configurado um campo de aproximação à docência, mas uma aproximação da experiência individualizada, em que a reflexão daquele momento respalda-se em si mesmo, pela descrição das observações “práticas” em si, direcionando a uma (des)associação de teoria e prática.

Nesse sentido, a teoria no ES se apresenta como contribuições teóricas, textos que embasam as discussões nas aulas e fundamentam os relatórios. A prática, muitas vezes entendida como a própria escola, diz respeito ao momento do fazer; na linguagem comum, o momento de “botar a mão na massa”.

Essa concepção de ES se perpetua em detrimento das próprias condições em que a realidade lhe permite ocorrer. Portanto, se o próprio currículo estabelece um hiato entre disciplinas específicas e pedagógicas, teóricas e práticas, não poderia ser outra a concepção docente sobre o ES. O resultado disso é uma formação amparada na noção de que “na prática, a teoria é outra”, superficial, individual e submissa ao desenvolvimento de habilidades e competências que “se adquire na própria prática”, ou que:

circunscreve-se aos limites dos conteúdos validados por sua utilidade, com possibilidades de restringir a formação ao exercício da observação, memorização e até repetição do que se entendem serem “práticas mais adequadas” daqueles professores mais experientes (DUARTE NETO, 2013, p. 217).

O ES fica, então, voltado à inserção do aluno nas escolas-campo, sem a devida apropriação dos conhecimentos “teóricos” necessários para problematizar aquela dada realidade.

Ademais, o momento do ES também fica voltado ao aluno em si, às experiências individuais em que obtiveram êxito ou fracasso da aplicabilidade da teoria na prática que

responde aos problemas imediatos da realidade. É, então, uma experiência exitosa se a teoria se encaixa na sua prática, e fracassada se a teoria não responder às demandas da realidade.

Com isso, não se quer dizer que há um desprezo da teoria em detrimento de uma supervalorização da prática, tendo em vista que pode até acontecer o contrário, uma supervalorização teórica em detrimento da prática. Todavia, ao tratar da relação teoria e prática nos ES, há uma lógica submetida à compreensão de que é uma disciplina “mais prática” porque através dela o aluno parte, finalmente, para as escolas, enquanto as outras disciplinas pouco se relacionam com a escola.

É nesse sentido que afirmamos que o ES, em seu contexto real, é uma experiência em si, enquanto isolada e particularizada de cada aluno, que pouco possibilita problematizar a realidade, teorizá-la e dela se apropriar, assim como dos próprios conhecimentos, uma vez que, como propõe Duarte Neto (2013, p. 217):

[...] deslocam-se as análises da totalidade das relações sociais que contêm em si as práticas docentes e as centram no indivíduo, propiciando uma formação com base em um conhecimento empírico, contextual, pragmático, e uma práxis curricular empobrecida, enquanto um trabalho pedagógico coletivo.

Para tanto, o ES em si, no real, ao privilegiar as experiências como individuais de cada aluno, nega que essas experiências na verdade são desenvolvidas em uma dada realidade, com determinadas condições sociais, históricas, políticas e econômicas, o que ocasionalmente nega que essas experiências são produto das relações que o homem estabelece na sua história de (re)produção humana, bem como a relação entre o passado e a realidade presente.

## **5.2 O Estágio Supervisionado para si: uma possibilidade**

A análise do movimento histórico do ES na formação de professores e da concepção docente sobre a disciplina e a prática nos apresenta um ES que, apesar dos avanços, ainda está longe do ideal, em decorrência da influência das condições históricas postas no momento presente.

Sabendo que a concepção docente sobre a prática no ES se dá de maneira a associar a disciplina muito mais à prática pela prática e à escola, e pouco à teoria, constatamos que são as condições materiais que configuram o ES e a concepção docente.

Do mesmo modo, se compreendemos que são as condições materiais que determinam o fenômeno da maneira como ele se apresenta no contexto real, entendemos também que, se as

condições forem favoráveis à sua transformação, o fenômeno deixará de ser um dado de possibilidade para ser uma realidade.

Para exemplificar a transformação da possibilidade em realidade, apontamos a alusão de Cheptulin (2004, p. 338) quando salienta que:

A possibilidade tem, efetivamente, uma existência real, mas somente como propriedade, capacidade da matéria de transformar-se em condições correspondentes, de uma coisa ou de um estado qualitativo em um outro. Sob essa forma, isto é, como capacidade de transformar-se de um em outro, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real.

Assim, se se quer transformar uma dada realidade naquilo que lhe é uma possibilidade, é necessário viabilizar as condições necessárias para tal fato, ou, melhor dizendo, é necessário conhecer o fenômeno em sua essência para dele apropriar-se e entender o que lhe é possível e quais as condições que o tornam uma realidade concebível.

É por essa razão que o movimento de síntese aqui proposto vem evidenciando não apenas o ES em suas condições reais, mas o que está em sua essência, os determinantes e as implicações que dificultam (ou até mesmo impossibilitam) a sua transformação.

Nesse movimento de transformação da realidade concreta numa possibilidade, seria possível, no ES, uma verdadeira problematização e apropriação do real se nele fosse efetivamente mediada, problematizada e teorizada a realidade escolar para além do que está posto.

Entretanto, se ainda estão postas as determinações econômicas, políticas e sociais que influenciam na educação e na maneira como ela se realiza; e se toda ação do homem está orientada pela estrutura e organização social, pautadas numa ideologia e intencionalidade que têm como objetivo a manutenção da sociedade de classes; a transformação do ES e da concepção docente só podem vir a ocorrer gradativamente, através de sucessivas aproximações que possibilitem o desvelamento dessas determinações.

Se a construção do conhecimento depende dialeticamente de teoria e prática, em outras palavras, do conhecimento científico e da realidade, então, o conhecimento para si, aquele sistematizado e apropriado, demanda muito mais do que a mera inserção na escola e o acúmulo de textos e livros científicos.

Uma concepção do ES possível se realiza não somente pela mudança da concepção de educação, mas também pela mudança social, uma vez que “[a]penas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança

verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZAROS, 2008, p. 48).

Portanto, a transformação do ES e da sua concepção em termos de possibilidade condiz com um espaço que propicie ao aluno uma aproximação com a realidade escolar e com a vida do professor da escola pública, um espaço em que as observações sejam guiadas não apenas para a contagem de quantas cadeiras ou alunos há em cada turma, mas para a problematização do porquê há em tal turma aquela quantidade de cadeiras e alunos, concomitantemente ao conteúdo científico abordado dentro da Universidade na disciplina de ES.

Um ES possível é aquele em que as experiências não são individuais ou fragmentadas, mas em que se estabelece uma comparação entre as experiências do cotidiano e os conhecimentos científicos mediados pelo professor, de tal maneira que:

[...] a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos introjetam, incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o "seu", realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico (GASPARIN, 2012, p. 50)

Por meio dessa mudança na configuração do ES, é possível que deixe de ser uma *atividade em si*, em que aquele momento tem um fim em si mesmo, fragmentado do curso e até mesmo da formação humana, para se transformar num momento de *aprendizagem para si*, pautado na *práxis* como seu fundamento – e não uma *práxis* utilitária, mas sim uma *práxis* como ação consciente, teórico-prática, que seja capaz de ser uma ação transformadora.

Logo, somente por meio dessa possibilidade de ES e da mudança das determinações que implicam na configuração do ES como ele é será possível também transformar a concepção docente sobre o ES, sobre as duas bases, e, principalmente, sobre a prática nesse momento, tendo em vista que a maneira como o ES ainda se apresenta nos currículos não proporciona uma concepção ligada à *práxis* na perspectiva da dialética teoria e prática.

Para que os professores construam com seus alunos a *práxis* na formação, é necessário fazer o movimento de compreensão da *atividade em si*, isto é, estática, imutável e linear, com fim em si mesma, para a compreensão do ES como uma *atividade para si*, isto é, passível de mudanças e transformações, mutável, que ultrapasse o limite do fenômeno posto como está, à compreensão de sua essência.

Portanto, o movimento do *em si* ao *para si*, diz respeito a compreensão do fenômeno para além da aparência condicionada pelos fatores externos a ele, mas que nele são

internalizados. A aprendizagem *para si* permite compreender a essência do fenômeno, assim como a sua possibilidade de transforma-se em outras condições históricas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como princípio o passo a passo do movimento dialético realizado em pesquisas que têm como método o materialismo histórico-dialético. Assim, partimos da realidade concreta como a nós se apresenta; em seguida, na fase da abstração, esse concreto passou pela contradição e foi problematizado tendo como base contribuições teóricas e seu próprio movimento histórico; por fim, apresentamos o concreto pensado, considerando sua totalidade, sua realidade e sua possibilidade de transformação.

Esse movimento nos permitiu perceber que a realidade se apresenta a nós de tal maneira tendo em vista o contexto total no qual se encontra. Em outras palavras, as concepções docentes do ES e de prática no ES se constituem em razão de sua configuração histórica.

Logo, o ES, como bem sabemos, é habitualmente associado à parte prática das Licenciaturas, tendo em vista sua própria história nos primeiros cursos de formação aqui no país, que tinham como objetivo pura e simplesmente a inserção do aluno no contexto escolar, sem a devida preocupação com a articulação dos conhecimentos científicos e a realidade concreta da escola.

Outro fator que contribuiu para uma concepção histórica da prática pela prática foi o currículo no modelo 3+1 das Licenciaturas, segundo o qual, nos primeiros anos de curso, eram estudados os conhecimentos específicos de cada área, restando ao último ano os conteúdos pedagógicos e os ES, entendidos como a parte prática. Essa organização não somente desvalorizava os conteúdos pedagógicos e os ES, como também contribuiu para concepções como “na prática, a teoria é outra”, de tal maneira que secundarizou-se os ES, tornando-os ora importantes (pois “finalmente” o aluno estaria se aproximando da realidade de que os cursos não dispunham), ora empobrecidos (tendo em vista a perspectiva de que ele em pouco ou quase nada contribuía para a formação, já que não tinha relação com os demais componentes curriculares).

Sabemos que, hoje, o modelo proposto pelo esquema 3+1 não existe mais, pelo menos não no papel, não nas legislações. Entretanto, os currículos das Licenciaturas ainda têm essa tendência de pouco articular os conteúdos específicos aos ES e às disciplinas pedagógicas, seja pelo fato de professores de áreas específicas perderem de vista que estão formando professores e não bacharéis, seja pelo próprio currículo persuadir a esse tipo de formação.

Por outro lado, atentando-se ao fato de que este trabalho não buscou compreender o fenômeno isoladamente, também foram levados em conta os fatores sociais que conduzem a essa formação de cunho fragmentado. Isto quer dizer que a conjuntura em que a nossa sociedade

é amparada tem como foco a manutenção social e econômica como ela se encontra, ou seja, a manutenção dos padrões sociais da divisão de classes. Nesse sentido, à classe dominante são transmitidos e oportunizados conhecimentos que a mantenham em empregos na posição de ordem, comando, administração e pensamento, logo, o trabalho intelectual. Quanto à classe dominada, a parte da população menos abastada, há apenas a transmissão do saber necessário para que continue trabalhando a serviço da classe hegemônica; portanto, a essa última classe resta o trabalho manual.

Essa concepção ideológica é posta nos currículos das Licenciaturas de maneira que o trabalho do professor tenha como foco o fazer e o atender a demandas e problemas imediatos que lhe surgirem no contexto escolar, distanciando sua ação do seu pensar e da possibilidade de teorizar aquela realidade, sugerindo e contribuindo para uma formação em que o ES tenha no seu interior a concepção da reflexão da prática pela própria prática.

Por essa razão, destacamos que as contradições postas no ES e, evidentemente, também na concepção docente são a dicotomia entre a teoria e a prática, a divisão do trabalho entre intelectual e manual, e a escola como campo de reprodução dessas dicotomias e contradições.

Tendo como foco, neste trabalho, a concepção de prática nos ES, evidenciamos que não há como pensá-la desvinculada da teoria, ainda que o senso comum seja inconsciente disso, pois, as ações do homem são geradoras, sim, das teorias, mas, para que essa teoria seja realmente uma teoria, não pode ser individual, desmembrada da história de (re)produção da existência humana. Assim, como bem propõe Saviani (2011), as teorias dizem respeito aos clássicos que resistiram ao tempo; portanto, são a transmissão e a sistematização do saber historicamente elaborado.

Desse modo, tratando-se do ES como um campo de aprendizagem, não basta inserir o aluno nas escolas-campo, induzir a observação, a vivências e a relatórios pontuais; não basta somente dispor de textos para fundamentar e elaborar um relatório embasado. É necessário que essas observações, vivências e regências sejam problematizadas a partir das contribuições teóricas da disciplina. Nem a prática, nem a teoria por si sós são capazes de garantir a aprendizagem e o pensar crítico sobre a realidade.

Como vimos, ainda é constante pensar que as teorias no ES se reduzem aos textos, que a prática se reduz à escola e que a escola sozinha vai possibilitar uma sólida formação.

O ES por si só não é o campo de formação do aluno, assim como as disciplinas sozinhas e a escola também não o são. É necessário fornecer meios que permitam uma formação efetivamente crítica, embasada teoricamente e capaz de transformar a realidade.

Embora se tente fugir desse padrão de organização curricular, na concepção docente, ainda é implicitamente arraigada a ideia de que o ES é a hora da prática; porém, como mencionado no decorrer do texto, não é culpa dos professores terem essa concepção, mas sim do sistema que impossibilita o planejamento de um ES capaz de teorizar a realidade, seja pela própria organização curricular, pelo pouco tempo nas escolas ou pela precarização do trabalho desse professor.

Por fim, todos esses fatores contribuem para uma concepção de prática no ES pautada na epistemologia da prática, que, como sugere Duarte Neto (2013), tem como ideário o caráter instrumental e utilitarista das teorias, pois a experiência e a prática individual do indivíduo têm um valor mais significativo da reflexão da prática em si.

## REFERÊNCIAS

ACCACIO, Liéte Oliveira. Formando o Professor Primário – a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **HISTEDBR**, Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/formando-o-professor-primario-a-escola-normal-e-o-instituto-de-educacao-do-rio-de>. Acesso em: 08 abr. 2022.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul.-dez. 2010. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474>. Acesso em: 07 dez. 2021.

ANFOPE. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Recife, PE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

ANFOPE. **POSICIONAMENTO das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9664/8885/28811>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Váldez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, out. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721\\_9811.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf). Acesso em: 07 abr. 2022.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa a educação crítica**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Pragmatismo e Marxismo: o trabalho como princípio educativo**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

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. Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CFE nº 349/72, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Brasília, DF, 1972. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre para Cursos de Diretrizes Curriculares Nacionais Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 dez. 2021.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-omega, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (orgs.). *In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1986.

DIDONE, Arlete Maria. **Estágio: teoria e prática / Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

DUARTE NETO, José Henrique. **A Epistemologia da Prática: Implicações para a Formação de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-182.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOUVEIA, Rebeca Leitão; CAVALCANTI, Julyanna Rossany Silva de Oliveira; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. A Licenciatura no Ensino Superior: refletindo sobre a relação teoria e prática nas disciplinas pedagógicas. *In: ENCONTRO REDESTRADO BRASIL*, 10, 2019, Recife, PE. **Anais do 10º Encontro Redestrado Brasil Autonomia do Trabalho Docente: caminhos para sua organização político-pedagógica**. Recife: Rede Estrado, 2019. p. 1-19. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1khjGg\\_wJusCcPquMKejfymNMP-prh2ui/view](https://drive.google.com/file/d/1khjGg_wJusCcPquMKejfymNMP-prh2ui/view). Acesso em: 29 nov. 2021.

GRYMUZA, Alissá Mariane Garcia; RÊGO, Rogéria Gaudencio. A Teoria Da Atividade: Uma Possibilidade No Ensino De Matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 117-138, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 06 jan. 2022.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 83-92, 2003. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf). Acesso em: 07 abr. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. São PAULO: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina G.; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. [livro eletrônico].

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C. P. A história do Curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Unioeste, Campus de Cascavel, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/517>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 225-238, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n49.p225-238>. Acesso em: 08 abr. 2022.

TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

TERRAZZAN, Eduardo. A. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPB. **Resolução CONSEPE nº 29/2020**. Aprova o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015. Disponível em: [http://plone.ufpb.br/ccgp/contents/menu/portarias-e-resolucoes-da-ufpb/resolucao-consepe-29\\_2020.pdf](http://plone.ufpb.br/ccgp/contents/menu/portarias-e-resolucoes-da-ufpb/resolucao-consepe-29_2020.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

UFPB. **Resolução nº 02/2020**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. Paraíba, 2020. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/202024004489522138071ddacac51c97e/Resoluo\\_N02.20.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/202024004489522138071ddacac51c97e/Resoluo_N02.20.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

UFPB. **Resolução nº 03/2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, e dá outras providências. Paraíba, 2019. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20200670955005214128744d59c509f93/Resoluo\\_N032019\\_Letras\\_Portugus.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20200670955005214128744d59c509f93/Resoluo_N032019_Letras_Portugus.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

UFPB. **Resolução nº 64/2006**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. Paraíba, 2006b. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2015115006968e09983915f56990d82b/Resoluo\\_64\\_2006.htm](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2015115006968e09983915f56990d82b/Resoluo_64_2006.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

UFPB. **Resolução nº 11/2006.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Química, Bacharelado e Licenciatura, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I, desta Universidade, e revoga as Resoluções nº 40/90, 26/94 e 04/98, do CONSEPE. Paraíba, 2006c. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020081196fdfa2152079fd4b9829cf76/RESOLUO\\_N11-2006\\_QUMICA\\_CCEN.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020081196fdfa2152079fd4b9829cf76/RESOLUO_N11-2006_QUMICA_CCEN.pdf). Acesso em 10 out. 2022.

UFPB. **Resolução nº 37/2018.** Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança, Licenciatura, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Campus I, desta Universidade. Paraíba, 2018. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020044025fec52129924c6d8bd1603d8/Resoluo\\_N37\\_2018.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020044025fec52129924c6d8bd1603d8/Resoluo_N37_2018.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

UFPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em Ciências das Religiões**, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. Paraíba, 2008.

UFPB. **Resolução nº 63/2007.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, do Centro de Ciências da Saúde, Campus I, desta Universidade. Paraíba, 2007. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020060103833e2131343d8b9329521f6/Resoluo\\_N\\_63\\_2007.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020060103833e2131343d8b9329521f6/Resoluo_N_63_2007.pdf). Acesso em 10 out. 2022.

UFPB. **Resolução nº 75/2006.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I, desta Universidade. Paraíba, 2006a. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20200482309d042144404e20f4f687886/RESOLUO\\_N75-2006\\_MATEMTICA\\_\\_CCEN.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20200482309d042144404e20f4f687886/RESOLUO_N75-2006_MATEMTICA__CCEN.pdf). Acesso em 10 out. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Tabela das Licenciaturas e dos respectivos departamentos que ofertam estágio supervisionado**

<b>Licenciatura</b>	<b>Centro</b>	<b>Departamento que oferta ES</b>
Matemática	CCEN	Departamento de Metodologia da Educação
Química	CCEN	Departamento de Química
História	CCHLA	Departamento de Metodologia da Educação
Letras	CCHLA	Departamento de Letras
Educação Física	CCS	Departamento de Educação Física
Dança	CCTA	Departamento de Artes Cênicas
Ciências das Religiões	CE	Departamento de Ciências das Religiões
Pedagogia	CE	Departamento de Metodologia da Educação

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista semiestruturada é fruto da pesquisa O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADORES SOBRE A DIMENSÃO DA PRÁTICA, da pesquisadora Rebeca Leitão Gouveia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças de Almeida Baptista.

#### I. PERFIL E PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Você teve experiência como professor(a) na Educação Básica? Se sim, como foi sua experiência escolar?
3. Como você explica sua escolha pela Graduação que fez?

#### II. ATUAÇÃO COMO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

1. Há quanto tempo você atua como docente na licenciatura no Ensino Superior?
2. Em qual(is) licenciatura(s) atua?
3. Você atua em outras disciplinas além de Estágio? Se sim, qual(is)? Que outras atividades realiza na instituição?

#### III. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

1. Que papel você atribui ao Estágio na formação docente?
2. Quais os pontos positivos e negativos do Estágio, conforme é oferecido/organizado?
3. Como você organiza a disciplina em relação a planejamento, objetivos, atividades, avaliação? Quais autores utiliza na disciplina?
4. Que papel você atribui a escola, como o espaço do Estágio?
5. Você acha que o Estágio se relaciona com as demais disciplinas do curso? Justifique.
6. Como você analisa a relação teoria e prática no Estágio?
7. O que é ser professor, para você? E o que é ser professor de Estágio Supervisionado?

**APÊNCIDE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem por título “O Estágio Supervisionado em Licenciaturas: a concepção de professores orientadores sobre a dimensão da prática”, desenvolvida pela pesquisadora Rebeca Leitão Gouveia, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Almeida Baptista.

O objetivo desta pesquisa é compreender a concepção de prática de docentes orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFPB, na perspectiva da dialética teoria e prática.

Convidamos e solicitamos a sua participação, que ocorrerá através de um roteiro de entrevista semiestruturada, instrumento norteador da elaboração das perguntas, que será marcada com antecedência, cuja fala será gravada e transcrita. Solicitamos, também, a sua autorização para a apresentação dos resultados deste estudo em eventos e publicações em livros e/ou revistas científicas, nas áreas da Educação e das Ciências Humanas. As informações obtidas nesse estudo são completamente reservadas, isto é, será mantido sigilo sobre seu nome ou sobre algum dado que o identifique. Sendo sua participação voluntária, você poderá se recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento da realização deste trabalho, sem acarretar pena ou prejuízo.

Nesta pesquisa, tomaremos os cuidados necessários, tendo por base as resoluções N°466/2012 e N°506/2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Sistema CEP/CONEP, portanto seguiremos com as normas que concernem a privacidade, anonimato e confidencialidade dos dados obtidos, analisados por meio de uma postura ética e profissional para garantir que não haja constrangimento e/ou quaisquer situações que gerem desconforto.

No que concerne aos benefícios desta pesquisa, acreditamos e consideramos que seja fundamental para o processo de formação de professores, desvelando problemáticas e fundamentos que permeiam a disciplina de Estágio Supervisionado, tendo em vista sua grande relevância dentro dos cursos de formação.

As pesquisadoras estarão dispostas a esclarecer questões e dúvidas, conforme seja necessário, em qualquer etapa da pesquisa. Portanto, caso necessário, entrar em contato com a pesquisadora Rebeca Leitão Gouveia, pelo número de celular (83) 99631-5858/ (83) 99176-8730.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura da pesquisadora responsável

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

João Pessoa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Rua Adalgisa Luna de Menezes, n.681. Bancários – João Pessoa – PB. CEP: 58051-840.  
Telefones para contato: (83) 99631-5858/ (83)99176-8730. E-mail: [rebeccalg2009@gmail.com](mailto:rebeccalg2009@gmail.com)  
Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa - PB  
(83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

**ANEXOS**

ANEXO A – Cursos de Licenciatura de cada Centro do *Campus I*

UFPB Entrar

**SIGAA**  
Portal Público

Universidade Federal da Paraíba

### Consulta de Cursos - GRADUAÇÃO

Através desta página você pode consultar os cursos de GRADUAÇÃO oferecidos pela UFPB.  
Para cada curso listado é possível consultar mais detalhes sobre ele, incluindo as estruturas curriculares ou as disciplinas por módulos disponíveis.  
Utilize o formulário abaixo para filtrar os cursos de acordo com os critérios desejados.

#### INFORME OS CRITÉRIOS DE FILTRAGEM

Nome do Curso:

Modalidade de Ensino: -- SELECIONE UMA MODALIDADE --

Consultar

Visualizar Página do Curso

#### CURSOS (117)

Nome	Sede	Modalidade	Coordenador
<b>CBIOTEC - CENTRO DE BIOTECNOLOGIA</b>			
BIOTECNOLOGIA	João Pessoa	Presencial	SILDIVANÉ VALCACIA SILVA
<b>CCA - CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS (CCA)</b>			
AGRONOMIA	Areia	Presencial	FABIO MIELEZRSKI
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Areia	Presencial	LAIS ANGELICA DE ANDRADE PINHEIRO BORGES
MEDICINA VETERINÁRIA	Areia	Presencial	GISELE DE CASTRO MENEZES
QUÍMICA	Areia	Presencial	JOSE LUTZ RUFINO
ZOOTECNIA	Areia	Presencial	ADRIANA EVANGELISTA RODRIGUES
<b>CAE - CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO (CAE)</b>			
ADMINISTRAÇÃO	Mamanguape	Presencial	SAULO EMMANUEL VIEIRA MACIEL
ANTROPOLOGIA	Rio Tinto	Presencial	ESTEVAO MARTINS PALITOT
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Rio Tinto	Presencial	THAISE KELLY DE LIMA COSTA
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Mamanguape	Presencial	JOAO MARCELO ALVES MACEDO
DESIGN	Rio Tinto	Presencial	KLEBER DA SILVA BARROS
ECOLOGIA	Rio Tinto	Presencial	ANDERSON ALVES DOS SANTOS
LETRAS - ESPANHOL	Mamanguape	A Distância	ANTONIO MANOEL ELIBIO JUNIOR
LETRAS - INGLÊS	Mamanguape	A Distância	LEONARDO DE SANTOS NASCIMENTO
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	Mamanguape	Presencial	FABIO PESSOA DA SILVA
MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	Rio Tinto	Presencial	JOSE FABRICIO LIMA DE SOUZA
PEDAGOGIA	Mamanguape	Presencial	MICHELE GUERREIRO FERREIRA
SECRETARIADO EXECUTIVO BILÍNGUE	Mamanguape	Presencial	KÁTIA REGINA GONÇALVES DE DEUS
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	Rio Tinto	Presencial	JOSE ADSON OLIVEIRA GUEDES DA CUNHA
<b>CCS - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (CCS)</b>			
BIOMEDICINA	João Pessoa	Presencial	BRUNO HENRIQUE ANDRADE GALVAO
EDUCAÇÃO FÍSICA	João Pessoa	Presencial	LUCIANO MEIRELES DE PONTES
EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA	João Pessoa	Presencial	
ENFERMAGEM	João Pessoa	Presencial	JAQUELINE QUEIROZ DE MACEDO
FARMÁCIA	João Pessoa	Presencial	JOSEAN FECHINE TAVARES
FISIOTERAPIA	João Pessoa	Presencial	
FONOAUDIOLOGIA	João Pessoa	Presencial	FLAVIA LUIZA COSTA DO REGO
NUTRIÇÃO	João Pessoa	Presencial	ILKA MARIA LIMA DE ARAUJO
ODONTOLOGIA	João Pessoa	Presencial	RAQUEL VENANCIO FERNANDES DANTAS
TERAPIA OCUPACIONAL	João Pessoa	Presencial	FLAVIA REGINA RIBEIRO CAVALCANTI BUFFONE
<b>CCEN - CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA (CCEN)</b>			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	João Pessoa	Presencial	HUGO ENRIQUE MENDEZ GARCIA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	João Pessoa	Presencial	CRISTINE HIRSCH
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - EAD	João Pessoa	A Distância	ELIETE LIMA DE PAULA ZARATE

ESTATÍSTICA	João Pessoa	Presencial	GILMARA ALVES CAVALCANTI	
<b>FÍSICA</b>	João Pessoa	Presencial	BERTULIO DE LIMA BERNARDO	
<b>GEOGRAFIA</b>	João Pessoa	Presencial	VICTOR HUGO RABELO COELHO	
GEOGRAFIA	João Pessoa	Presencial	VICTOR HUGO RABELO COELHO	
<b>MATEMÁTICA</b>	João Pessoa	Presencial	MIRIAM DA SILVA PEREIRA	
<b>MATEMÁTICA - EAD</b>	João Pessoa	A Distância	JOSE GOMES DE ASSIS	
<b>QUÍMICA</b>	João Pessoa	Presencial	WAGNER DE MENDONCA FAUSTINO	
<b>CCHLA. - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)</b>				
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS</b>	João Pessoa	Presencial	TERENCE MULHALL	
COMUNICAÇÃO EM MÍDIAS DIGITAIS	João Pessoa	Presencial	JORGE LUIS PACHECO BARCELOS	
<b>FILOSOFIA</b>	João Pessoa	Presencial	HERMOGENES HEBERT PEREIRA OLIVEIRA	
<b>HISTÓRIA</b>	João Pessoa	Presencial	MOZART VERGETTI DE MENEZES	
<b>HISTÓRIA ( MSC)</b>	João Pessoa	Presencial		
<b>LETRAS / EAD</b>	João Pessoa	A Distância	JOSE FERRARI NETO	
<b>LETRAS - ESPANHOL</b>	João Pessoa	Presencial	MARIA DEL PILAR ROCA ESCALANTE	
<b>LETRAS - FRANCÊS</b>	João Pessoa	Presencial	MARIA DEL PILAR ROCA ESCALANTE	
<b>LETRAS - INGLÊS</b>	João Pessoa	Presencial	MARIA DEL PILAR ROCA ESCALANTE	
<b>LETRAS - LETRAS CLÁSSICAS (GRÉGO E LATIM)</b>	João Pessoa	Presencial	DIOGENES MARQUES FRAZAO DE SOUZA	
<b>LETRAS - LIBRAS</b>	João Pessoa	A Distância	EDNEIA DE OLIVEIRA ALVES	
<b>LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA</b>	João Pessoa	Presencial	MARIA DEL PILAR ROCA ESCALANTE	
<b>LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS ÀS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS</b>	João Pessoa	Presencial	ROBERTO VILMAR SATUR	
PSICOLOGIA	João Pessoa	Presencial	ELOÁ LOSANO DE ABREU	
SERVIÇO SOCIAL	João Pessoa	Presencial	EMANUEL LUIZ PEREIRA DA SILVA	
TRADUÇÃO	João Pessoa	Presencial	ROBERTO CARLOS DE ASSIS	
<b>CCHSA - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS (CCHSA)</b>				
ADMINISTRAÇÃO	Bananeiras	Presencial	STEPHANIE INGRID SOUZA BARBOZA	
AGROECOLOGIA	Bananeiras	Presencial	ALEXANDRE EDUARDO DE ARAUJO	
AGROINDÚSTRIA	Bananeiras	Presencial	FABIANA AUGUSTA SANTIAGO BELTRAO	
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Bananeiras	Presencial	OTAVIO DO CARMO DE OLIVEIRA NETO	
CIÊNCIAS AGRÁRIAS -EAD	Bananeiras	A Distância	MARCOS BARROS DE MEDEIROS	
PEDAGOGIA	Bananeiras	Presencial	ALBERTINA MARIA RIBEIRO BRITO DE ARAUJO	
<b>CCJ - CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS (CCJ)</b>				
DIREITO	João Pessoa	Presencial	FERNANDA HOLANDA DE VASCONCELOS BRANDAO	
DIREITO	Santa Rita	Presencial	CLOVIS MARINHO DE BARROS FALCAO	
<b>CCM - CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS (CCM)</b>				
MEDICINA	João Pessoa	Presencial	ESTACIO AMARO DA SILVA JUNIOR	
<b>CCSA - CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS (CCSA)</b>				
ADMINISTRAÇÃO	João Pessoa	Presencial	HELEN SILVA GONCALVES	
ARQUIVOLOGIA	João Pessoa	Presencial	ANA CLÁUDIA CRUZ CÓRDULA	
BIBLIOTECONOMIA	João Pessoa	Presencial	ROSA ZULEIDE LIMA DE BRITO	
CIÊNCIA DE DADOS PARA NEGÓCIOS	João Pessoa	Presencial	ALESSIO TONY CAVALCANTI DE ALMEIDA	
CIÊNCIAS ATUARIAS	João Pessoa	Presencial	LUIZ CARLOS SANTOS JUNIOR	
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	João Pessoa	Presencial	ROBERIO DANTAS DE FRANCA	
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	João Pessoa	Presencial	LIEDJE BETTIZADE OLIVEIRA DE SIQUEIRA	
GESTÃO PÚBLICA	João Pessoa	Presencial	FLAVIO PERAZZO BARBOSA MOTA	
RELACÕES INTERNACIONAIS	João Pessoa	Presencial	MARIANA PIMENTA OLIVEIRA BACCARINI	
TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA	João Pessoa	Presencial	FLAVIO PERAZZO BARBOSA MOTA	
<b>CCTA - CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES (CCTA)</b>				
<b>ARTES VISUAIS</b>	João Pessoa	Presencial	SICILIA CALADO FREITAS	
CINEMA E AUDIOVISUAL	João Pessoa	Presencial	FERNANDO TREVAS FALCONE	
COMUNICAÇÃO SOCIAL	João Pessoa	Presencial		
<b>DANÇA</b>	João Pessoa	Presencial	LIRIA DE ARAUJO MORAIS	
HOTELARIA	João Pessoa	Presencial	JEFFERSON OLIVEIRA DA SILVA LACERDA	
JORNALISMO	João Pessoa	Presencial	PATRICIA MONTEIRO CRUZ MENDES	
<b>MÚSICA</b>	João Pessoa	Presencial	FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO	
MÚSICA - BACHARELADO	João Pessoa	Presencial	CISNEIRO SOARES DE ANDRADE	
MÚSICA POPULAR	João Pessoa	Presencial		
RADIALISMO	João Pessoa	Presencial	ALAN MANGABEIRA MASCARENHAS	

REGÊNCIA DE BANDAS E FANFARRAS	João Pessoa	Presencial		
RELAÇÕES PÚBLICAS	João Pessoa	Presencial	CAROLINE DELEVATI COLPO	
TEATRO (BACHARELADO)	João Pessoa	Presencial	PAULA ALVES BARBOSA COELHO	
TEATRO (LICENCIATURA)	João Pessoa	Presencial	SERGIO JOSE DE OLIVEIRA	
TURISMO	João Pessoa	Presencial	FRANCISCO COELHO MENDES	
<b>CE - CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)</b>				
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	João Pessoa	Presencial	CARLOS ANDRE MACEDO CAVALCANTI	
CIÊNCIAS NATURAIS	João Pessoa	A Distância		
PEDAGOGIA	João Pessoa	Presencial	MARIA ALVES DE AZEREDO	
PEDAGOGIA - EAD	João Pessoa	A Distância	MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA	
PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO	João Pessoa	Presencial	ALINE BARBOZA DE LIMA	
PEDAGOGIA (MSC)	João Pessoa	Presencial		
PSICOPEDAGOGIA (BACH)	João Pessoa	Presencial	CELIA MARIA CRUZ MARQUES CHAVES	
<b>CEAR - CENTRO DE ENERGIAS E ALTERNATIVAS E RENOVÁVEIS (CEAR)</b>				
ENGENHARIA DE ENERGIAS RENOVÁVEIS	João Pessoa	Presencial	SAYONARA ANDRADE ELIZIARIO	
ENGENHARIA ELÉTRICA	João Pessoa	Presencial	CAMILA SEIBEL GEHRKE	
<b>CI - CENTRO DE INFORMÁTICA (CI)</b>				
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	João Pessoa	Presencial	LEANDRO CARLOS DE SOUZA	
CIÊNCIA DE DADOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	João Pessoa	Presencial	BRUNO JEFFERSON DE SOUSA PESSOA	
COMPUTAÇÃO	João Pessoa	A Distância	KELY DIANA VILLACORTA VILLACORTA	
ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO	João Pessoa	Presencial	VERONICA MARIA LIMA SILVA	
MATEMÁTICA COMPUTACIONAL	João Pessoa	Presencial	ROBERTO QUIRINO DO NASCIMENTO	
<b>CT - CENTRO DE TECNOLOGIA (CT)</b>				
ARQUITETURA E URBANISMO	João Pessoa	Presencial	ISABEL AMALIA MEDERO ROCHA	
ENGENHARIA AMBIENTAL	João Pessoa	Presencial	ALINE FLAVIA NUNES REMIGIO ANTUNES	
ENGENHARIA CIVIL	João Pessoa	Presencial	ANDREA BRASILIANO SILVA	
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	João Pessoa	Presencial	YURI MONTENEGRO ISHIHARA	
ENGENHARIA DE MATERIAIS	João Pessoa	Presencial	TIBERIO ANDRADE DOS PASSOS	
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	João Pessoa	Presencial	DARLAN AZEVEDO PEREIRA	
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	João Pessoa	Presencial	MARIANA MOURA NOBREGA	
ENGENHARIA MECÂNICA	João Pessoa	Presencial	PAULO HENRIQUE DE MIRANDA MONTENEGRO	
ENGENHARIA QUÍMICA	João Pessoa	Presencial	JOSILENE DE ASSIS CAVALCANTE	
QUÍMICA INDUSTRIAL	João Pessoa	Presencial	RAUL ROSENHAIM	
<b>CTDR - CENTRO DE TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL (CTDR)</b>				
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	João Pessoa	A Distância	JULIANA FERNANDES MOREIRA	
GASTRONOMIA	João Pessoa	Presencial	SAMARA DE MACÉDO MORAIS	
TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	João Pessoa	Presencial	ADRIANA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA GOLZIO	
TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO SUCROALCOOLEIRA	João Pessoa	Presencial	SOLANGE MARIA DE VASCONCELOS	

<< Voltar ao menu principal