

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

**OS SENTIDOS PARTILHADOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR COM
EXPERIÊNCIA DOCENTE**

CARUARU

2014

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

**OS SENTIDOS PARTILHADOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR COM
EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Caruaru

2014

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Simone Xavier CRB/4-1242

M528s Melo, Maria Julia Carvalho de.
Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. / Maria Julia Carvalho de Melo. – Caruaru, 2014.
186f.; il. : 30 cm. ; il.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.
Inclui referências bibliográficas

1. Estágio supervisionado. 2. Prática docente. 3. Sentidos. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2014-029)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO

A Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**“OS SENTIDOS PARTILHADOS SOBRE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A
PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR COM EXPERIÊNCIA
DOCENTE”**

defendida por:

Maria Julia Carvalho de Melo

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 30 de julho de 2014.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Presidenta/orientadora)

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Examinadora interna)

José Batista Neto (UFPE-CE)
(Examinador externo)

Aos meus pais, Maria de Fátima e Cícero Tadeu, que juntos há 41 anos me ensinaram o sentido da família; duas pessoas que me completam e me apoiam nos caminhos que percorro. Acredito que alguns passam a vida toda procurando exaustivamente por uma alma gêmea que os compreenda e os ame incondicionalmente, mas por minha vez acredito que encontrei as minhas almas gêmeas no momento em que nasci.

AGRADECIMENTOS

Registro minha gratidão a pessoas especiais que acompanharam todo o processo de vivência do mestrado; para elas, direciono meu amor e carinho, desejando que algum dia possa ajudá-las assim como me ajudaram.

Aos meus pais, Fátima e Tadeu, por permanecerem do meu lado nos momentos mais felizes e nos mais difíceis; com vocês aprendi a ser solidária e o valor do trabalho duro. Minha mãe, com sua dedicação, se anulando muitas vezes para que eu alcançasse meus objetivos. Meu pai que, apesar de suas longas horas de trabalho, dedicava períodos preciosos do seu tempo para nossas conversas. Posso dizer que tenho orgulho de ser filha de ambos.

Aos meus avós, Julia e Sebastião, dois trabalhadores que juntos com meus pais me criaram e contribuíram para que eu tivesse uma vida confortável. Vovó Julia, uma mulher forte, sobrevivente, que me mostra todos os dias que o amor se demonstra com atos e não apenas com palavras. Vovô “Tião”, um contador de histórias que me proporcionou tantas lindas memórias na minha infância; um homem que, ao sair de casa aos catorze anos, conseguiu vencer seus obstáculos sozinho.

À minha tia Maria José, professora há mais de vinte anos, pelos conselhos sobre a docência, pelo carinho e amor concedidos a mim. Uma mulher que passando por tantos percalços conseguiu através de sua experiência me ensinar não só sobre a profissão, mas também sobre a vida.

Aos meus tios Raquel e Zeferino, por me acolherem tantas vezes em Recife. Obrigada pelo carinho.

À minha amiga Nyanne Torres, que me apoiou e acreditou em mim quando eu mesma já não acreditava. Tenho a certeza que ela é uma das melhores coisas da minha vida, uma irmã postiça enviada pelo universo para completar minha família. Vivenciando juntas a graduação, o mestrado e o início da vida profissional, construímos uma relação baseada no amor e no companheirismo.

Aos meus amigos Cristina Gonçalves e Wagner Ascendino, por se disporem a sempre me levar e buscar no aeroporto em ocasiões das viagens dos congressos.

À Rik Daniel, que me acolhe em seus braços nos meus melhores e piores momentos, me escutando e me aconselhando sempre que possível. Seu amor tranquilo e despreocupado me ensinou que é preciso levar a vida com mais leveza.

À Priscilla Carmo, meu grande achado desta pesquisa de mestrado. Agradeço por sua pressa que me obrigava a produzir com mais rapidez, por sua maturidade que me mostrava o quanto eu ainda precisava crescer e por sua amizade.

A Rafael Vieira, que me ajudou desde a seleção do mestrado, um intelectual que sempre me mostrava múltiplas formas de enxergar minha pesquisa. Meu conselheiro e meu amigo querido que me ensinou a viver o mestrado sem tanto sofrimento.

Às amigas Edima Morais e Natália Aguiar, pelas discussões, pelas viagens e por tornarem o mestrado mais divertido.

À Elizabeth Silva, uma grande amiga que ganhei no mestrado. Obrigada pela atenção dispensada a mim, pelas palavras de incentivo e por deixar a vida acadêmica mais divertida.

Aos demais amigos da segunda turma de Mestrado em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste: Ariene, Daniel, Fred, Rosa, Suzana, Ana Líssia, Valéria, Aldinete, Maria Alves; com vocês partilhei conhecimentos científicos, dúvidas epistemológicas, angústias e alegrias.

Às amigas Geisa Natália e Angélica Silva, por contribuírem com a minha formação, partilhando conhecimentos, construindo conjuntamente artigos, e pela amizade.

Aos professores Batista Neto e Conceição Gislane, pelas contribuições para a realização desta pesquisa na banca de qualificação.

Ao professor Sérgio Abranches, pela gentileza em corrigir este trabalho.

Aos estudantes de Pedagogia, das duas instituições, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

À professora Lucinalva Almeida (Nina), pela orientação desta pesquisa, por acreditar no meu potencial, por entender minhas limitações e por me ajudar a superá-las. Uma pessoa que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, e que, sem saber, teve tanto impacto na minha vida. Com o mestrado me tornei pesquisadora, mas também ganhei uma orientadora que passou a assumir o papel de amiga.

À FACEPE, pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito das discussões sobre os sentidos de estágio supervisionado no Brasil e se propõe a compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência. Esta ainda apresenta como objetivos específicos analisar os sentidos de estágio supervisionado e prática docente inscritos nas publicações científicas; analisar os sentidos de estágio supervisionado inscritos no projeto curricular dos cursos de Pedagogia; analisar o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado inscritos no projeto curricular dos cursos de Pedagogia e os sentidos construídos pelos professores em formação/com experiência na docência; e analisar os discursos sobre as mudanças na prática docente do professor em formação a partir da vivência com o estágio supervisionado. Assim, partimos de autores como Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2011, 2012), Tanuri (2000) para compreendermos como os sentidos de estágio foram historicamente construídos na formação de professores do Brasil, bem como dialogamos com as contribuições de Roldão (2007), Souza (2006), Franco (2012) na definição do sentido de prática docente vista como desenvolvimento da função de ensinar, específica da profissão professor. Consideramos ainda, no debate teórico, as publicações científicas que inicialmente nos aproximaram do objeto de pesquisa e que se tornaram parte fundante de nossa análise na busca por acessar os sentidos de estágio e suas contribuições na prática docente do professor com experiência. Para atingir nossos objetivos construímos o percurso teórico-metodológico a partir da abordagem qualitativa de pesquisa associada à Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2007, 2010, 2012) buscando perceber o dito, o não dito e o silenciado nos sentidos produzidos sobre estágio supervisionado. Dessa forma, tivemos como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas, o que nos permitiu através da recorrência de enunciados acessar os sentidos produzidos por três grupos de produção do discurso: as publicações científicas, os projetos curriculares de dois cursos de Pedagogia e as nove professoras em formação/com experiência pertencentes a estes dois cursos. Como resultados de pesquisa, identificamos a forte presença da epistemologia da prática perceptível através da recorrência de enunciados como saberes, reflexão sobre a prática, cotidiano, professor pesquisador, os quais marcaram o sentido de estágio como eixo articulador e como atividade teórico-prática, sentido este que, ao não limitar o estágio à observação e à cópia de modelos bem sucedidos de ensino e aprendizagem, abre espaço para o potencial criador e criativo do professor em formação permitindo que este ao observar a prática de outros e da teoria aprendida no processo formativo produza seu próprio fazer. Contudo, a influência da epistemologia da prática não se constituiu como discurso homogêneo, pois também foi possível identificar alguns dizeres que, ao trazerem discursos híbridos ou de desvinculação à perspectiva do professor reflexivo, sinalizaram para um processo de ruptura. Sem embargo, a pesquisa revelou a materialização do que chamamos de rede de sentidos, uma vez que os três grupos de produção do discurso – inseridos num contexto social e histórico de ênfase na veiculação da teoria da epistemologia da prática – apresentaram conexões entre os sentidos que produziram.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Prática docente. Sentidos. Movimento discursivo.

ABSTRACT

This research falls within the ambit of the discussions about the meanings of supervised internship on Brasil and proposes to comprehend the discursive movement between the meanings of supervised internship and the contributions of this curricular component for teaching practice of the experienced teacher. It still presents as specific objectives the analysis of the meanings of supervised internship and teaching practice on scientific publications; analyze the meanings of supervised internship on the curricular project of Pedagogy courses; analyze the discursive movement between the meanings of supervised internship on the curricular project of the Pedagogy courses and the meanings built by teachers on formation/with experience on teaching; and analyze the discourses about the changes in teaching practice of the teacher in formation from the experience with the supervised internship. Thus, we come from authors as Pimenta and Lima (2004), Pimenta (2011, 2012), Tanuri (2000) to understand how the meanings of internship were built historically on the teacher formation of Brasil, as well as dialog with the contributions of Roldão (2007), Souza (2006), Franco (2012) on the definition of the meaning of teaching practice seen as development of teaching function, specific the teaching profession. We consider yet on the theoretical debate, the scientific publications that initially approached us to the research objective and that became a fundamental part of our analysis on the search to access the meanings of internship and its contributions on teaching practice of the experienced teacher. To reach our objectives we built the theoretical-methodological route from the qualitative approach of research associated to Discourse Analysis in the perspective of Orlandi (2007, 2010, 2012) aiming to perceive the said, the non said and the silenced on the meanings produced about supervised internship. As such, we had as procedures of data collection the document research and the semi-structured interviews that allowed us through recurrency of statements access the meanings produced on discourses from the three groups of the discourse production: the scientific publications, the curricular projects from two Pedagogy courses, and nine teachers in formation/ with experience that were part of the two courses. As result of the research, we identified the strong presence of the epistemology of perceptible practice through the recurrency of statements as knowledge, reflexion about the practice, everyday, researcher teacher, which marked the meaning of internship as a articulating axis and as theoretical-practical activity, a meaning that by not limiting the internship to observation and copy of successful models of teaching and learning, opens way to creating and creative potential to the teacher in formation allowing that he observes the practice of others and the theory learned on the formation process produces his own doing. However, the influence of the epistemology of practice don't constituted as homogeneous discourse, because it was also possible to identify some sayings that by bringing hybrid discourses or the untying to the reflexive teacher perspective, signaled to a process of rupture. Without detainer, the research revealed the materialization of what we call meaning network, once the three groups of the discourse production – embedded in a social and historical context of emphasis on the placement of theory of epistemology practice – presented connections between the meanings produced.

Keywords: Supervised Internship. Teaching practice. Meanings. Discursive Movement.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Central de Estágio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Do perfil sócio-profissional dos sujeitos entrevistados IES A.....	66
Quadro 2 - Do perfil sócio-profissional dos sujeitos entrevistados IES B	68
Quadro 3 - Gt 08 formação de professores da ANPEd estágio supervisionado	71
Quadro 4 - Sentidos sobre o estágio supervisionado na ANPEd.....	74
Quadro 5 - Gt 08 formação de professores da ANPEd prática docente	77
Quadro 6 – Sentidos da prática docente na ANPEd	79
Quadro 7 – Dissertações e teses da BDTD da UFPE	83
Quadro 8 – Estágio supervisionado no EPENN	88
Quadro 9 – Prática docente no EPENN.....	93
Quadro 10 – Estágio supervisionado no ENDIPE.....	96
Quadro 11 – Sentidos de estágio do ENDIPE	103
Quadro 12 – Prática docente no ENDIPE	106
Quadro 13 – Estágio supervisionado no BDTD da CAPES.....	110

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Sentidos de estágio supervisionado no ENDIPE: epistemologia da prática	105
Diagrama 2 – Relação entre os sentidos de formação e de estágio supervisionado	126
Diagrama 3 – Movimento discursivo entre os sentidos das professoras, do PPC e das publicações	134
Diagrama 4 – Relação entre o discurso do PPC IES B e das professoras da IES B	161
Diagrama 5 – Relação entre o currículo pensado e vivido	165

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEBATE SOBRE A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE.....	21
1.1 As marcas da historicidade nos sentidos de estágio supervisionado.....	23
1.2 Concepções de estágio supervisionado: diferentes sentidos.....	27
1.3 O estágio como elemento articulador dos espaços de formação e do campo de exercício profissional	35
1.4 Do estágio supervisionado à prática de ensino: mudanças epistemológicas e legais	38
1.5 Elementos da aprendizagem profissional: pensando sobre a prática docente	41
1.6 Da prática educativa à prática pedagógica	44
1.7 A prática docente como elemento da prática pedagógica.....	46
1.8 A prática docente reflexiva: o professor como produtor de conhecimento.....	49
CAPÍTULO 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PARTILHADOS ENTRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, O DISCURSO DOS PROFESSORES E O PROJETO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	53
2.1 Os sujeitos nas produções de sentido na Análise de Discurso	56
2.2 Os elementos do discurso: formação discursiva, enunciado, interdiscurso, interpretação.....	57
2.3 Entre o dito, o não-dito e o silenciado.....	59
2.4 A Análise de Discurso como método	60
2.4.1 Procedimentos de análise das publicações científicas.....	62
2.4.2 Caracterização do campo de pesquisa	63
CAPÍTULO 3 A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA PRODUÇÃO DISCURSIVA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS.....	69
3.1 A prática docente e o estágio supervisionado na ANPEd: análise das produções no GT 08 Formação de Professores.....	70
3.2 A prática docente e o estágio supervisionado: análise da biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco	82
3.3 Discursos produzidos no EPENN sobre estágio supervisionado e prática docente: os enunciados recorrentes	87
3.4 Discursos sobre estágio supervisionado e prática docente no ENDIPE.....	95

3.5 A polissemia discursiva sobre Estágio Supervisionado inscrita no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes	110
CAPÍTULO 4 MOVIMENTO DISCURSIVO ENTRE OS SENTIDOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONSTRUÍDOS PELAS PROFESSORAS COM EXPERIÊNCIA E OS PROJETOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	120
4.1 Sentidos de estágio inscritos no projeto curricular do curso de Pedagogia na IES A	121
4.2 O movimento discursivo entre os sentidos construídos pelos professores com experiência e pelo Projeto Curricular do curso de Pedagogia da IES A.....	132
4.3 Sentidos de estágio inscritos no projeto curricular do curso de Pedagogia na IES B	148
4.4 O movimento discursivo entre os sentidos de Estágio inscritos no Projeto Curricular da IES B e os sentidos construídos pelas professoras em formação	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	184
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO – PESQUISA EXPLORATÓRIA	184
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	186

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente” se insere no campo das discussões sobre formação de professores e de forma específica sobre o estágio supervisionado. Nossa inserção nesse campo de discussões se deveu primeiramente ao contato com a iniciação científica que desenvolvemos ainda na graduação¹. Tendo tido como foco a análise dos projetos curriculares pensados e propostos no curso de Pedagogia da região agreste de Pernambuco, bem como os elementos constitutivos das discussões nesses projetos acerca de suas perspectivas curriculares, esta pesquisa nos proporcionou o contato com a investigação sobre a formação de professores e nos fez perceber projetos diferenciados para a formação do pedagogo dentro de uma mesma região.

Nesses projetos apreendemos também perspectivas de estágio supervisionado diferentes entre si. Embora partissem do mesmo sentido – estágio como eixo articulador de toda a formação – a maneira como se materializava era distinto em cada instituição. Assim, na IES privada² (IES A), o estágio era tido como prática de ensino no qual se alternavam momentos de observação e investigação e momentos de intervenção propriamente ditos. Já na IES pública (IES B), apesar de também apresentar este componente curricular sob a forma de prática de ensino, os períodos de investigação eram vivenciados nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (onde os alunos tinham uma experiência de pesquisa, se configurando como pesquisa didática³), enquanto que os de intervenção pedagógica, nas disciplinas de estágio supervisionado.

Além dessa diferença, os dados da pesquisa demonstraram que mesmo tendo a docência como a base identitária da formação do pedagogo, a IES B concebia que o campo de atuação deste profissional poderia ser mais amplo incorporando o estágio em movimentos e organizações sociais.

¹ O referido projeto é intitulado “As políticas curriculares pensadas e propostas nas IES para formação de professores na região agreste do estado de Pernambuco” e se desenvolveu no período de 2010 a 2011. Número do processo do CNPq: 401463/2010-9.

² Nesta dissertação, as mesmas instituições que foram pesquisadas na iniciação científica foram também nosso objeto de investigação. Ressaltamos ainda que aqui estas instituições foram denominadas de IES A e IES B, com vistas a impedir uma análise comparativa entre as duas.

³ Ver o trabalho intitulado “O currículo vivido do curso de pedagogia: a pesquisa e prática pedagógica na formação de professores” de autoria de Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e Geisa Natália da Rocha Silva, publicado II Encontro de Trabalho Docente.

Isso demonstra que numa mesma região por mais que esta apresente as mesmas condições políticas, sociais e econômicas, é possível que existam projetos de formação de professores diferenciados dependendo da concepção de sociedade e de sujeito que a instituição tenha. Acreditamos ainda que essas diferenças possam ser explicadas a partir da influência de dispositivos responsáveis por regular a formação e do modo como essas instituições os compreendem – bem como a partir da influência da produção do conhecimento e dos próprios professores que vivenciam o processo formativo.

Assim, verificamos que na IES A o imperativo legal, corporificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, foi mais fortemente utilizado para justificar seu projeto de curso. A partir das exigências das Diretrizes de 2006, esta instituição passou a considerar a docência como fundamento da formação e a gestão como seu germen. Nessa direção, a reformulação curricular teve como uma de suas preocupações o estágio supervisionado apresentado sob a forma de prática de ensino e voltado para a atuação do pedagogo em sala de aula.

Por outro lado, a IES B, considerando também as exigências legais na composição de seu currículo, incorpora as discussões empreendidas entre seus professores e nas produções científicas concebendo que o campo de atuação deste profissional deve atender além da docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, no ensino de jovens e adultos, e no ensino médio de formação profissional Normal, os processos educativos desenvolvidos em movimentos e organizações sociais. Dessa forma, os estágios nessa instituição, mesmo tendo a docência como base da formação, habilitam o pedagogo “para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação [...]” (PPC IES B, 2010, p. 27).

Os dados dessa pesquisa desenvolvida entre 2010 e 2011 fizeram emergir muitas inquietações. Nos perguntávamos sobre a configuração do projeto de estágio na formação de professores diante de tantas diferenças entre as instituições, sobre a possibilidade em se ter alguma base comum nos projetos curriculares no que se refere ao estágio e no eventual impacto das diferenças entre as instituições sobre a construção dos sentidos atribuídos ao estágio pelos estudantes de Pedagogia.

Estas perguntas perduraram e somaram-se às nossas impressões como estudantes de graduação do curso de Pedagogia já que vivenciando o processo do estágio supervisionado percebíamos diferenças entre os sentidos atribuídos a este componente pelos sujeitos que ainda não atuavam como professores e para aqueles que já atuavam.

Parecia-nos que para os estudantes que já eram professores o estágio pouco contribuía para sua prática docente, não se apresentando “como espaço de reflexão de suas práticas, a partir de teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127), enquanto que para aqueles do primeiro contato com o campo de exercício profissional o estágio proporcionava a possibilidade de aprendizagem do fazer docente.

Frente a essa problemática nos perguntávamos se o estágio representava efetivamente um espaço de aproximação profissional e como isso foi construído historicamente. Nessa direção, era preciso que tivéssemos conhecimento da história da formação de professores para que entendêssemos o percurso do estágio e suas repercussões na configuração atual, tendo em vista a existência de uma necessidade histórica dos sentidos, ou seja, a maneira como o estágio já foi concebido retorna na forma como ele é pensado hoje. “Isto está de acordo com o que significa ‘o discurso’: aquilo que segue um curso, um projeto, aquilo que retorna” (ORLANDI, 2007, p. 153).

Nesta relação entre o que já se disse e o que se está dizendo agora, percebemos a partir de Tanuri (2000) e Saviani (2009) que a formação de professores se revestia inicialmente de pouco conteúdo teórico (estamos nos remetendo ao final do século XIX), sendo um prolongamento do ensino primário.

Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas (TANURI, 2000, p. 64).

A concepção sobre a necessidade de componentes curriculares que instruísem os professores sobre o que é, como e porque ensinar não existia, ou seja, o estágio não era vivenciado na formação. Quando passa a ser incorporado nos cursos de formação já no século XX, o estágio ainda não proporciona a relação entre teoria e prática, constituindo-se como parte prática a ser desenvolvida nas escolas modelo anexas às Escolas Normais, sendo visto como dissociado de uma teoria a ser anteriormente aprendida. É justamente nesse nicho histórico que se inscreve o discurso até hoje presente no processo formativo de professores; retornamos, então, a uma significação já existente, mas que apresenta a possibilidade de ruptura com esse sentido.

Apesar deste retorno compreendido como paráfrase, um discurso que já foi dito e que volta a significar, vemos a possibilidade da elaboração de novos discursos imbuídos de outros sentidos corporificados na polissemia discursiva. Assim, a partir dos anos 80 e 90 uma discussão a respeito dos sentidos da formação e conseqüentemente de estágio foi revisitada e com a crescente influência da teoria da epistemologia da prática começou-se a pensar em um estágio que proporcionasse aos estudantes a associação entre teoria e prática, objetivando uma formação que representasse a instrumentalização técnica, teórica e profissional do docente. Entretanto, “no âmbito do governo, a discussão nacional aponta o discurso da ‘improdutividade’ das licenciaturas e, entre essas, as do Curso de Pedagogia. Esse discurso vem contribuindo para acentuar o processo de desvalorização e fragmentação da formação docente” (MACEDO, 2001, p. 17).

Ao mesmo tempo em que as discussões sobre formação (e estágio) mudam entre os professores alcançando o sentido de superação de cursos meramente técnicos, o discurso do Estado⁴ aponta para sentidos que contribuem para a retirada da especificidade da função do professor, insistindo em políticas públicas “orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e novas realidades, tais como globalização da economia [...]” (ROCHA, 2008, p. 28, BDTD da UFPE).

Essas políticas públicas orientadas pelo mercado propõem uma educação com o objetivo de formar sujeitos que sejam produtivos, competitivos, além de flexíveis. Entretanto,

uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado porque as políticas são imperfeitas e simples, enquanto que a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (PACHECO, 2003, p. 16).

Há, portanto, embates quando se concebem os projetos curriculares de formação de professores. Eles não podem ser pensados apenas como lugar das imposições legais que se estabelecem sem nenhum processo de resistência, se constituindo em realidade como espaços híbridos dentre os quais podemos enxergar as perspectivas das políticas curriculares em confluência com as perspectivas das instituições educativas.

⁴ Sabemos que há no Estado diferentes sujeitos discursivos que enunciam diferentes discursos, mas aqui o consideraremos como sendo um único sujeito, aquele que se apresenta na legislação. Ao fazer isso sabemos que ao dizermos x estamos silenciando y.

Os sentidos de uma formação que coloca o estágio como parte prática do curso entram em conflito, por conseguinte, com os sentidos de um estágio concebido para se efetivar como *locus* relacional entre teoria e prática. Sem isolá-los podemos perceber como se dão os embates entre esses sentidos e a corporificação disto na formação de professores.

Construímos, então, nosso problema de pesquisa partindo do entendimento de que existem projetos de formação diferentes entre si – percebidos a partir de nossa experiência de investigação – nos quais os sentidos sobre o estágio atribuídos pelos estudantes são diversificados dependendo da posição discursiva que ocupam, e de que há discursos já ditos retomados atualmente e discursos novos nas conceituações sobre estágio. Este problema diz respeito a: quais sentidos são construídos sobre estágio supervisionado a partir do movimento discursivo e quais são as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência?

Como objetivo geral, temos: compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência. E como objetivos específicos elencamos os seguintes: analisar os sentidos de Estágio e prática docente inscritos nas publicações científicas; analisar os sentidos de Estágio inscritos no Projeto Curricular dos Cursos de Pedagogia; analisar o movimento discursivo entre os sentidos de Estágio inscritos no Projeto Curricular dos cursos de Pedagogia e os sentidos construídos pelos professores em formação; analisar os discursos sobre as mudanças na prática docente do professor em formação a partir da vivência com o Estágio Supervisionado.

Diante do que foi exposto, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos; no primeiro trazemos considerações a respeito do estágio e da prática docente articulando-os com vistas à discussão sobre aprendizagem profissional, discussão esta que incorporou o diálogo com as publicações científicas analisadas, inserindo o capítulo teórico no movimento discursivo entre as publicações e os autores da educação.

Nesse capítulo teórico os condicionantes históricos sobre o estágio foram discutidos revelando os sentidos através dos quais os discursos sobre ele foram se modificando, se perpetuando ou se associando num movimento de hibridização, partindo das concepções sobre o estágio no decorrer das décadas discutindo à luz da Análise de Discurso e chegando à compreensão do estágio como elemento articulador dos espaços de formação e do campo profissional.

Como elemento articulador é pensado dentro de um projeto coletivo abarcando também os outros componentes curriculares da formação do docente. Concebemos então o estágio não

como um instrumento responsável pela salvação do curso, mas como eixo curricular que, perpassando toda a formação, possibilite aos estudantes pesquisar-se a si mesmos e que efetivamente contribua para uma prática docente comprometida com os sujeitos aprendentes.

Depois, neste mesmo capítulo associada à discussão de estágio, foi elaborada uma seção destinada ao debate sobre o conceito de prática docente onde discutimos as distinções entre prática docente e prática pedagógica, delimitando com isso nossa pesquisa à prática docente, e compreendendo que a partir do estágio é possível construir uma prática docente reflexiva.

Compreendemos que prática docente e pedagógica não são conceitos sinônimos e guardam diferenças, sendo a prática docente um dos elementos que compõem a prática pedagógica, correspondente à ação do professor, à sua especificidade, que é ensinar. Mas para se constituir como prática docente reflexiva é preciso que haja reflexão sobre, com e na ação, sendo possibilitada a partir de um estágio que aproxime a formação com o campo de atuação profissional e não se comporte apenas como a parte prática do curso, mas consiga também conjugar a teoria, considerando a experiência do professor como objeto formativo.

Assim, para atingir os objetivos da pesquisa apresentamos no segundo capítulo o caminho metodológico da pesquisa que além de ser qualitativa – permitindo trabalhar com a perspectiva da subjetividade associada à perspectiva da objetividade, superando os paradigmas metodológicos que afirmam que para se produzir ciência é necessário excluir qualquer indício de subjetividade – foi embasada também na Análise de Discurso onde os condicionantes históricos foram considerados.

Procuramos perceber (a partir desse caminho metodológico) o dito, o não dito e o silenciado dos sentidos atribuídos ao componente curricular estágio supervisionado pelos três grupos de produção do discurso, analisados nesta pesquisa, demonstrando a materialização da ideologia presente nesses sentidos, ideologia esta que será responsável pela existência do discurso, e para além disto, responsável pela existência da realidade. Portanto, “tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2010, p. 43).

Nossos três grupos pesquisados foram, portanto, as publicações científicas, os projetos curriculares e os professores em formação do curso de Pedagogia, de duas instituições de ensino superior de Caruaru, quais sejam: uma IES privada (IES A) e uma IES pública (IES B), que já atuavam como docentes há pelo menos cinco anos, os quais ocupam uma posição discursiva que os habilita a produzir um discurso que em outra posição não lhes seria permitido. E para atingir esses discursos e os sentidos a eles vinculados foi necessária a realização de entrevistas,

assim como a pesquisa documental das publicações e dos projetos curriculares dos cursos para que se estabelecesse a relação entre o currículo pensado e o vivido.

No terceiro, trazemos a análise das publicações científicas que contou com a relação entre as produções da ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE e BDTD da Capes. Esta análise se configurou inicialmente como levantamento das produções que discutiam estágio e prática docente, contudo a emergência de sentidos inscritos na polissemia discursiva nos fez aprofundá-la e considerá-la parte de nossa análise. Entendemos, portanto, que os sentidos trazidos nesses diferentes *lócus* de enunciação contribuem e influenciam os discursos dos professores experientes, bem como os discursos desses professores e os sentidos que constroem influenciam as publicações, numa relação de movimento que não é de modo algum linear.

Seguindo com nossa análise, no quarto capítulo discutimos sobre os sentidos que as professoras com 5 anos ou mais de experiência atribuem ao estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente, utilizando as publicações científicas anteriormente analisadas como diálogo teórico. Neste momento da análise criamos duas seções contemplando primeiro a IES A e posteriormente a IES B. Contudo, esta divisão não teve a pretensão de estabelecer um estudo comparativo entre as duas instituições; foi assim feita com o intuito de deixar o texto mais fluído, permitindo que o leitor reconheça os sentidos presentes nas produções discursivas dos professores de cada instituição. Estes discursos ainda estiveram em diálogo com os projetos curriculares dos cursos de Pedagogia estabelecendo um movimento discursivo entre o currículo pensado e vivido.

Por fim, tecemos nossas considerações finais onde refletimos sobre nossa análise e apontamos para a circularidade do discurso entre as produções científicas, as falas dos professores em formação/com experiência e o projeto curricular dos cursos de Pedagogia, apresentando, ainda, a permanência de um já dito sobre estágio, mas também a emergência de novos sentidos que, na tentativa de superação de um modelo burocratizante – fato que marcou e marca a história deste componente curricular –, concorrem para a perspectiva de estágio como práxis e/ou prática reflexiva.

Dessa forma, nossa pesquisa contemplou e articulou o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente dos professores experientes em formação sob o olhar da Análise de Discurso.

CAPÍTULO 1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEBATE SOBRE A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo objetiva, além de realizar a discussão teórica sobre o estágio supervisionado e prática docente, identificar as principais rupturas e permanências dos sentidos construídos historicamente sobre essas duas dimensões. Pretendemos, então, situar o contexto histórico que condiciona os discursos, produzindo ao mesmo tempo nossos sentidos sobre a temática.

Nessa direção, discutimos o estágio supervisionado na formação de professores como elemento para a aprendizagem profissional, compreendendo que esta pesquisa também trata das contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência. Inicialmente trazemos para o centro do debate a construção histórica do estágio, percebendo resquícios da sua estrutura curricular do passado em sua corporificação atual. Contudo, a história se faz como possibilidade, o que nos permite enxergar as rupturas com os sentidos que eram anteriormente atribuídos ao estágio. Assim, sem esquecer o já-dito e suas repercussões no que se está dizendo agora, evidenciamos seus novos dizeres.

Após a discussão sobre a constituição histórica do estágio, nos debruçamos nesses novos dizeres que carregam em si novos sentidos, quais sejam, o de conceber este componente curricular como teoria e prática, sendo, portanto, lugar privilegiado da práxis na formação docente, e *locus* de pesquisa e de reflexão. Esses novos dizeres além de se apresentarem nos discursos do movimento dos professores, em especial da ANFOPE, e nas produções científicas se fazem presentes ainda na legislação brasileira.

Em realidade esses novos sentidos, por modificarem a organização curricular e a concepção de estágio, carregam em si também um outro sentido sobre aprendizagem profissional. Ou seja, o estágio pensado como práxis não concebe mais uma aprendizagem da docência restrita à cópia de modelos bem sucedidos, mas como possibilidade criadora e reflexiva dos professores em formação.

É, pois, nessa imbricação entre estágio e aprendizagem profissional que seguimos com a discussão e sinalizamos nossa compreensão sobre prática docente, buscando inscrever o sentido desta prática como aquela referente ao fazer do professor, distanciando-se do termo prática educativa e pedagógica, muito embora a prática docente esteja articulada às outras duas.

O sentido de prática docente que evidenciamos e construímos nesta pesquisa ainda se baseou na epistemologia da prática, admitindo a possibilidade do professor ser produtor de

conhecimento. Por essa razão, o capítulo termina com o debate sobre o professor reflexivo e sua vinculação com o sentido que vem sendo construído sobre estágio na última década.

Ressaltamos, também, que além dos autores de referência na área da educação, tais como Pimenta, Batista Neto, Santiago, Souza, Tanuri, Saviani, Franco, dentre outros, consideramos no debate teórico as publicações científicas que inicialmente nos aproximaram do objeto de pesquisa e que depois se tornaram parte fundante de nossa análise. Dessa forma, quando inserimos na discussão os textos publicados nos eventos *lóci* dessa pesquisa (ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE, BDTD da Capes) sinalizamos a origem na referência para que seja possível a visualização dos mesmos.

Nos inscrevemos, então, em um movimento discursivo que apresenta a emergência das circunstâncias de produção dos sentidos sobre estágio, compreendendo que estes são criados numa estrutura social e histórica que os condicionam.

Os sentidos não nascem *ab initio*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos (ORLANDI, 2012, p. 136).

Os sentidos, então, fazem parte de um processo de historicidade, eles não nascem e nem acabam no momento em que alguém produz um discurso, mas fazem parte de um contexto que os influencia. Dessa forma, ninguém é dono dos sentidos, os sujeitos apenas ocupam uma posição discursiva que os permite dizer o que dizem dentro de um momento histórico. Ao fazermos essas considerações inserimos os sentidos de estágio como produtos de discursos condicionados pelo contexto sócio-histórico, os quais além de serem enunciados por sujeitos isolados também são produzidos e veiculados pelas instituições de formação de professores.

Assim, ao nos debruçarmos sobre os sentidos de estágio produzidos percebemos a marca do já-dito, mas também a possibilidade do dizer novo. Há, por conseguinte, a inscrição da paráfrase e da polissemia discursiva nesses sentidos, o que demonstra que os discursos encontram-se no limiar entre a repetição e a inovação.

Decorre daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2010, p. 38).

Contudo, ao mesmo tempo em que trazemos os sentidos de estágio produzidos no processo histórico de formação de professores no Brasil, apresentamos também o sentido a que esta pesquisa se vincula e produz, qual seja, de considerar o estágio como campo de conhecimento que não se reduz à atividade prática e que se apresenta como eixo articulador da formação (PIMENTA; LIMA, 2004). Consequentemente, cada item da discussão teórica, que acontece em diálogo com a teoria do discurso, busca contemplar o debate acerca do estágio como elemento para a aprendizagem profissional.

1.1 As marcas da historicidade nos sentidos de estágio supervisionado

Compreendemos que o discurso não segue uma linearidade onde alguém transmite uma informação a outra pessoa que decodifica a mensagem, mas se faz nas relações entre os sentidos inscritos na historicidade. Dessa forma, “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2010, p. 22). Ao não opor o social e o histórico consideramos no debate das produções discursivas sobre estágio, apresentadas no decorrer de toda a dissertação, as condições contextuais do país que influenciaram e ainda influenciam sobremaneira a configuração deste componente curricular.

Nessa direção, consideramos que houve uma transformação na produção discursiva sobre o estágio e em sua configuração no currículo dos cursos de formação, transformação esta que carrega as marcas do contexto social e histórico do Brasil. Assim, entre o início do século XX e o início do século XXI observamos que o estágio passou de disciplina prática de aplicação de teoria para campo de conhecimento que articula teoria e prática numa perspectiva de práxis, espaço de aprendizagem do exercício profissional, que concebe a atividade docente como “sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) [...]” (PIMENTA, 2011, p. 83).

Entretanto, esse sentido de estágio como “componente curricular que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade” (PIMENTA, 2011, p. 121), é bem recente, sendo recorrente a partir do final do século XX e início XXI. Por isso, antes de falarmos sobre ele, retrocedemos para apresentar as marcas da historicidade que culminaram até a produção deste sentido.

Desse modo, vemos que ao longo da história da formação de professores no Brasil, o estágio supervisionado vem sendo requerido como forma de aproximar os professores em formação do campo de exercício profissional. Contudo, o modo como é concebida a vinculação

entre teoria e prática passou por modificações nos dois últimos séculos, os sentidos atribuídos ao estágio se transformaram assim como os da formação, indicando o caráter relacional entre esses dois elementos. Ou seja, quando a formação de professores ainda em meados do início do século XX apresentava como configuração o denominado “esquema 3+1” marcado pelos conteúdos culturais-pedagógicos em detrimento do aspecto pedagógico-didático (SAVIANI, 2009), o estágio era considerado como apêndice da formação.

Isso significa dizer que não há como considerá-lo em separado, já que afinal o estágio faz parte do currículo da formação e acompanha as mudanças pelas quais esta passa. “Assim, a profissão professor está inscrita num processo histórico de mudanças, marcada por avanços e também por retrocessos” (CARMO, 2013, p. 47). Não concebemos que essa seja uma relação fixa de causa e efeito, “mas uma relação entre fenômenos que se interpenetram e se influenciam” (CARMO, 2013, p. 44). Há, por conseguinte, íntima relação entre as mudanças da formação e as mudanças nas concepções de estágio, o que implica dizer que “Muito além de uma mera ocupação, a profissão, como prática social, evidencia as marcas das mudanças sociais e históricas” (CARVALHO, 2008, p. 99, BDTD da Capes).

Vemos esta relação materializada nas Escolas Normais no início da década de 30 do século passado – as quais inicialmente eram as únicas responsáveis pela formação dos professores do ensino primário – desprovidas de disciplinas ou componentes curriculares que abarcassem a prática. Como cada estado brasileiro possuía uma legislação própria para regulamentar os cursos, não se tinha uma política nacional de educação que instituisse a prática como referência para a formação. Segundo Tanuri (2000, p. 68), “[...] a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estudos organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas”.

O que se tinha de comum entre as legislações dos estados era a consideração de que para ser professor era apenas necessário conhecer os conteúdos a ensinar, silenciando o sentido de estágio como o construímos nas últimas décadas, ou seja, como aproximação do campo profissional. Isso significa dizer que em determinado momento histórico a formação de professores não via como possibilidade formadora ter a prática como eixo referencial dos cursos, refletindo na forma como se pensava o currículo.

Inscrito em condições sociais e históricas onde não se tinha uma política nacional de formação de professores, cada estado legislava baseado em diferentes modelos de formação e dessa forma a configuração curricular variava correspondendo a diferentes formas de corporificação do estágio. “Se, por um lado, percebemos que escolhas paradigmáticas são

influenciadoras do modo pelo qual os estágios se concretizam, por outro lado, a formação docente tem tratado a Prática de Ensino sob a influência de cada momento histórico da sociedade brasileira” (SILVA, W., 2005, p. 38, BDTD da UFPE). Concebendo a formação como resultado de condições sociais e históricas, vemos igualmente no estágio que essas condições influenciaram a produção de seus sentidos.

Já nos anos 40 do século XX com a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a relação entre as mudanças da formação e do estágio se corporificaram a partir do currículo único para todos os estados, podendo a cada um “acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas” (PIMENTA, 2011, p. 27). Tal lei, que impulsionada graças à aceleração do capitalismo industrial clamava por operários com mínima instrução, estabeleceu a partir do currículo único que todas as Escolas Normais deveriam manter escolas primárias anexas para a prática de ensino explicitando “claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista)” (PIMENTA, 2011, p. 27). A configuração curricular da formação mudou e exigiu também mudanças do estágio supervisionado, que nesse período passou a existir explicitamente nos currículos dos cursos.

Na década de 70, observamos a transformação do Ensino Normal com a Lei 5692/71 em habilitações do 2º grau, onde “embora seja possível reconhecer na lei uma intenção de profissionalizar o exercício do magistério, o que vinha sendo conclamado, na realidade o curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante do 2º grau [...]” (PIMENTA, 2011, p. 45). A formação – num momento histórico de reduzidos salários para os professores manifestando o processo de desvalorização da profissão – tornou-se estritamente técnica se traduzindo numa configuração do estágio a partir do microensino que possibilitava o treinamento do professor, ou seja, o desenvolvimento de suas habilidades instrumentais, onde via de regra deveria ser realizado em escolas da comunidade.

Numa conjuntura social de ditadura militar, os movimentos sociais embora existissem vivenciavam a dificuldade de enfrentar o regime político vigente. Esses movimentos que dentre outras plataformas exigiam o acesso ao ensino superior tiveram seus esforços contidos a partir da Lei 5692/71 que no lugar de garantir o direito ao ensino superior colocaram como alternativa a profissionalização no 2º grau. Essas mudanças na formação contribuíram para a precarização da profissão professor enquanto que aprofundaram a configuração do estágio como parte prática desprovida de discussão teórica.

Contudo, os movimentos sociais não foram de todo suprimidos. A consolidação de programas de pós-graduação em educação das universidades fez emergir “dois grandes movimentos sobre a formação de professores: o de revitalização do ensino Normal e o de

reformulação dos cursos de Pedagogia” (PIMENTA, 2011, p. 58). Dessa forma, percebemos na década de 70 e principalmente na década de 80, com o processo de redemocratização do país, a crítica à política do Estado em não garantir a todos o acesso ao ensino superior, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores. Começa a surgir, portanto, um movimento que clama pela vinculação entre teoria e prática nos cursos, e especificamente no estágio, a partir da relação de práxis.

Nosso objeto de pesquisa se inseriu, então, num movimento histórico, evidenciando que ele esteve impresso em processos de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas dentre as quais os cursos e a própria sociedade brasileira passaram. Dessa forma, não há como investigar os sentidos de estágio sem a compreensão de que “a história tem seu real afetado pelo simbólico [...]” (ORLANDI, 2010, p. 19), ou seja, não há como perceber os discursos longe de seus condicionantes históricos.

Queremos dizer que a maneira como o estágio é concebido hoje é resultado de longas mudanças que se inscreveram no discurso e na materialidade das práticas desenvolvidas na formação de professores, mas que seus sentidos anteriores, o já-dito, é o que também possibilita os seus dizeres atuais. Estes que dizem respeito ao estágio visto como eixo articulador da formação, como campo de conhecimento, como práxis, espaço de aprendizagem profissional e de ressignificação dos saberes e da prática docente.

Contudo, mesmo que construído sob diferentes sentidos (a serem discutidos no item a seguir), o estágio permite aos futuros professores o contato com situações de trabalho; constrói uma identidade profissional; prepara para um trabalho docente coletivo; e serve de mediação entre a universidade, a escola e a sociedade.

Tais idéias têm contribuído para modificar os programas de formação inicial [...] fazendo com que a prática de ensino busque propiciar condições para que os estudantes: a) reflitam criticamente sobre seu conhecimento; b) adquiram condições para tratar o conhecimento como objeto de ensino; c) percebam sua prática como um processo contínuo de investigação (ROCHA, 2008, p. 50, BDTD da UFPE).

Assim, sem silenciar o já-dito determinado pelas condições sociais e históricas, observamos que os sentidos de estágio atrelados aos sentidos da formação de professores se transformaram no decorrer da história, o que é perceptível nas duas últimas décadas (anos 90 e 2000) quando observamos que a formação vem requerendo cada vez mais um profissional da educação que consiga desenvolver uma prática docente fundamentada teoricamente.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação, nos projetos formativos do futuro professor, encaminhando propostas de reformulação curricular que contemplem a construção de competências, habilidades e atitudes para o exercício da docência refletindo, de forma crítica, a realidade social da escola e da sala de aula. Necessário se faz, também, produzir conhecimentos sobre a prática docente, ao se articular conhecimentos específicos e pedagógicos construídos na academia com o conhecimento produzido na prática docente, objetivando o desenvolvimento de habilidades/atitudes pedagógicas que sirvam de suporte e dêem solidez aos chamados saberes da experiência; consequência da interdisciplinaridade dos conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares (MENDES, 2007, p. 4, EPENN).

A formação e o estágio não são mais percebidos como espaços de treino de habilidades, mas como espaços de aprendizagem e produção de conhecimento. Sobre essas mudanças nos sentidos de formação que se vinculam ao de estágio nos debruçamos a seguir.

1.2 Concepções de estágio supervisionado: diferentes sentidos

Historicamente, o estágio supervisionado veio se constituindo como uma disciplina de final de curso sendo compreendida como a parte prática da formação de professores. A teoria, portanto, era desvinculada da prática e ocupava maior espaço nos programas das licenciaturas. Os sentidos construídos a despeito de como os professores deveriam ser formados se articulavam com a ideia de que primeiro era preciso deter um conhecimento para depois aplicá-lo, demonstrando o papel central que a teoria tinha (e ainda tem) na formação, uma teoria que desconsidera o movimento da prática.

Sob esta perspectiva de movimento, a prática é percebida como elemento que sofre influências tanto dos novos problemas que surgem no campo de atuação como da teoria que em algum momento foi incorporada no fazer do professor. Nesse sentido, concebemos que a teoria produzida sobre um fenômeno já não corresponde mais ao fenômeno que inicialmente intencionava explicar, o fenômeno se modifica constantemente, se mobiliza. Assim, “é preciso que se compreenda que a prática não se desenrola simplesmente pela transferência da teoria, uma vez que é preciso considerar o contexto, a época, as circunstâncias em que se produziu determinada teoria e em que se desenvolveu determinada prática” (SARTORI; SEGAT, 2008, p. 4, ENDIPE).

A partir da articulação (e não justaposição) entre teoria e prática é que esse movimento pode efetivamente ser compreendido e explicado. Contudo, notamos que nos cursos de formação de professores ainda impera a separação entre esses dois elementos, herança das Escolas Normais as quais traduziam em seu interior “o não-compromisso com a formação do

professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário” (PIMENTA, 2011, p. 44). Uma formação que, por conseguinte, foi se tornando distante dos problemas oriundos do campo de trabalho, pois não trazia para discussão, dentre outras questões, a problemática das escolas públicas brasileiras e o processo de privatização pelo qual passava a educação nacional. Tornando-se cada vez mais distanciada do chão da escola, substancialmente a formação de professores se transformou em “teórica”⁵, num sentido de teoria que se exprimia em dizeres afastados da realidade.

Entretanto, existia uma razão para essa separação. Ela foi a responsável pela elaboração de cursos destinados aos que deveriam pensar a educação (bacharéis) e aos que deveriam transmitir conteúdos nas escolas (licenciados). Deste modo, tinham-se sujeitos que transmitiam conteúdos, mas não questionavam o como, o quê e o porquê de se ensinar determinado conhecimento e não outro. A separação entre teoria e prática fez surgir, então, currículos fragmentados que diminuía o papel dos professores como produtores do conhecimento.

Estes currículos eram elaborados sob a responsabilidade de estados e municípios, destituídos de regulamentação única por parte da União. Havia, pois, ausência de uma administração central na organização dos cursos de formação de professores o que se traduzia em uma política educacional que propiciava modelos de Escolas Normais diferentes dependendo de como os estados e municípios estruturavam seus cursos a partir de seus objetivos como instituições formadoras. Modelos ainda influenciados pelas diferenças de recursos financeiros entre os estados, ou seja, a localização do eixo econômico do país representava desigualdades quanto ao desenvolvimento da formação de professores. Dessa forma, o estado de São Paulo, centro do poder oligárquico do século XIX, liderava as reformulações curriculares sendo copiado pelos demais.

Em decorrência do art. 62 [da Constituição de 1891], nº 2, que facultava aos estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficavam sob responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35, nº 2) (TANURI, 2000, p. 68).

⁵ Nesta pesquisa compreendemos que embora a atividade teórica tenha relação e exista pela prática, esta apresenta objeto e finalidades distintas da atividade prática. Nos vinculamos a Vázquez (1977, p. 203) quando este afirma que o objeto da atividade teórica “ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva –, ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura”.

Se configurava como cenário da Primeira República uma formação fragmentada realizada por instituições que não apresentavam uma regulamentação única do Estado, um currículo comum, e que delegavam à prática um lugar de submissão em relação à teoria. Muito embora a descentralização da formação fosse no decorrer desse período sendo questionada, os estados seguiram organizando seus sistemas de ensino individualmente, ainda que os do eixo econômico do país se fizessem referência dessa organização.

Não obstante a ausência de participação federal, registraram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentado como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (TANURI, 2000, p. 68).

Esses avanços dos quais nos fala Tanuri dizem respeito inclusive à introdução das escolas-modelo anexas às Escolas Normais para realização da prática de ensino. Entretanto, apesar da introdução dessas escolas, o currículo ainda se materializava na separação entre a teoria aprendida no decorrer do curso e a prática a ser desenvolvida nas recentes escolas-modelo. Dessa forma, vemos a reiteração do discurso da separação entre teoria e prática em um momento histórico de início de industrialização do país, momento que também contribuía para a desvinculação teórico-prática uma vez que se considerava que para grande parte da população só era necessário ensinar o básico, numa educação prioritariamente técnica que não contemplava a formação integral do sujeito.

Contudo, a separação entre teoria e prática não tem início com o advento do processo industrial do século XVIII até início do século XX. A desvinculação entre os sujeitos que deveriam pensar e aqueles que deveriam se ater a alguma atividade prática material remonta da Antiguidade grega, quando é possível perceber na filosofia a consideração de que essa atividade material era indigna e, portanto, detinha menos valor na vida em sociedade.

A ideia de que o homem se faz a si mesmo e se eleva como ser humano justamente através de sua atividade prática, com seu trabalho, transformando o mundo material – ideia que só surgirá na consciência filosófica moderna – era em geral, alheia ao pensamento grego. Para este, o homem se aprimora exatamente pelo caminho inverso: através da isenção de qualquer atividade prática material e, portanto, separando a teoria, a contemplação, da prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 17).

Assim, a atividade prática material associada à prática utilitária era concebida na Grécia como imprópria para homens livres, um sentido que, como podemos observar, foi retraduzido e encontrou-se presente na sociedade brasileira e especificamente na formação de professores. Dessa forma, a separação entre teoria e prática não decorreu nos cursos de formação no Brasil de um processo histórico recente com início no século XIX, mas data de um período ainda mais anterior demonstrando a circularidade do discurso e a inscrição do já-dito nos discursos aparentemente novos.

Não queremos, no entanto, parecer reducionistas quando afirmamos que a prática parecia ter menos importância nos currículos dos cursos. O que desejamos dizer com isso é que tendo uma concepção de prática docente a qual não precisava se modificar já que a escola era homogênea e só se distinguia em duas realidades – urbana e rural –, um currículo que contemplasse a prática só precisaria abarcar esses dois meios sociais o que denotaria menos tempo e poderia ser realizado ao final da formação. Ou seja, não era necessário ensinar muito aos professores, pois afinal estes só se defrontariam com duas realidades sociais e iriam ensinar aos que só necessitavam de uma educação técnica para trabalhar.

Com a crise internacional da economia, a sociedade brasileira que se pautava no modelo agrário-rural se urbaniza e se industrializa, configurando a aceleração do capitalismo industrial. Conseqüentemente, há a introdução de novas formas de produção, gerando a necessidade de que os operários tenham um mínimo de instrução para operar as máquinas. A formação de núcleos urbanos, por sua vez, reclama uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho, quer para que tenha condições de sobrevivência na própria cidade, mais complexa que a sobrevivência no campo, quer pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo nas atividades comerciais urbanas (PIMENTA, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, o estágio era realizado no final do curso e visto como imitação de modelos e/ou como instrumentalização técnica. Cabia, pois, ao futuro professor observar e reproduzir uma prática avaliada como bem sucedida, desconsiderando o professor como intelectual capaz de teorizar sobre seu fazer (PIMENTA; LIMA, 2004), um sentido presente desde o início da formação de professores no Brasil e que até a década de 60 era preponderante.

Ou seja, durante os primeiros 60 anos do século XX o projeto educacional no país era pautado no controle do trabalho do professor, projeto este que assumindo um ideário de progresso passa a conceber a centralidade da escola como mecanismo de promoção para um denominado avanço civilizatório. Imbuído de uma necessidade de conduzir o país para o progresso, o projeto de educação da república intencionava instituir um programa único nas

escolas com vistas à erradicação do analfabetismo num plano de modernização. É o que nos diz Isobe (2010) sobre as estratégias de modelização da prática docente em Minas Gerais, que seguindo o exemplo dos outros estados colocou os professores sob o olhar vigilante do Estado:

Partindo da crença de que a educação molda a nação e abre caminhos para a civilização, a disseminação uniforme de novas práticas torna-se condição necessária para garantir a todos uma educação pautada em novos valores culturais, morais e sociais. Na ótica dos políticos dirigentes, o conhecimento e controle do que se passava nas escolas primárias espalhadas pelo estado era fundamental para circunscrevê-las na perspectiva da moderna pedagogia e garantir a uniformização do ensino [...] (p. 18, ENDIPE).

Assim, se a política educacional se configurava na uniformização da prática docente, a formação acompanhando esse processo trazia um sentido de estágio, que como já dissemos, consistia apenas na imitação das práticas consideradas modelos bem sucedidos, um estágio materializado no final do curso que deveria ensinar aos futuros professores como praticar a teoria aprendida anteriormente.

Notemos que na década de 30 do século XX cada estado brasileiro era responsável por legislar sobre a formação de professores, esta que por sua vez era realizada em Escolas Normais com currículos rudimentares “não ultrapassando o nível de conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65), ou seja, as referências ao estágio (ou à prática) eram em apenas uma disciplina nas quais se falava sobre a necessidade de algum conhecimento a respeito do campo profissional, mas como a legislação era diferente em cada estado, muito divergia entre se ter explicitamente uma disciplina que fazia essa referência ou se ter esse tratamento implícito em outras disciplinas.

Com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, a partir da década de 40, a legislação começa a ensaiar o estabelecimento de um currículo comum para todo o país, porém, apesar disto, a formação prática ainda estava circunscrita à reprodução de práticas consideradas de sucesso, estas condizentes com modelos das tradições pedagógicas (PIMENTA, 2011). Assim, embora houvesse avanços na legislação sobre a formação de professores, esta ainda reduzia a prática dos professores à reprodução de práticas consideradas de sucesso.

Apesar da aprendizagem do exercício profissional também se fazer a partir da imitação do mais experiente, compreendendo que “a prática docente configura-se, pois, como construto da interação social, no contexto escolar” (FARIAS, 2008, p. 4, ENDIPE), essa aprendizagem igualmente acontece no cotidiano das situações vividas pelo professor que diante delas mobiliza

um conjunto de conhecimentos/saberes na criação de uma prática que supra suas necessidades. Esta é resultado da síntese entre as práticas observadas e as novas que nascem no contexto do trabalho docente.

Já no segundo⁶ sentido de estágio, presente na década de 70, o instrumental estava inscrito na apropriação de competências e técnicas desprovidas de qualquer reflexão. Um estágio que se reduzia ao “como fazer” e silenciava o “por que fazer”, o “que fazer” e “qual o sentido de se estar fazendo”. Silencia tornando o estágio burocratizante e deste modo retirando do professor sua autonomia intelectual; “[...] o silêncio [portanto] não é mero complemento da linguagem. Ele tem significância própria” (ORLANDI, 2007, p. 23). Essa perspectiva ainda esteve atrelada à abordagem behaviorista na qual o objetivo era treinar comportamentos, ou seja, aprender a aprender, retirando o foco dos conteúdos.

Percebemos, então, que historicamente na formação de professores a instrumentalização técnica apresentava papel central, relegando a segundo plano a possibilidade do professor num processo de práxis criadora produzir, a partir das teorias, novas práticas. Conforme Vázquez, (1977), o homem apresenta um estado de criação à medida em que se defronta com novas situações, assim, “a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. [...] a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição” (1977, pp. 247-248). Há, portanto, lugar na atividade prática do homem para a repetição, contudo o processo criador faz parte de sua constituição humana.

Dessa forma, diante das demandas enfrentadas diariamente pelo professor compostas por situações que se repetem, mas que também são novas, “espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 90).

Por outro lado, os sentidos de estágio com ênfase na instrumentalização técnica ou apenas na reprodução de práticas consideradas de sucesso foram sendo discutidos pelo movimento dos professores que, apesar de perceber a importância da observação e da utilização das técnicas na aprendizagem da profissão, acreditava que por si só eles reduziam a atividade profissional a um treinamento fundamentalmente prático. Primeiro porque apenas a reprodução

⁶ Desejamos evidenciar que embora os sentidos de estágio sejam neste capítulo apresentados de maneira linear, sabemos que eles foram se interpenetrando nos tempos históricos. Entretanto, em determinadas épocas uns sentidos se sobrepunham a outros, ganhando maior destaque entre as políticas de formação de professores.

de modelos afasta a possibilidade do professor analisar, embasado teoricamente, a realidade social e o contexto escolar, e segundo porque a aplicação da técnica apenas como rotina de intervenção desconsidera as diferentes realidades educacionais distanciando os professores das problemáticas do trabalho concreto que exigem a criação de técnicas novas adequadas às situações. Deste modo, “temos o movimento dos professores, em particular a ANFOPE⁷, propondo uma política global de formação e valorização do magistério que tenha como objetivo a formação da cidadania e a contribuição para a construção de uma sociedade democrática” (SILVA, 2001, p. 70).

Como resultado dessas críticas a década de 80 já traz um outro sentido de estágio – época em que a ANFOPE se consolida como principal movimento de professores inserida na luta pela profissionalização docente. Muito influenciada pelo processo de democratização da sociedade brasileira, a formação de professores sofre os impactos das teorias reprodutivistas e como consequência disso tem-se a concepção de que o papel da escola é reproduzir as desigualdades sociais (ROCHA, 2008, BDTD da UFPE). Nesse momento, não é evidenciado por estas teorias o caráter transformador da realidade a partir da ação do professor e também do estágio. “Nesse sentido, o entendimento era de que as instituições escolares não poderiam contribuir em quase nada – ou nada – para transformar a sociedade. Em consequência, a Prática de Ensino não era considerada assunto importante” (SILVA, W., 2005, pp. 40-41, BDTD da UFPE).

Mas, a situação já se configurava diferente ao final da década de 80 que trazia a cabo o regime militar e começava a vislumbrar um outro projeto de formação baseado na articulação entre o pedagógico e o político (SILVA, W., 2005, BDTD da UFPE). Dessa forma, ainda como resultado das críticas do movimento de professores, a década de 90 surge como a superação das teorias reprodutivistas, entretanto a formação de professores padece com os conflitos trazidos pela globalização, aspecto econômico que começa a agir também na vida cotidiana inclusive exigindo uma educação mais atrelada ao mercado.

Portanto, teorias antes associadas apenas à economia extrapolam e ganham relevo no contexto educacional. Isso implica dizer que “o campo educacional vive, assim, um processo de grandes mudanças que estão intrinsecamente vinculadas à interdependência desse campo com o funcionamento político e econômico da sociedade” (PEREIRA, 2007, p. 327).

⁷ Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação – ANFOPE “tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade” (ANFOPE, 2009, Art. 1).

O que vemos é um retorno dos sentidos da década de 70 do século XX que são ressignificados e postos como novos, quando na verdade estão ressurgindo, se apoiando no já-dito. Sentidos que não demonstram o papel de profissional intelectual do professor e o colocam na posição de executor de tarefas ditadas por outros, bem como aqueles produzidos com o discurso da instrumentalização técnica. Assim, a teoria da epistemologia da prática, que tem como preocupação resgatar o lugar do professor como sujeito central da organização e materialização do trabalho educativo (DUARTE NETO, 2010, BDTD da UFPE), acabou sendo utilizada pelas políticas neoliberais para justificar a ênfase no conhecimento experiencial/tácito do professor, ou seja, no saber que se manifesta na prática cotidiana e que nem sempre é explicável, desconsiderando a importância do conhecimento científico.

O que me proponho fazer é sugerir dois tipos básicos relativamente opostos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária (LIBÂNEO, 2012, p. 73).

As políticas neoliberais ao se apropriarem da epistemologia da prática isolaram o trabalho do professor apregoando a individualização da reflexão sobre a prática, retornando ao sentido do aprender a aprender da década de 70. Dessa forma, os professores saberiam muito da sua ação, mas pouco das teorias da educação, o que significa que ainda seriam executores de tarefas.

A performatividade, a competitividade e o individualismo, características trazidas pelas políticas neoliberais e pela globalização, atingiram a formação de professores, porém essa influência não acontece sem embates. Esta afirmação implica no entendimento de que há ressignificação das orientações globais. Portanto, acreditar na aceitação e incorporação absoluta dos valores e das normas da globalização nas políticas educacionais e curriculares seria ingenuidade. Assim, a partir das críticas realizadas pelos professores aos modelos de formação e de estágio até então vigentes, um novo olhar sobre a formação começa a se instalar, um olhar baseado na reflexividade crítica e que, consciente da apropriação pela ideologia mercadológica da epistemologia da prática, reconhece a fertilidade da teoria para outras formas de conceber a formação de professores. Nessa direção, Zeichner (1993), fundamentado na epistemologia da prática, mas ao mesmo tempo realizando críticas a ela, propõe três perspectivas a serem introduzidas na teoria, como podemos observar a seguir:

[...] a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente (PIMENTA, 2012, p. 31).

A década de 90 foi, por conseguinte, o período histórico em que, apesar das pressões da globalização na direção de reapropriar a lógica instrumental na formação, o professor passou a ser visto a partir de um papel ativo e não mais como um técnico que cumpre o que outros determinam. Com as contribuições de teóricos como Schön e Zeichner, o conceito da prática reflexiva se difundiu, conceito este que ao se remeter à reflexão na ação devolve ao professor o sentido de um trabalho intelectual na docência.

O estágio construído segundo esse sentido parte da necessidade dos futuros professores refletirem sobre sua prática e é visto como possibilidade de construção do conhecimento baseando-se na experiência docente, ressignificando assim a teoria, um sentido que compreende o trabalho de modo geral e especificamente o trabalho docente como um “processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser” (GHEDIN, 2012, p. 150), ou seja, concebe o trabalho docente como movimento contínuo entre pensar e fazer, entre teoria visando a atuação prática e a prática fundamentada teoricamente.

Os resultados desse percurso histórico a respeito dos sentidos de estágio, estando estes relacionados com os de formação, refletem no que se conceitua sobre estágio atualmente, uma discussão que tenta superar o sentido de estágio que reduz o professor a um prático, sem autonomia profissional e intelectual – entendendo autonomia como a capacidade do professor de articular “os saberes pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes científicos de forma crítica e criativa” (ULHÔA, 2007, p. 36, BDTD da Capes). Em contrapartida, os sentidos de estágio hoje produzidos o percebem como possibilidade de aproximação dos espaços de formação com o campo de exercício profissional, superando a separação da teoria e da prática.

1.3 O estágio como elemento articulador dos espaços de formação e do campo de exercício profissional

Partindo da crítica construída pelo movimento de educadores, destacando a contribuição da ANFOPE, o estágio supervisionado começou a ser concebido como o lugar da mediação

entre a universidade, a escola e a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004), um estágio que por considerar a importância da experiência do professor não podia atribuir menos valor à prática, não podia permitir a dissociação com a teoria, esta instrumentalizadora da análise da prática. A ancoragem é, pois,

nos princípios defendidos pelo Movimento dos Educadores, dentre eles, o de prática de ensino entendida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área e que possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, cujo início deve ocorrer nos primeiros anos do Curso e ser acompanhada pela coordenação docente da Instituição (ANFOPE, CEDES, CEDES *apud* PETERNELLA, 2011, p. 16, BDTD da Capes).

Nessa redefinição do estágio caminhamos para uma formação de professores que intenciona contribuir com a construção do docente como intelectual e que objetiva dissipar uma concepção fragmentária de teoria e prática presente desde as primeiras Escolas Normais do final do século XIX e início do século XX. Começa-se a pensar, portanto, num estágio contemplando a práxis docente que conclua que “[...] ao contrário do que se propugnava, [o estágio] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Essa questão demonstra o entendimento da prática institucionalizada tendo a teoria o papel de analisá-la. Assim, confirma-se que o conceito de práxis docente é mais pertinente no tratamento do sentido de estágio o qual o toma como atividade de aproximação do campo profissional, atividade investigativa, e referência para a formação, um sentido que por proceder deste modo não pode mais reduzir o estágio ao final do curso.

A atividade docente só acontece realmente quando há a junção entre a ação e a reflexão, ou seja, quando ocorre a articulação teórico/prática; pois não há separação entre a teoria e a prática na práxis docente. O Estágio é o momento crucial onde os discentes podem questionar e refletir sobre a sua futura profissão de professor, a sua práxis e identidade docente. É nesse período que os educandos devem possibilitar uma maior articulação teórico/prática, uma melhor compreensão do que é ser um profissional docente (SOUZA; GRANGEIRO, 2009, p. 4, EPENN).

O professor não é apenas um prático, mas um profissional que articulando teoria e prática assume sua função específica que é ensinar. Compreendemos, pois, a teoria como “antecipação ideal de uma prática que ainda não existe” (VÁSQUEZ, 1977, p. 233), que também correspondente a uma prática que já se apresenta na realidade. Por essa razão é que a relação teoria e prática não se dá de forma mecânica, mas se faz no jogo circular onde se

misturam e não se sabe muito bem onde começa uma e termina a outra. A relação, por conseguinte, nem é horizontal e tampouco vertical.

É deste modo que Santiago e Batista Neto (2006) tomam o estágio como prática de ensino que se definirá como eixo estruturador da formação docente, perpassando todo o curso, realizando aproximações entre os espaços de formação e o campo de exercício profissional. Por essa razão é que o pensam como componente curricular. E na possibilidade de articulação entre teoria e prática que o estágio que transcorre durante todo o curso permite ir fazendo “[...] aproximação sucessiva entre os saberes da formação e os problemas profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e os de exercício da profissão” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 30).

Por saberes entendemos ser “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, pp. 10-11). Assim, os saberes ultrapassam os conhecimentos teóricos e se constituem como uma das bases da epistemologia da prática, tendo sua recente utilização pelos autores que discutem estágio o sentido de apresentar a atividade docente como detentora de diversos saberes que se incorporam, se transformam e podem ser produzidos tanto no trabalho cotidiano do professor como em seu processo formativo.

A mudança da definição de estágio supervisionado por prática de ensino não é, portanto, arbitrária – muito embora até os anos 2000 os dois termos significassem a mesma coisa conforme nos mostra a discussão empreendida por Batista Neto, Ribeiro e Fernandes (2007) – mas se faz inscrita numa mudança de concepção de estágio como trabalho coletivo, que se faz interdisciplinarmente e sob um processo investigativo. Assim, também discorreram Pimenta e Lima (2004) que ao considerarem o estágio com um estatuto epistemológico próprio, ou seja, como campo de conhecimento que articula teoria e prática numa práxis, igualmente o percebem como componente curricular e para demonstrar sua filiação a esse entendimento o nomeiam como estágio curricular.

Sobre essa questão da utilização dos termos prática de ensino e estágio supervisionado, Moraes (2002) em análise do VII e do VIII ENDIPE aponta que em alguns momentos os trabalhos publicados vêm apresentando os dois termos como sinônimos e em outros como dois componentes curriculares distintos. Porém, ao final se utilizando de um termo ou de outro, os trabalhos intencionam discutir a prática docente no cotidiano escolar.

[...] a PE e a atividade dos estágios supervisionados, em alguns momentos, fundem-se significando uma prática sobreposta. Em outros a PE e os estágios aparecem independentes, sugerindo que a PE constitui-se uma disciplina e os

estágios outra. Quando a PE está separada dos estágios, a tonalidade do seu trabalho recai sobre as atividades desenvolvidas nas escolas-campo. Todavia, em ambos os casos, pode-se afirmar que a PE tem como núcleo central dos seus trabalhos os estágios supervisionados. [...] O tom geral dos trabalhos é repensar os procedimentos utilizados nos estágios, buscando um “novo” modo de agir e conceber a prática de ensinar no cotidiano escolar (MORAES, 2002, pp. 2-3, ENDIPE).

Seja chamado de prática de ensino ou de estágio curricular, o mais importante é demonstrar que o estágio supervisionado passa por mudanças significativas em seu estatuto, mudanças as quais dizem respeito a pensá-lo como reflexão da realidade, como atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente, e como processo investigativo. O que o norteia não é mais um mecanismo burocratizante definido a partir de observação para posterior intervenção. O que o norteia é a problematização e investigação da realidade sendo possível chegar a uma análise e a uma intervenção que seja carregada da criatividade do professor, pelo que ele acredita em termos de quais sejam os objetivos da educação e de qual sujeito deseja formar.

Esse discurso produzido sobre o estágio pode ser assim considerado como novo. Segundo a Análise de Discurso, ele estaria inscrito na ordem da polissemia tendo como marca o “[...] deslocamento. Ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2010, p. 36). Deste modo, apesar de compreender que todo discurso só tem sentido na medida em que ele já foi dito por alguém e se relaciona com outros discursos, não significa dizer que seja impossível a construção de discursos novos, pois “todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2010, p. 36).

É nesse movimento entre o já dito e o a se dizer que afinal passam as ressignificações do estágio supervisionado, entendido como campo teórico e ao mesmo tempo prático.

1.4 Do estágio supervisionado à prática de ensino: mudanças epistemológicas e legais

No subitem anterior já começamos a esboçar as mudanças pelas quais o estágio passou chegando a ter suas bases epistemológicas e legais transformadas. Nessa direção, cabe explicitar as diferenças entre os sentidos do termo estágio supervisionado e prática de ensino para que possamos justificar a utilização do primeiro termo em nossa pesquisa.

Assim, na última década a legislação brasileira discorreu na distinção entre prática de ensino e estágio considerando os dois como componentes curriculares, segundo o qual a prática de ensino é tida como articuladora da formação docente (SILVA, W., 2005) e como momento

privilegiado da vivência efetiva entre teoria e prática. Há, por conseguinte, a tentativa de superação de um modelo de estágio baseado na sequência observação, participação e regência.

Nessa reconfiguração o estágio de acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b, p. 7) é visto como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”. Um momento de aprendizagem da profissão que exige a íntima relação entre a instituição formadora e a escola campo não podendo mais ser vivenciada apenas no final do curso.

Contudo, essas diferenças entre os termos prática de ensino e estágio supervisionado que influenciam também os sentidos que a ambos vêm sendo atribuídos é bastante recente, como nos demonstram Batista Neto, Ribeiro e Fernandes (2007, p. 2):

Até a edição da nova regulamentação relativa aos cursos de licenciatura, graduação plena, o início dos anos 2000, o que é feito através de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação entre 2000 e 2002, os termos “Estágio Supervisionado” e “Prática de Ensino” diziam do mesmo componente desses cursos. Não é só a legislação federal (Lei Federal nº 6.494/77 e Decreto Federal nº 87.497/82) e local (aquela estabelecida pelos conselhos superiores da IES), mas também a literatura especializada referiam-se à Prática de Ensino como Estágio Supervisionado na formação do professor da atualmente Educação Básica.

Conscientes, portanto, da aproximação entre prática de ensino e estágio os quais foram durante muito tempo vistos como sinônimos, presenciamos agora a tentativa de mudança estrutural e conceitual do estágio que como já discutimos vive um momento de ruptura com os sentidos que insistiam em colocá-lo como dimensão pragmática e técnica dos cursos de formação de professores. Dessa forma,

[...] a articulação entre teoria e prática, a problematização das práticas docentes, a resignificação de textos e contextos e o trabalho de cunho investigativo são princípios formativos, metodológicos, importantes na formação e desenvolvimento profissional docente, condizentes e requeridos na orientação e desenvolvimento do estágio supervisionado (SOARES, 2009, p. 2, EPENN).

Por essa razão, na polissemia discursiva que nos inscrevemos, o estágio com o sentido de eixo articulador da formação visa superar a ideia de que este “é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001a, p. 17), sendo ele compreendido, portanto, como atividade teórica e prática de vivência e problematização do exercício profissional.

Mas, para além das mudanças dos termos, antes vistos como sinônimos, há também mudanças significativas nas exigências do componente curricular. Dentro dos currículos dos cursos há – desde a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – a distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino ou estágio.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, prática de ensino e o estágio supervisionado definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalhos acadêmicos, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001b, pp. 8-9).

Isso significa dizer que a prática terá que contabilizar 400 horas no currículo a serem vivenciadas ao longo do curso somadas às 400 horas de estágio, sendo que este deverá acontecer a partir do início da segunda metade do mesmo. Tal organização objetivou, por conseguinte, acompanhar a mudança de sentido de estágio ao qual estamos nos remetendo.

Assim é que o movimento político por parte das organizações de professores que ansiava por transformações na configuração do estágio forçou a legislação a concebê-lo como componente teórico e prático que para promover a inserção do futuro profissional no campo de trabalho precisa ser vivenciado de forma profunda e por um período maior de tempo – muito embora, conforme discute Silva, W. (2005, BDTD da UFPE), as propostas do movimento dos educadores tenham se corporificado nos documentos legais ao modo dos legisladores. Entretanto, compreendemos que

Há um novo acontecendo na Prática de Ensino. Um novo no tocante não só às mudanças pela produção acadêmica e pela legislação, mas também pelo esforço das Instituições de Ensino Superior de ressignificar o papel da Prática de Ensino na formação e pela postura dos discentes-professores/as frente a essas mudanças (SILVA, W. 2005, p. 118, BDTD da UFPE).

Dessa forma, a vivência por um período maior de tempo também traz a consideração de que o conhecimento do professor também se constrói na e pela experiência. Este é, portanto, um sentido que vem se caracterizando como recorrente nas produções científicas recentes e que igualmente é possível ser visto na legislação. Conhecimento este “que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo

conhecimento ‘sobre’ esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho” (BRASIL, 2001a, p. 35).

Assim é que para aprender a profissão professor é preciso se inserir no contexto de trabalho docente, ou seja, a construção da prática docente se faz em articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional, sendo a experiência um elemento essencial dessa construção. Sem embargo, pensar o estágio e suas novas configurações implica também pensar a prática docente e como este componente curricular vem lidando com o conhecimento relacionado à atividade docente.

1.5 Elementos da aprendizagem profissional: pensando sobre a prática docente

A prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência. Nesse sentido, é possível perguntar: o que efetivamente faz parte desse fazer docente? Qual a sua especificidade? Respondendo a isso, entende-se que a função do professor é ensinar (ROLDÃO, 2007), é nessa característica que se distingue de outras profissões, uma função que não existe isenta de conflitos, não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores.

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporificada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Já que ensinar é fazer aprender algo a alguém, o ensino se materializa como atividade relacional a partir da vinculação dialética com a aprendizagem. Dessa forma, não há como considerar o ensino isolado das condições de aprendizagem, pois um só se realiza a partir do outro. Esta se configura, então, como uma produção discursiva que constrói um sentido de ensino que não se assume apenas como transmissão de saber, mas como diálogo indissociável com a aprendizagem.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

Nesta mudança de sentido do ensino, este passa a ser entendido também como apropriação gradual, significando dizer com isso que a função do professor é aprendida no decorrer da vida profissional a partir da síntese dos conhecimentos veiculados nos cursos de formação e das experiências com a docência. Portanto, se ensinar apresenta uma dupla transitividade, não se reduz à transmissão de conhecimento e se aprende no decorrer dos anos de docência, esta atividade não tem caráter fixo, podendo se transformar dependendo das situações enfrentadas pelo professor no exercício profissional.

Se o ensino pode se transformar, então a prática docente que é concernente à função do professor de ensinar igualmente se altera, principalmente a partir do “envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e como profissional” (SANTOS, S., 2005, p. 51). Assim, a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças.

Nessa demarcação do trabalho do professor, do que lhe é específico, inscrevemos o sentido da função num processo histórico que o transformou de transmissão de saber para relação dialética entre ensino e aprendizagem e para a possibilidade de mudança a partir do exercício profissional, um processo que inscreveu também os professores na luta pela afirmação da docência como profissão,

de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Dessa forma, a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Mais do que implementar um acto de ensino, o professor faz parte de um edifício escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extraturma, com professores, numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, dialoga com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se um território educativo. Numa palavra: o professor faz parte de uma cultura de ensino, dando-lhe sentido e significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças (PACHECO, 1995, p. 28).

Contudo, apesar de demarcarmos o sentido de prática docente a partir de todos os elementos elencados anteriormente, na literatura acadêmica ela vem sendo utilizada como sinônimo da prática pedagógica. Embora essa associação entre as duas práticas seja frequente na literatura, o sentido construído nessa pesquisa destaca que as duas se relacionam, mas apresentam diferenças quanto ao que abarcam. Compreendendo a possibilidade dos sentidos transitarem, uma vez que palavras diferentes podem ter sentidos iguais e palavras iguais podem ter sentidos diferentes, nossa intenção não é impor um sentido de prática docente considerado certo, mas delimitar nosso objeto de pesquisa.

Nossa investigação se ocupou, portanto, com o movimento discursivo entre sentidos de estágio e as contribuições deste componente curricular para a prática ou práxis docente do professor com experiência. A prática pedagógica não foi, então, objeto de nossa pesquisa, tendo seu sentido delimitado a partir de características diferentes do sentido de prática docente. Deixamos clara a distinção entre esses dois elementos, muito embora eles estejam articulados.

Deste modo, ressaltamos ainda que a prática docente não se inscreve apenas no âmbito da prática entendida como institucionalizada, ou na ação que se refere aos sujeitos, mas também abarca a teoria, esta entendida como instrumentalizadora da prática. Partindo disso, entende-se que mais do que prática a referência aqui é com a práxis docente.

Assim, a utilização do termo práxis se justifica pelo fato de que quisemos diferenciar do uso frequente da prática que no imaginário social e mesmo em algumas produções teóricas se direciona às práticas imediatas, ao utilitarismo, dissociado de qualquer referência de teoria. Já o termo práxis vem sendo utilizado pelo materialismo histórico com uma conotação carregada de um sentido mais amplo que não coloca em campos opostos a teoria e a prática. Contudo, ao longo de nossa investigação existe a possibilidade de fazermos menção ou utilizarmos simultaneamente os termos práxis e prática docente, contudo esclarecemos que o sentido de prática ao qual nos filiamos é o de não separação mecânica entre a prática e a teoria.

É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um

segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 233).

Compreendemos que a prática docente a qual investigamos não teve o sentido utilitário, ou seja, uma prática referente apenas às ações do cotidiano baseada exclusivamente no conhecimento experiencial. Mas busca estabelecer uma relação intrínseca com a teoria, uma prática que assim concebida pode se configurar como eixo do estágio supervisionado e efetivamente contribuir para que a formação inicial de professores não se fundamente na fragmentação.

1.6 Da prática educativa à prática pedagógica

Ao falarmos sobre prática docente, como já dissemos anteriormente, estamos falando sobre o fazer do professor, sobre sua função específica. Esse fazer está inserido num campo mais amplo das práticas. Mas de que práticas estamos falando? Prática educativa ou pedagógica? Existe diferença entre as duas? Ou seja, para entendermos a prática docente é preciso localizá-la epistemicamente, é preciso que apontemos os elementos mais amplos que a abarcam.

Nos parece, então, que o fazer do professor se insere em um fazer educativo, na função de ensinar. Nesse sentido, a prática docente estaria circunscrita na prática educativa, compreendendo por prática educativa “as práticas sociais [que] só se tornarão educativas pela explicitação/ compreensão/ tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação” (FRANCO, 2012, p. 152). Esse fazer, no entanto, é também pedagógico uma vez que tem finalidades e objetivos específicos e “realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes” (FRANCO, 2012, p. 152). Acreditamos, portanto, que a prática docente se insere dentro dessas duas dimensões, tanto é prática educativa como pedagógica.

As práticas pedagógicas são, então, aquelas com objetivos definidos, já as práticas educativas podem não vir acompanhadas de uma finalidade clara. Dessa forma, quando um professor em sua aula diz que a criança precisa se sentar para aprender, ele está educando o corpo da criança para que seja capaz de permanecer longos períodos numa mesma posição, pois é assim que nossas escolas concebem que os sujeitos aprendem. Este não se apresenta, no entanto, como um objetivo definido da instituição escolar, é, portanto, uma prática educativa.

Por outro lado, quando esse mesmo professor constrói objetivos para que seus alunos aprendam determinados conteúdos, por exemplo, é nesse momento que nos referimos a uma prática docente que está inserida em uma prática pedagógica, esta que se caracteriza pela ação intencional coletiva de um conjunto de práticas (docente, discente, gestora, epistemológica).

Contudo, é possível perceber outros sentidos elaborados sobre o que se configuraria como prática educativa. Zabala (1998), por exemplo, conceitua que esta prática vincula-se ao papel da educação, à função social do ensino e ao conhecimento de como se aprende. Nessa direção, a prática educativa teria finalidades claras, devendo responder a duas questões básicas como nos exemplifica o autor:

Em primeiro lugar, e de maneira destacada, encontramos um referencial que está ligado ao sentido e ao papel da educação. É o que deve responder às perguntas: para que educar?; para que ensinar? Estas são perguntas capitais. Sem elas nenhuma prática educativa se justifica. As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido a intervenção pedagógica (1998, p. 21)

O sentido de prática educativa inscrito nesta produção discursiva diz respeito aos diversos elementos que constituem a intervenção pedagógica, tais como: os professores e sua relação com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos; a relação que se estabelece entre os alunos e a reconstrução ou produção de conhecimento; o conjunto de atividades propostas, bem como outros elementos que fazem parte da dinâmica da sala de aula. O que podemos, então, extrair do sentido de prática educativa proposto por Zabala é que esta é intencional e se encontra presente no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente.

Como já afirmamos, também nos inscrevemos no sentido em que vincula o trabalho do professor a uma prática educativa, entretanto, acreditamos que esta nem sempre vem acompanhada de intencionalidade clara. Isso significa dizer que os passos do professor não são de todo planejados e em algumas ocasiões, se não na maioria delas, ele educa, transmite valores e princípios que não estavam presentes em seu plano de aula. Pedir com constância que seus alunos se sentem traz um princípio de comportamento, do que é ser bom aluno e do que é preciso fazer para aprender que não está posto no planejamento, mas que de igual modo educa o indivíduo tanto quanto dizer para ele que a soma dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa.

Dessa forma, consideramos que prática educativa se articula ao conceito de Educação, esta que acontece não somente na escola, mas em diversos espaços, como nas organizações

religiosas, movimentos sociais, associações de moradores, ou seja, acontece no contexto social, na vivência em sociedade. Assim, ela está imersa em diversos ambientes inclusive na escola. Já a prática pedagógica, esta sim estaria ligada ao conceito de Pedagogia, entendida como ciência da Educação e que como ciência se refere ao estudo sistemático dos objetivos e função social dos projetos educativos construídos pelas instituições responsáveis em educar formalmente os indivíduos.

Assim, a prática educativa estaria diluída na vida em sociedade, estando presente também no trabalho do professor, se constituindo como elemento mais amplo, e dentro desta encontraríamos a prática pedagógica circunscrita ao âmbito de objetivos e finalidades da educação, tendo como um de seus elementos a prática docente. Consideramos, então, que nosso objeto de estudo é a prática docente inserida na prática educativa e especificamente na prática pedagógica, caracterizando-se como uma de suas dimensões.

1.7 A prática docente como elemento da prática pedagógica

Ao longo das pesquisas e estudos na área da educação muito se tem discutido sobre prática docente e prática pedagógica⁸. Comumente elas vêm carregadas com sentidos que parecem sinônimos, ou seja, a prática docente se apresenta nas formulações teóricas tendo o mesmo significado da prática pedagógica.

Dessa forma, percebe-se que os dois conceitos são vinculados à ação do professor. Há então uma simbiose epistemológica e as fronteiras dos sentidos são transpostas ocorrendo um prejuízo para a definição desses conceitos. Os estudos parecem desconsiderar ou fazem uma síntese total dos referidos conceitos num hibridismo que apaga as diferenças fundantes entre eles. Zabala (apud SOUZA, 2006), por exemplo, quando conceitua sobre as decisões que o professor precisa tomar em sua ação se refere a isso como a resolução dos problemas na prática pedagógica. Ele propõe, portanto, que a prática pedagógica se alude à ação do professor na sala de aula.

As diferenças a que se está remetendo dizem respeito, sobretudo, ao alcance da prática docente e da prática pedagógica. A prática pedagógica se configura por ser mais ampla que a prática docente, incorporando esta última como um de seus elementos. Assim, a também chamada práxis pedagógica (SOUZA, 2006) congrega uma ação institucional coletivizada e sistematizada e não se reduz às ações do professor.

⁸ Ver a análise de Souza (2006).

A prática ou práxis pedagógica abrange, por conseguinte, a prática docente, a discente, a gestora e a epistemológica. Ela é a síntese desses elementos assumidos coletivamente e institucionalmente na perspectiva de atingir os objetivos da educação propostos pela instituição formadora. E por ser coletiva e a síntese de outras práticas, não pode ser reduzida a uma delas sem que com isso haja prejuízo para sua definição, perdendo deste modo a inscrição de seu sentido.

A práxis pedagógica pode ser então definida nas palavras de Souza (2006, p. 11) como o resultado de “interconexões das práticas de diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras”, com o objetivo de construção de conhecimentos para a formação dos sujeitos.

Sendo assim, ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente. Esse é o conceito que a prática docente abarca; desejar que ela seja mais que isso seria retirar sua especificidade.

Pensando desse modo, a prática docente estaria incluída na prática (ou práxis) pedagógica, mas não alcançaria todos os meandros da prática pedagógica, esta que por sua vez, como já se disse, se refere à inter-relação de práticas de diversos sujeitos num contexto de formação.

Contudo, esse conceito a ser aqui trabalhado não é consensual. Para Franco (2012), a prática pedagógica estaria inscrita na intencionalidade ao atendimento do que é esperado pela sociedade em termos de educação. Portanto, seu sentido não seria a de relação entre diversas práticas nos processos educativos realizados por instituições formadoras, assim como pensa Souza (2006); seria referente a uma ação intencional. Claro que para este autor, a prática pedagógica também é carregada de intencionalidade, mas uma intencionalidade coletiva da instituição formadora que conforma a “síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem” (SOUZA, 2006, p. 15).

Franco entende, ainda, que nem toda prática docente é prática pedagógica. Nessa perspectiva seria possível a existência de uma prática docente desprovida de prática pedagógica, quando a primeira não promovesse o diálogo entre a sociedade e a sala de aula, quando fosse avulsa e pouco embasada na reflexão. Assim, somente quando fosse reflexiva a prática docente se transformaria em prática pedagógica, então “pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior” (FRANCO, 2012, p. 159).

A possibilidade de uma prática docente sem prática pedagógica demonstra que há uma polissemia discursiva que possibilita uma diversidade de dizeres sobre esses dois elementos, evidenciando como eles vêm sendo tratados teoricamente. Contudo, inscrevemos nossa pesquisa na compreensão de que a prática docente só se efetiva numa ação coletiva, vinculando-se às outras práticas, ou seja, no entendimento de que o fazer do professor não é um fazer sozinho, ele se insere na dinâmica da instituição. Acreditar numa prática docente que não esteja abarcada pela prática pedagógica seria individualizar o trabalho do professor.

Outra questão que se pode discutir, nas formulações de Franco, é sobre a vinculação que esta estabelece entre prática docente, pedagógica e reflexiva. Nos sentidos que produzimos em nossa investigação, tanto a prática docente como a pedagógica precisam ser reflexivas para se constituírem como práticas transformadoras da realidade. Só a reflexão não vai tornar a prática docente uma prática pedagógica e isso porque ambas as práticas possuem especificidades, práticas que embora se interpenetrem têm o seu papel definido.

Partimos, então, do pressuposto de que a reflexão é uma dimensão que precisa estar presente tanto na prática docente como na pedagógica, mas que podem existir práticas com diferentes níveis de reflexão. Acreditamos, deste modo, que um estágio supervisionado fundamentado na perspectiva da prática reflexiva pode contribuir para um fazer docente que não seja destituído de teoria, mas que tenha a teoria como instrumentalizadora da prática e que ainda consiga construir novo conhecimento teórico.

É nesse contexto que deve emergir a prática reflexiva do futuro professor, destacando que a reflexão deve propiciar a leitura crítica da realidade vivenciada, conduzindo o futuro profissional a uma ação criativa, o que somente poderá se dar em um trabalho coletivo, que toma a própria reflexão como ponto de partida para a construção de questionamentos e intervenções pedagógicas, pautado, sempre, no conhecimento por ele construído e internalizado ao longo de sua formação (ULHÔA, 2007, p. 35, BDTD da Capes).

Entretanto, é preciso considerar junto com a Análise de Discurso que “as palavras não têm [...], um sentido próprio, preso a sua literalidade” (ORLANDI, 2010, p. 44). Nessa perspectiva é possível compreender o motivo das noções de práticas docente e pedagógica poderem carregar em muitos estudos a mesma significação. Contudo, isso não descarta a possibilidade de se fazer no presente estudo a especificação do que se inscreveria em cada uma dessas práticas. É por essa razão que é reservado o direito de na formação discursiva aqui construída demarcar as fronteiras entre os conceitos, onde a prática docente diria respeito ao

fazer do professor se constituindo como um dos elementos da prática pedagógica, que por sua vez abarcaria outras práticas numa ação institucionalizada e coletiva.

1.8 A prática docente reflexiva: o professor como produtor de conhecimento

A teoria da reflexividade vem ganhando força nas produções acadêmicas das últimas décadas, entretanto ela encontra suas bases nas produções de John Dewey⁹ já no início do século XX. Com este autor, tem princípio o que é comumente chamado de epistemologia da prática, onde ele e nomes como Nóvoa, Perrenoud, Schön, Tardif, Zeichner,

advogam que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e veem na reflexão sobre a prática a estratégia que pode superar a racionalidade técnica. A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, pelo fato do professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de pensamento prático (DUARTE NETO, 2010, p. 135, BDTD da UFPE).

O foco então é na tentativa de superação do tecnicismo o qual coloca o professor numa posição de mero aplicador de técnicas advindas de outros, retirando sua autonomia intelectual. Na perspectiva da epistemologia da prática há, portanto, a possibilidade do docente construir conhecimento a partir da reflexão sobre seu fazer pedagógico, um conhecimento que não seria alheio às condições concretas do cotidiano no qual está inserido.

A epistemologia da prática intenciona, portanto, restaurar o lugar do professor na relação de ensino-aprendizagem dando destaque às vivências cotidianas desse profissional. Desse modo, o cotidiano seria posto em reflexão, o que os autores dessa perspectiva teórica denominam de reflexão sobre a prática, possibilitando conseqüentemente a superação da racionalidade técnica que, pautada na reprodução de práticas consideradas de sucesso, retira do professor a capacidade criadora e criativa de sua função.

O cotidiano se configura, pois, nessa perspectiva como um de seus conceitos mais importantes, dizendo respeito às questões rotineiras que constroem o fazer na sala de aula e aos sentidos que os indivíduos produzem sobre essa rotina. A partir da compreensão de que nas pesquisas em educação, além de concepções totalizantes, se faz necessário que a concreticidade da realidade social seja possibilidade de produção de conhecimento científico, o cotidiano se torna elemento central.

⁹ Embora não seja possível considerar Dewey como o formulador da epistemologia da prática, foi a partir de suas considerações que estudiosos como Schön propuseram esta teoria.

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas [...] (DURAN, 2007, p. 126).

Mas pesquisar o cotidiano não significa desconsiderar conceitos como totalidade e dialética, significa sim entender que as práticas cotidianas podem se materializar como fonte de estudo a partir da reflexão fundamentada teoricamente. Ou seja, numa análise ampliada da realidade a dimensão macro estaria em constante diálogo com as práticas comuns desenvolvidas todos os dias por professores e alunos.

Assim, a epistemologia da prática, ao tratar da categoria teórica reflexão associada ao cotidiano, conceitua que o professor carrega consigo um tipo de conhecimento que se convencionou chamar de pensamento prático, o qual consiste em tudo o que adquiriu com sua experiência na docência. A esse conhecimento denominou-se conhecimento tácito que nasce a partir do exercício profissional. Os professores, então, diante das demandas do seu trabalho produziram a partir da reflexão sobre sua prática saberes a respeito do como fazer e exercer o magistério.

A reflexão sobre a prática constitui um questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematicidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2012, p. 152).

É, pois, no movimento entre a reflexão sobre a prática e a própria prática que os professores produzem o conhecimento de como exercer o magistério em diálogo com as teorias veiculadas e aprendidas nos cursos de formação inicial. Dessa forma, há a possibilidade destes se transformarem de simples consumidores de pesquisas, uma vez que muitas das investigações que hoje temos acesso foram e são ainda realizadas pelos que estão fora da sala de aula, para se

constituírem como sujeitos atuantes e produtores de conhecimento, com a reflexão que se traduziria em pesquisa da própria ação do professor associando, então, docência e pesquisa.

[...] o professor, cotidianamente, depara-se com problemas oriundos de sua prática, que requerem soluções a fim de prosseguir seu trabalho. O professor recupera o que tem acumulado para solucionar os problemas encontrados. Assim, na tentativa de resolvê-los, produz necessariamente conhecimentos. O conhecimento, portanto, é produto da sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes e o professor torna-se, então, um pesquisador (SERRÃO, 2012, p. 177).

A experiência do professor media sua aquisição e produção de conhecimento sem desconsiderar as teorias aprendidas na formação inicial. Sendo assim, as situações cotidianas enfrentadas no exercício da docência incorporam-se no repertório de conhecimentos do professor o qual pode utilizá-lo em circunstâncias futuras. Nessa direção, não trata-se de desconsiderar a teoria resultado de pesquisas científicas, mas de compreender que o professor também tem potencial criador e criativo para construir teorias que expliquem seu cotidiano de trabalho.

Tendo uma filiação a este paradigma, consideramos que o estágio nele fundamentado possa trazer a concreticidade das situações problema do campo de trabalho para a formação de professores com o objetivo de que seus dilemas possam ser discutidos à luz da teoria. Nesse sentido, não compreendemos que seja a prática entendida apenas com caráter utilitário a única fonte do saber, mas acreditamos no movimento reflexão-ação-reflexão da prática reflexiva no qual o conhecimento tácito seja respeitado sem, no entanto, desconsiderar o conhecimento social e historicamente produzido.

Este é, portanto, um paradigma que enfrenta críticas epistêmicas. Há a compreensão de que ao valorizar a prática acaba-se por perder a referência teórica, substituindo os conteúdos produzidos pela humanidade pelo conhecimento produzido a partir das experiências individuais dos sujeitos. Estando cientes dessa crítica, em nosso estudo procuramos trabalhar com a prática docente reflexiva, mas considerando que a prática não se justifica por si só.

O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2012, p. 83).

Assim, é neste panorama da epistemologia da prática que surge o professor reflexivo, conceito que reconhece a importância do conhecimento produzido a partir de experiência com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, além de entender que é durante toda sua vida que o docente aprende a ser professor, pois “independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Nesse sentido, na perspectiva de epistemologia da prática e dentro dela de prática docente reflexiva, compreendemos que o estágio supervisionado contribui para a reflexão sobre o fazer pedagógico do professor experiente. E na tentativa de superar as críticas feitas ao conceito de professor reflexivo, partimos do pressuposto de que a reflexão sobre a ação não pode ser feita pelo professor isoladamente, mas deve ser uma reflexão que contemple seu fazer, o fazer da escola e dos outros professores que nela atuam, além do contexto social mais amplo, como também não esqueça dos conhecimentos universais que a humanidade já produziu.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA, 2012, p. 28).

Embora nosso foco não seja a prática pedagógica, ao considerar que a reflexão precisa ser coletiva, também trabalhamos com as outras dimensões da prática pedagógica, pois entendemos que a ação do professor não se faz sozinha.

CAPÍTULO 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PARTILHADOS ENTRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, O DISCURSO DOS PROFESSORES E O PROJETO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Esta pesquisa apresenta como alternativa metodológica a abordagem qualitativa, entendendo, portanto, que esta atende à dinamicidade do campo educacional ao compreender a realidade como passível de transformação. Uma dinamicidade que pode ser percebida no caráter mutável da educação, onde seus sentidos são sempre ressignificados historicamente, e no lugar que ocupa feito de disputas que, além de epistêmicas, são políticas.

Nossa intenção foi, então, construir uma metodologia que não se configurasse como aplicação de métodos, e por isso mesmo conseguisse alcançar o recorte da realidade que nos propomos analisar. Assim, “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Ainda justificando a opção pela abordagem qualitativa, compreendemos que esta nos possibilitou maior inserção no estudo sobre as discussões da temática em foco. Deste modo, abordagem qualitativa atende às necessidades da nossa investigação, por ter como base o ambiente natural como fonte de dados, dar maior relevo ao processo do que ao resultado, considerar os significados que os sujeitos dão à sua vida, e utilizar o processo indutivo na análise dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Entretanto, trabalhar nessa direção não significou abrir mão da rigorosidade científica na pesquisa. Pelo contrário, exigiu uma postura equilibrada “reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51), uma vez que o ato do pesquisador não se constitui na neutralidade, mas na relação entre o objetivo e o subjetivo.

Diante do que discutimos, nosso esforço em compreender o movimento discursivo entre os sentidos sobre estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência partiu da concepção de que existem múltiplas realidades, interpretadas de diferentes maneiras pelos sujeitos. Por essa razão nossa pesquisa foi pautada no entendimento de que

Os indivíduos são agentes ativos que constroem, de forma condicionada, o sentido da realidade em que vivem. Assim [...] para compreender a complexidade real dos fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos

significados, aos valores e aos interesses, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação social em geral e educativa em particular reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, posto que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e intercambiam através dos significantes linguísticos (PÉREZ GÓMEZ apud SILVA, 2001, p. 75).

Essa multiplicidade de significados foi analisada a partir da Análise de Discurso (AD), pois entendemos que este método de análise melhor respondeu à nossa tentativa de buscar a produção de sentidos sobre estágio.

Contudo, existem vários segmentos na Análise de Discurso que podem conduzir a processos investigativos distintos entre si. Por essa razão, ao nos vincularmos à linha francesa, inscrevemos nossa pesquisa com algumas singularidades dentre as quais estão a consideração pelo contexto histórico-social e a utilização do conceito de formação discursiva.

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso aqui desenvolvida pautou-se na relação entre língua, discurso e ideologia, onde a partir desse entrelaçamento construímos nosso objeto. Uma relação que se desenvolveu imbrincada, na qual a materialidade da ideologia se deu no discurso e a corporificação do discurso se deu na língua. Assim, esses elementos se constituíram como conceitos-chave sem os quais não poderíamos ter iniciado a investigação, pois “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos” (ORLANDI, 2010, p. 17).

Nessa direção, a língua não foi percebida numa função fechada, mas como resultado de uma historicidade, não apresentando caráter neutro. Dessa forma, ela não é desprovida de determinantes, sendo somente parcialmente autônoma, características nas quais Orlandi (2010) e Foucault (2011) convergem em suas conceituações.

Por não a entendermos como elemento fechado consideramos que seu estatuto é o da incompletude. Isso significa dizer que nossa investigação foi embasada na percepção de que os sentidos atribuídos pelos sujeitos a respeito do estágio não se encerraram em apenas um sentido claro e distinto, mas estavam carregados de uma multiplicidade de sentidos possíveis. Foi, portanto, em sua materialidade que a língua foi percebida em nossa pesquisa, uma língua que afetada pela ideologia assim produziu sentido para os sujeitos.

Esta ideologia não esconde deliberadamente os sentidos do discurso, mas uma ideologia que se faz necessária para que o sujeito produza o dizer, ou seja, para que o indivíduo diga, é preciso antes que esse dizer tenha sua inscrição histórica apagada; ele precisa ter a impressão

de que seu discurso é original, de que ele é a origem do que disse. Apaga-se que o indivíduo é submetido à língua e à história, mas essa submissão é necessária, na medida em que se assim não o for, ele não pode se constituir, não pode produzir sentidos. Assim, a ideologia não foi percebida como algo a ser combatido, mas como elemento necessário na produção dos sentidos pelos indivíduos.

Sem ter a função de ocultação, a ideologia tem como materialidade o discurso, este que por sua vez não tem uma linearidade onde alguém fala alguma coisa e outra pessoa compreende o que se está tentando dizer como se só houvesse um sentido a ser compreendido. Ou seja, mesmo que o sujeito enunciador do discurso esteja produzindo um dizer com um determinado sentido, a pessoa que escuta pode atribuir outro sentido àquele dizer, já que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre os locutores” (ORLANDI, 2010, p. 21). Pressupomos, então, que o discurso é o que acontece entre os interlocutores, esse espaço no qual vaga uma multiplicidade de sentidos possíveis.

Assim, tendo como referência nosso objeto, pudemos visualizar a materialização da ideologia como processo que agiu no esquecimento dos dizeres e como campo de construção de múltiplos sentidos. Deste modo, a inscrição histórica apagada pôde ser percebida nas próprias produções de sentidos sobre o estágio. Sem embargo, na década de 70 se apregoava no Brasil a ênfase na racionalidade técnica segundo a qual no estágio os sujeitos deveriam apenas aprender métodos de ensino a serem aplicados nas salas de aula, discurso este que volta a ser introduzido em políticas internacionais de formação de professores agindo fortemente no contexto brasileiro. Contudo, é um discurso tido como novo, ou seja, teve sua inscrição histórica apagada para que deste modo pudesse significar novamente.

Apesar da retomada do discurso baseado no sentido de estágio a partir da racionalidade técnica, é possível que outros sentidos sejam construídos pelos sujeitos, uma vez que, como já dissemos, no espaço entre os interlocutores discursivos a multiplicidade de sentidos é possível. É por essa razão que mesmo com a incidência de determinações legais internacionais terem como viés a instituição do estágio tecnicista, há proposições que partem do sentido de estágio ligado à racionalidade prática, baseando-se na tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática.

Dessa maneira, a Análise de Discurso tem o papel de investigar a relação entre o que é dito e o que foi esquecido, assim como de perceber a polissemia dos discursos inscrita na multiplicidade de sentidos. É, por conseguinte, na relação entre língua, ideologia e discurso que

nosso trabalho caminhou, buscando compreender que os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado são históricos.

2.1 Os sujeitos nas produções de sentido na Análise de Discurso

O sujeito na Análise de Discurso se refere às posições que os indivíduos ocupam quando produzem significações. Essa afirmação merece algumas considerações. A primeira delas é que na Análise de Discurso compreendemos que o sujeito diz alguma coisa em relação ao que já foi dito algum dia. A partir disso, ele não se encontra na origem do discurso, ele é interpelado pela ideologia, produz sentidos a partir do já-dito. A ideologia, nessa direção, trabalha no esquecimento dos discursos já produzidos e que serviram de base para que o sujeito produzisse seu dizer. Assim, ele ocupa uma posição discursiva, não sendo “dono” do discurso que profere.

Por posição discursiva compreendemos que o sujeito quando diz algo ocupa um lugar, mas que pode dependendo de seus *status* na hierarquia social (conceito a ser melhor trabalhado posteriormente) mudar de posição. Assim, um professor ocupa uma posição discursiva que difere da posição que ocuparia se assumisse o cargo de diretor de uma escola. Contudo, esses sentidos produzidos por ele tanto como diretor ou como professor não são propriedades dele, ele não é o dono, outros assumirão a posição discursiva professor ou diretor que por sua vez estará carregada dos mesmos sentidos.

A segunda consideração é que por não ser “dono” do discurso proferido e ocupar apenas a posição discursiva, o sujeito pode se movimentar entre os sentidos, entre o já-dito e o a se dizer (ORLANDI, 2010). Essa fluidez permite aos sujeitos se significarem, além de demonstrar que, apesar de todo discurso estar relacionado com outro, é possível a partir dessa relação criar novos discursos.

Por essa razão, buscamos a produção de sentidos sobre o estágio ou sobre a prática docente para analisar o já-dito com perspectivas de fazer avançar o conhecimento, pois só conhecendo os discursos já produzidos e sua relação com nosso discurso é que podemos construir novos sentidos sem negar o percurso já feito. Reconhecemos, portanto, que ocupamos uma posição discursiva e essa posição permite dizer determinada coisa que em outra posição ela não seria possível. Aqui assumimos a posição discursiva de pesquisadoras e de professoras da educação básica trazendo sentidos que seriam diferentes se estivéssemos falando somente como pesquisadoras.

Essa questão recai na terceira consideração a ser feita: o *status* do indivíduo na hierarquia social vai condicionar o que pode e deve ser dito por ele, qual posição de sujeito

enunciativo ele poderá ocupar. Vemos aqui claramente a distinção entre indivíduo e sujeito, sendo o sujeito enunciativo uma função vazia a ser ocupada pelo indivíduo considerando seu *status* socialmente legitimado (SILVA, 2011). Sob essa perspectiva, compreendemos que na análise dos dados foi preciso levar em conta o *status* do indivíduo para que sua posição como sujeito enunciativo demonstrasse como diz e porquê disse aquilo que disse.

Assim nossos sujeitos enunciativos foram os professores em formação do curso de Pedagogia, sujeitos estes que dizem algo a partir da posição de estudantes, mas também da posição professores que já atuam na educação básica – sendo ainda objeto de nossa análise os sentidos produzidos nas produções científicas que discutiam a questão do estágio e da prática docente, bem como os sentidos inscritos nos projetos curriculares dos cursos que estes professores se inseriam.

Por conseguinte, entendemos que os nossos sujeitos além de assumirem um lugar na hierarquia social que determinou quais discursos produziram, o fato de já estarem atuando na educação básica não marca só esta posição discursiva, mas traz para a pesquisa a ancoragem da experiência docente, significando dizer que a experiência e o conhecimento que se constrói a partir dela também foram considerados nos discursos dos professores em formação. Ou seja, o *status* e a experiência compuseram a marca discursiva da investigação sendo mais que critério de seleção para escolha dos sujeitos.

Acreditamos que essas considerações foram levadas em conta durante todo o trabalho, trazendo as relações estabelecidas entre as produções dos sentidos e os sujeitos, produções estas condicionadas historicamente pelo já-dito e pelo *status* ocupado pelo indivíduo.

2.2 Os elementos do discurso: formação discursiva, enunciado, interdiscurso, interpretação

Alguns elementos são necessários demonstrar para esclarecer que concepção de discurso trouxemos em nossa pesquisa. Esses elementos também ajudaram a compreender o movimento do discurso, as relações entre o dito e o não-dito, e como isso se corporificou como dispositivo de análise. Para não incorrer numa exposição estritamente abstrata, cada um dos elementos foi apresentado inscrito em nosso objeto de investigação, ou seja, exibimos como pensamos as formações discursivas, os enunciados e o interdiscurso na pesquisa.

Nesse sentido, por formação discursiva entendemos como as determinações do que pode e deve ser dito num tempo histórico. Ao estabelecer relações com o processo de produção de sentidos e com a ideologia, ela propõe que “os sentidos sempre são determinados

ideologicamente” (ORLANDI, 2010, p. 43). Assim, o que o sujeito diz é a partir da formação discursiva que se inscreve, não sendo possível dizê-lo em outra formação sem que com isso o sentido não mude. Associando essa perspectiva ao nosso objeto de pesquisa, vemos que falar sobre estágio supervisionado apresentou sentidos a partir de nossa posição na hierarquia social, ou seja, de nossa posição como pesquisadoras e professoras da educação básica, e da conjuntura sócio-histórica que nos encontramos, conjuntura esta que desde a década de 80 do século passado vem incidindo na concepção de estágio baseada na prática reflexiva. Portanto, falar de estágio em outra posição – como professoras formadoras ou professoras do campo de estágio – e em outro contexto histórico traria outros sentidos.

Seguindo essa direção, nossa pesquisa trouxe os enunciados sobre estágio supervisionado e prática docente demonstrando os que ainda estão em circulação, os que se distanciam e se aproximam, percebendo também que eles evoluem, mas não necessariamente numa sequência lógica, pois “[...] os enunciados possuem o poder de serem repetidos em espaços e tempos diferentes, e as regiões ou campos dos enunciados devem ser encarados como domínios ativos” (SILVA, 2011, pp. 189-190). Essas formações discursivas são originadas a partir das relações possíveis entre os enunciados do discurso (SILVA, 2011). Sob esse olhar, é preciso que os enunciados sejam identificados e descritos sempre dentro da historicidade. É perceptível, portanto, que na Análise de Discurso todo elemento trabalhado o é feito dentro de condicionantes sócio-históricos.

Por enunciado do discurso entendemos que é a unidade mínima de análise, é a fala sobre um objeto dita por um sujeito, uma sequência de palavras que pode ser outra dependendo da formação ideológica em que se inscreve.

Contudo, se as formações discursivas são resultado das relações entre enunciados, elas também podem ser vistas, nas palavras de Orlandi (2010), como “regionalizações do interdiscurso”. Interdiscurso é compreendido então como regulação dos deslocamentos das fronteiras da formação discursiva e como elemento que articula os discursos, que articula o já-dito com o que se está dizendo agora. Assim, em nossa investigação o já-dito sobre estágio e prática docente foi vinculado aos nossos dizeres, uma vez que significamos a partir dos sentidos que já foram construídos sinalizando para a emergência dos novos sentidos.

Ainda sobre as formações discursivas, estas podem ser compreendidas também como “formações componentes das formações ideológicas [que] determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 2012, p. 23).

Esses elementos foram interpretados colocando em relação o dito e o não-dito, se constituindo como um dispositivo de interpretação que liga a língua e a história pelo equívoco.

Contudo, esse dispositivo foi percebido não como a apropriação de apenas um sentido, mas como a compreensão de múltiplos sentidos, produzidos pelos sujeitos que ocupam diferentes posições na hierarquia social. Assim, o dispositivo de interpretação da Análise de Discurso considerou ideologia e historicidade no seu propósito de compreensão. Partindo disso é que em nossa pesquisa interpretamos “o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2010, p. 61).

2.3 Entre o dito, o não-dito e o silenciado

Os discursos produzem sentidos circunscritos em formações discursivas que como já afirmamos se referem ao que pode e deve ser dito a partir de condicionantes sócio-históricos. Esses discursos, porém, não estão sozinhos, eles se relacionam criando o denominado interdiscurso, que por sua vez pode ser entendido como regionalizações das formações discursivas. Em cada discurso é possível ainda perceber a presença dos enunciados, estes que, como os discursos, não são livres, mas se associam.

Esses elementos da Análise de Discurso são a base para compreendermos a que estamos nos referindo quando falamos sobre o dito, o não-dito e o silenciado. Assim, o dito não se configura como um discurso sozinho sem articulação com outros discursos; na verdade, para que ele possa significar precisa dizer associando-se ao que já foi dito anteriormente. Nesse sentido, o que analisamos não é a origem do discurso, mas como ele se apresenta no momento em que é enunciado e como se configuram as relações que estabelece com outros dizeres.

Procuramos, por conseguinte, o dito sobre o estágio nas publicações científicas e no Projeto Curricular dos cursos de Pedagogia analisados, em movimento discursivo com os dizeres dos professores em formação fazendo as associações com o que já foi dito historicamente sobre ele, ou seja, buscamos quais sentidos estes três grupos de produção do discurso expressaram sobre o estágio e como visualizavam as contribuições deste componente curricular para a construção da prática docente.

Contudo para dizer x ele não estará dizendo y. Deste modo, existe um não-dito, ou seja, para produzir um certo sentido é preciso não dizer outro. Esses outros sentidos, porém, significam; não dizer uma coisa também produz sentidos. Ao dizermos que o estágio supervisionado, por exemplo, deve ser percebido como eixo da formação de professores e perpassar todo o curso, não estamos produzindo o sentido de estágio como parte prática da formação que deve permanecer circunscrito ao final do curso. Não dizer outro sentido de estágio, portanto, significa e demonstramos que é possível identificá-lo.

Ao mesmo tempo em que analisamos o dito sobre o estágio, também buscamos analisar o que não foi dito sobre ele nas publicações, nos projetos dos cursos e nas falas dos sujeitos, quais sentidos estão subjacentes aos que eles expressam.

O não-dito, no entanto, não pode ser confundido com o silenciado, pois ele é de certa forma o implícito e remete-se ao dito, como que “o silêncio, tal como o concebemos, não remete ao dito; ele se mantém como tal, permanece silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 45). Assim, o não-dito é aquilo que sustenta e se opõe ao dito. Isso não é afirmar que precisamos desvelar o não-dito para ter acesso aos significados completos do dito, ou seja, o não-dito não é complemento. Por essa razão, repetimos que o não-dito é apenas de certa forma o implícito já que este termo denota incompletude, o que de fato ele não é.

Assim, dizemos algo e não dizemos, mas também podemos ao mesmo tempo silenciar outros dizeres. O silêncio, como já discutimos, resguarda diferenças quanto ao não-dito; eles significam coisas diferentes. Mas, então, o que seria o silêncio? Ele não pode ser concebido como falta, pois tem primazia sobre as palavras.

As palavras e os sentidos estão limitados pelo silêncio; é por essa razão que ainda não se disse tudo o que se pode dizer. Sob essa perspectiva, ao dizer algo estamos produzindo um sentido e silenciando toda uma gama de possibilidade de dizer outras coisas e produzir outros sentidos; o silêncio é, pois, a possibilidade de polissemia, de produção de discursos novos.

Dessa forma, compreendemos que as publicações científicas, os projetos e as falas dos sujeitos trouxeram silêncios sobre o estágio, algo que não se opõe ao dito, mas que se constitui como as possibilidades de dizeres novos que estão silenciados pelos dizeres ditos e não-ditos.

Segundo esse olhar, o dito e o não-dito significam, mas o silêncio também. Eles são peças do mesmo jogo, uma vez que o dizer, o não-dizer e o silenciamento são intrínsecos; todo dizer apaga outros sentidos possíveis. É, portanto, com esse olhar que trabalhamos em nossa pesquisa, tendo a consciência de que produzimos um determinado sentido, mas que poderiam ter sido produzidos outros.

2.4 A Análise de Discurso como método

O estágio supervisionado é campo de contestações na formação docente, passando nos últimos anos por um processo de mudança de sentido. Atualmente há forte incidência na compreensão de que ele deve se constituir como eixo articulador dos cursos denotando outra organização curricular. Contudo, no decorrer da história da formação de professores, o estágio apresentou sentidos diversos que influenciaram e influenciam a maneira como ele agora se

corporifica. Partindo dessa constatação, tivemos o interesse em compreender o movimento discursivo entre os sentidos sobre estágio supervisionado.

Porém, não foram todos os estágios objeto de nossa investigação, somente aqueles que tratavam especificamente da prática docente, ou seja, foram analisados apenas os estágios referentes ao fazer do professor. Dessa forma, estivemos circunscritos ao estágio em educação infantil e no ensino fundamental. O estágio em gestão e em movimentos sociais trazem em evidência outras práticas, estas que não foram foco da pesquisa, embora compreendamos que se articulem com a prática docente.

Como nosso objeto pedia sentidos, nos pareceu que o paradigma quantitativo de pesquisa não conseguiria alcançar nossos objetivos, nos levando à escolha da abordagem qualitativa; assim também nos inscrevemos dentro da Análise de Discurso, ou seja, a escolha de nossa metodologia se deu em função do objeto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, foram escolhidos com base em sua experiência na docência, atuando há pelo menos cinco anos, não se configurando mais como professores iniciantes. A escolha por estes sujeitos justificou-se por percebermos a partir de nossa experiência e dos estudos produzidos por Pimenta e Lima (2004) que para quem já exerce o magistério, o estágio muitas vezes apresenta-se desprovido de significação, sendo frequentes perguntas do tipo: “Por que preciso fazer o estágio supervisionado se há tanto tempo sou professor? Minha experiência docente não pode ser contada como estágio? Por que ainda sou obrigado a fazer estágio se leciono há tanto tempo e já sei tudo sobre a escola?” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 123). Por conseguinte, o fato de terem já uma prática docente consolidada parece concorrer com um sentido de estágio o qual não vê possibilidades deste componente curricular contribuir para seu exercício profissional.

Sendo assim, por serem professores em formação, ocupam uma posição discursiva a partir de seu status como estudantes e ao mesmo tempo como sujeitos experientes na docência, posição esta que influenciou os sentidos que atribuíram ao estágio. Dessa maneira, foi preciso considerar a posição dos sujeitos na hierarquia social, e como já o dissemos a ancoragem na experiência docente fez igualmente parte da análise dos sentidos investigados.

Para além disso, atingir esses sentidos não se constituiu tarefa fácil se fazendo necessária a utilização de instrumentos de coleta de dados capazes de abordar significados subjetivos. Tendo isto em mente, nos propusemos a utilizar entrevistas¹⁰ “como um encontro interpessoal

¹⁰ O roteiro das entrevistas se encontra no apêndice 2 desta dissertação.

no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento[...]” (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

O encontro com os professores experientes em formação entrevistados nos possibilitou obter os sentidos que estes atribuíam ao estágio e suas contribuições para a construção de uma prática docente, procurando perceber o dito, o não-dito e o silenciado nos discursos, assim como os traços ideológicos que esses discursos carregam, pois “tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2010, p. 43).

Além das entrevistas foi ainda realizada pesquisa documental com o intuito de analisar os sentidos de estágio e prática docente inscritos nas publicações científicas da ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE, BDTD da Capes, bem como os sentidos de estágio nos Projetos Curriculares dos Cursos de Pedagogia. Feito isso, estabelecemos uma relação entre os sentidos apresentados nas entrevistas, os que estão presentes nos projetos e os encontrados nas publicações.

Definidos os instrumentos de coleta de dados, nossa investigação contou com duas IES alocadas no agreste pernambucano, sendo uma privada (IES A) e outra pública (IES B). A escolha dessas duas instituições foi pautada na relevância social que ambas possuem na região, por serem referência na formação de professores, e por percebermos (a partir de nossa pesquisa do PIBIC, já mencionada anteriormente, e da análise de seus projetos curriculares) que as duas possuem perfis diferentes de formação de pedagogos e de organização curricular no que diz respeito ao estágio.

Quanto aos sujeitos entrevistados, aqueles advindos da IES A foram denominados com o código professor IES A acrescentando um número, por exemplo, professor/a IES A1, e para aqueles pertencentes a IES B o código foi professor IES B também com um número acrescido. Nossa intenção com o sigilo dos nomes foi a de preservar o direito à confidencialidade e discrição dos sujeitos.

2.4.1 Procedimentos de análise das publicações científicas

Conforme já dissemos, um de nossos objetivos diz respeito a analisar os sentidos de estágio e prática docente inscritos nas publicações científicas; dessa maneira, inicialmente tivemos que escolher os *lóci* a serem investigados. Estes que antes estavam definidos em

ANPEd, EPENN, BDTD da UFPE, foram depois da qualificação ampliados por sugestão da banca para ENDIPE e BDTD da Capes.

Escolhidos os *lóci* de enunciação discursiva passamos para a escolha do período de tempo que a análise abarcaria. Desse modo, decidimos por analisar as publicações da última década compreendendo que assim poderíamos observar a emergência dos sentidos produzidos recentemente sobre o estágio e a prática docente. Justificamos a escolha deste período na medida em que neste momento histórico ocorreu a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o que resultou na mudança da organização e das bases estruturais dos cursos, tendo repercussões também na produção das pesquisas científicas.

Definido o período de análise, partimos para o levantamento dos trabalhos que faziam referência no título, no resumo ou nas palavras-chaves sobre o estágio em Pedagogia ou quando tratavam do estágio na formação de professores sem fazer menção ao curso. Assim, também procedemos no levantamento dos trabalhos sobre prática docente, excluindo os que discutiam sobre a prática docente de professores de disciplinas específicas, tais como: a prática docente do professor de matemática, ou a prática docente nos cursos de educação física.

Selecionados os textos, partimos para a leitura de cada um deles realizando fichamentos com suas ideias principais e com os enunciados que se faziam mais recorrentes. A partir desses fichamentos realizamos nossa análise tendo como norte a Análise de Discurso segundo Orlandi (2007, 2010, 2012), colocando as publicações no movimento discursivo com nosso referencial teórico sendo possível identificá-las nas referências, já que após as páginas inserimos o *lócus* de enunciação do discurso.

Esse movimento discursivo também esteve presente na análise dos projetos curriculares, bem como nas entrevistas com as professoras, tendo em vista que as publicações serviram de diálogo teórico nessas análises. Buscamos, então, demonstrar que nenhum discurso se encontra isolado, mas numa rede de sentidos que permite produzirmos certos dizeres sobre o estágio.

2.4.2 Caracterização do campo de pesquisa

Para a concretização dos objetivos desta pesquisa, elencamos como campo de pesquisa duas instituições de ensino superior (IES) localizadas no agreste pernambucano, na cidade de Caruaru. As duas IES oferecem o curso de Pedagogia, sendo que na IES A este curso existe desde 1961, enquanto que na IES B existe desde 2006.

A formação do pedagogo e o estágio na IES A

Analisando o Projeto Curricular do curso de Pedagogia da instituição, vemos que desde 2004 ela vem apresentando uma nova configuração curricular resultado de construção coletiva e de exigências legais ao extinguir as habilitações e unir o curso de Pedagogia tendo por foco a docência contemplando conteúdos de gestão escolar.

Nessa direção é que o egresso do curso tem como base da identidade profissional a docência, sendo a missão institucional do curso formar sujeitos tecnicamente competentes, socialmente críticos e humanamente solidários. Contudo, embora a docência seja a base identitária do pedagogo, o projeto curricular da IES A prevê a participação desse profissional na “gestão da instituição educativa onde atua planejando, elaborando, implementando, coordenando, acompanhando e avaliando propostas pedagógicas e programas educacionais” (PPC IES A, 2007, p. 30). Assim, o perfil de formação é baseado na docência, sendo a gestão o gérmen que perpassa todo o processo formativo. Por essa razão, os estágios na instituição são voltados para esse olhar na docência e na gestão escolar.

Contudo, o estágio que se materializa na IES A assume o formato de Prática de Ensino com caráter processual e integralizador da formação, onde a Central de Estágio (CE) coordena a dimensão prática das licenciaturas intencionando a corresponsabilidade da faculdade e das escolas campo de estágio pela formação dos professores. Dessa maneira, o estágio se processa desde o 3º período no curso de Pedagogia e só termina no 8º, último período, com momentos que intercalam pesquisa e intervenção pedagógica, tendo como orientações gerais:

- Compreensão da escola como uma organização que é historicamente estruturada, de forma a favorecer a construção de saberes e a humanização dos sujeitos: inicialmente, os alunos são orientados para pesquisarem sobre a organização escolar, a partir de questões específicas tais como: a instituição escolar, os profissionais da escola e as relações sociais na escola, a gestão escolar, a função social da escola.
- Análise crítica das contribuições teórico-práticas a respeito da Gestão Escolar, buscando conhecimentos que permitam iluminar a compreensão do cotidiano, com vistas a nele intervir de forma qualitativa, como forma de ação a partir da reflexão.
- Exercício da intervenção pedagógica na perspectiva do contexto político e social no qual a escola se insere, objetivando a melhoria das relações educativas, das interações texto e contexto e da efetivação das políticas educacionais que, em última instância, focalizam o aluno e o seu sucesso ao longo do processo de aprendizagem.
- Análise crítica do cotidiano vivenciado na escola campo de estágio e elaboração de projetos de intervenção voltados para a melhoria do processo gestor da instituição escolar. Esses projetos devem resultar de um trabalho

investigativo e analítico, desenvolvido processualmente a partir do 3º período, até a sua implementação e avaliação nos últimos períodos do curso.

- Estudo do processo ensino-aprendizagem, enfatizando a sala de aula como espaço onde ocorrem de forma sistemática e intencional as situações didático-pedagógicas que propiciam a construção do conhecimento, numa constante interação com a realidade, através do relacionamento dos sujeitos da prática pedagógica (PPC IES A, 2007, pp. 40-41).

O estágio nessa instituição apresenta, portanto, o sentido de articulação entre teoria e prática, segundo a qual nem a teoria se sobrepõe à prática e nem esta, num sentido pragmatista e utilitarista, tem prevalência sobre a teoria. Além disso, compreende que a escola é produzida historicamente não sendo possível concebê-la somente a partir de sua constituição atual. Assim, percebê-la dentro desse movimento histórico determinou como se dá a atuação dos profissionais da educação com e sobre ela. Vê ainda que a ação dos estágios só pode se desenvolver fundamentada na reflexão, tendo por objetivo contribuir com os processos educacionais elaborados em diálogo com a escola.

Caracterizando os sujeitos discursivos da IES A

Na perspectiva da Análise de Discurso, o lugar que o sujeito ocupa na hierarquia social influencia sobremaneira a forma como este enuncia seus discursos e produz sentidos. Nessa direção, demarcamos aqui os sujeitos que participaram da investigação bem como o lugar de onde falam, o que nos ajudou a entender o porquê dizem x e não dizem y, compreendendo, portanto, “que a língua não se limita a uma estrutura fechada, mas se constitui um acontecimento que considera em sua análise os elementos presentes na estrutura histórica na qual o discurso acontece, uma vez que este sujeito é afetado, mas também afeta a história” (CARMO, 2013, p. 66).

Assim, conscientes de que estes afetam e são afetados pela história construímos inicialmente um questionário sócio-profissional¹¹ que nos permitiu visualizar os sujeitos que já detinham cinco anos ou mais de experiência na docência, tendo em vista que nosso objeto de pesquisa pedia a análise dos discursos sobre as mudanças na prática docente do professor em formação a partir da vivência com o Estágio Supervisionado. Para tanto, eles também teriam que já ter vivenciado os estágios em educação infantil e no ensino fundamental. Por essa razão escolhemos aplicar o questionário no último período (8º) do curso de Pedagogia da instituição.

¹¹ Conforme Apêndice 1.

Como neste momento a IES A contava com dois 8º períodos, decidimos que o questionário seria aplicado em ambos.

Deste modo, contabilizando 61 estudantes (34 no 8º A e 27 no 8º B), chegamos a um total de 5 estudantes com cinco anos ou mais de experiência na docência, se configurando desse modo não mais como professores em início de carreira. Abaixo é possível identificar o nome dos sujeitos¹² o tempo de atuação como professor, sexo, bem como suas idades.

Quadro 1 - Do perfil sócio-profissional dos sujeitos entrevistados da IES A

NOME	TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL	SEXO	IDADE
Professora IES A1	6 anos	Feminino	42 anos
Professora IES A2	12 anos	Feminino	30 anos
Professora IES A3	11 anos	Feminino	33 anos
Professora IES A4	7 anos	Feminino	40 anos
Professora IES A5	8 anos	Feminino	26 anos

A formação do pedagogo e o estágio na IES B

A formação do pedagogo nesta instituição tem por base a construção de um perfil com ênfase na docência, na pesquisa e na gestão educacional, tendo como demanda associar no curso atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sem embargo, a concepção de currículo que permeia o projeto do curso visa assegurar a articulação entre teoria e prática, a criticidade epistemológica, a metodologia e as estratégias imediatas, a relação pedagógica dialogal e a relação entre aprendizagem e avaliação.

Dessa maneira, a IES B tem como objetivo formar professores para atuar na docência em educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio na modalidade Normal, “na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógico. Além disso, o curso propicia uma formação com ênfase nas áreas de Gestão e Práticas Educativas nos Movimentos Sociais” (PPC IES B, 2010, p. 15).

Por essa razão é que o estágio na instituição tem como foco a prática docente, a gestão e as práticas educativas em movimentos sociais, sendo vivenciado a partir do 5º período e terminando no 8º período, penúltimo do curso. Sua materialização é, portanto, diferente do corporificado na IES A. Embora parta também da compreensão de estágio como prática de

¹² Os nomes utilizados são fictícios preservando a identidade dos sujeitos.

ensino que se torna eixo articulador da formação, esse sentido de estágio é vivenciado de outra maneira. Nos primeiros períodos do curso existem os momentos de aproximação à experiência de pesquisa com as disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica iniciando no 2º período e terminando no 4º, onde a partir de estudos teóricos e observação de um campo de pesquisa se constrói um artigo científico. Posteriormente, como já o dissemos, vem o estágio no 5º período com o momento de intervenção pedagógica propriamente dita.

Por conseguinte, o estágio na IES B carrega também o sentido de articulação teoria e prática, compreendendo a prática como possibilidade de construção do conhecimento que não deve circunscrever-se apenas no último ano do curso, reconhecendo seu caráter processual e possibilitando ao pedagogo uma visão ampla de sua prática docente.

Caracterizando os sujeitos discursivos da IES B

No que diz respeito à escolha dos sujeitos de pesquisa na IES B, assim como na IES A, também recorreremos ao questionário sócio-profissional com a intenção de selecionar os professores em formação que já tinham pelo menos cinco anos de experiência na docência, tendo em vista que nosso objeto, como já dissemos anteriormente, pede a análise dos discursos sobre as mudanças na prática docente do professor experiente em formação a partir da vivência com o Estágio Supervisionado.

Escolhemos ainda os dois últimos períodos do curso da IES B, uma vez que nesta universidade há nove períodos e não oito como no curso de Pedagogia da IES A. Apresentando como outra diferença em relação à IES A uma turma de cada período e intencionando ter uma amostra relativamente grande de sujeitos, decidimos optar pelos dois últimos períodos, balizados também no critério de que estes sujeitos teriam que ter passado pelos estágios em educação infantil e no ensino fundamental.

Deste modo, contabilizando 34 estudantes ao todo (19 alunos no 8º período e 15 alunos no 9º período) chegamos a um total de 4 estudantes com cinco anos e seis de experiência na docência, se configurando desse modo não mais como professores em início de carreira. Abaixo é possível identificar o nome dos sujeitos, o tempo de atuação profissional, sexo, bem como suas idades e o período a que pertencem (essa última categoria difere da tabela de caracterização de sujeitos da IES A, tendo em vista que lá todos pertencem ao 8º período).

Quadro 2 - Do perfil sócio-profissional dos sujeitos entrevistados IES B

NOME	TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL	SEXO	IDADE	PERÍODO
Professora IES B1	6 anos	Feminino	26 anos	9º
Professora IES B2	5 anos	Feminino	24 anos	8º
Professora IES B3	5 anos	Feminino	25 anos	9º
Professora IES B4	6 anos	Feminino	24 anos	9º

Dessa forma, chegamos a um total de nove professoras em formação tendo entre cinco a 12 anos de experiência na docência como um dos grupos de produção de discursos analisados nesta investigação. Os dizeres por elas produzidos sobre estágio foram, por conseguinte, submetidos à análise em movimento discursivo com os nossos dois outros grupos de produção de discursos: as publicações científicas e os projetos curriculares.

CAPÍTULO 3 A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA PRODUÇÃO DISCURSIVA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

[...] a gente tem a sensação de que tudo já foi dito, de que não restam idéias novas, de que no máximo pode se aspirar a pô-las juntas de maneira coerente, analisá-las desde referenciais explícitos e de potencialidade reconhecida e atribuir-lhes, então, um significado peculiar. Para alguns isso talvez seja pouco – porque sempre esperam coisas novas e revolucionárias. Para outros, talvez seja demasiado – porque considerarão que minha interpretação seja excessivamente original. De qualquer forma, você tem o resultado em suas mãos (ZABALA, 1998, p. 11).

Nesta pesquisa, tratamos de compreender o movimento discursivo entre os sentidos sobre estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência. Iniciamos nossa busca pelos sentidos de estágio nas publicações científicas, inserindo-as como um dos grupos de produção de discursos desta investigação. Ressaltamos ainda que em princípio a intenção era construir um levantamento dessas publicações evidenciando os sentidos de estágio supervisionado e prática docente que carregavam, intencionando com isso nos aproximarmos de nosso objeto de estudo.

No decorrer do caminho, percebemos que nosso esforço em evidenciar estes sentidos começou a delinear uma análise destas publicações e como a perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso, a qual nos inscrevemos, afirma que não há discurso isolado, mas numa relação intertextual, reconhecemos que os dizeres das publicações se articulam com os dizeres dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia e das professoras entrevistadas.

Nesta direção, os sentidos produzidos nos trabalhos científicos influenciam os dizeres dos projetos curriculares e dos professores, bem como os dizeres dos professores influenciam esses trabalhos científicos e os projetos. É, portanto, na perspectiva de circularidade que nossa análise se fez, buscando a partir do interdiscurso demonstrar os sentidos partilhados entre esses três grupos de produção do discurso.

Assim, neste capítulo, analisamos as publicações da ANPEd, BDTD da UFPE, do EPENN, ENDIPE e da BDTD da Capes, nesta mesma ordem, e discutimos os sentidos sobre estágio e prática docente trazidos por esses *lóci* enunciativos, demonstrando que há a emergência de um novo sentido de estágio e prática que corrobora com uma formação que busca articular teoria e prática numa dimensão da práxis¹³.

¹³ Uma práxis que não é mais aquela trazida por teóricos marxistas, embora se utilize desse conceito original.

Nesta análise utilizamos também os trabalhos como produção científica propondo um diálogo com os sentidos que apresentam. Isso significa dizer que eles estão de tal modo imersos em nossa conceituação que apenas é possível perceber sua inclusão quando visualizamos as referências das citações no corpo do texto, onde além do nome do autor, do ano e da página, incluímos o lugar da publicação (se ANPEd, BDTD, EPENN, ENDIPE ou BDTD da Capes). Desse modo, exemplificamos nossa posição articulada aos sentidos retirados dos trabalhos, não de modo estanque, mas num movimento discursivo que permitiu incluí-los como produção de conhecimento científico.

Assim, retomando nossa epígrafe, vemos que talvez tenhamos apenas colocado ideias velhas coerentemente articuladas com nossa interpretação, ou talvez tenhamos construído algo de original; o relevante é que temos agora o resultado de uma análise que evidenciou o que se está dizendo sobre estágio e sua relação com a prática docente do professor com experiência. Como nos disse Zabala (1998, p. 11): “De qualquer forma, você tem o resultado em suas mãos”.

Este resultado trouxe empiricamente a recorrência de determinados enunciados que fizeram emergir os sentidos de estágio e que não se encerra neste capítulo, tendo continuidade no capítulo quatro com a articulação entre os três grupos de produção do discurso. Construímos, então, nossa análise trazendo elementos do pensado e do vivido, o pensado através dos projetos curriculares dos cursos e do vivido a partir das falas das professoras experientes em diálogo direto com as publicações.

3.1 A prática docente e o estágio supervisionado na ANPEd: análise das produções no GT 08 Formação de Professores

Apresentamos aqui a análise das produções científicas publicadas na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos anos de 2002 a 2011, referentes às temáticas de estágio supervisionado e prática docente demonstrando como esses temas vêm sendo tratados em um *locus* discursivo de pós-graduação. Deste modo, buscamos evidenciar os sentidos construídos na última década para compreender como a produção de conhecimento está concebendo o estágio e o seu papel na aprendizagem da profissão docente.

Nossa intenção não é realizar, portanto, uma produção que com o objetivo de ser original “omita o enunciado que [a] sustenta” (ORLANDI, 2007, p. 144). Assim, os sentidos construídos nesse trabalho estão articulados com os sentidos já produzidos, considerando que o já-dito sustenta o que ainda vai se dizer. Dessa maneira, é possível formular nossos sentidos sobre prática docente e estágio supervisionado, quando nos inscrevemos na história e no já-dito.

Nessa direção, escolhemos as produções da ANPEd por considerarmos importante sua atuação para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em educação no país, lembrando que nossa análise também contemplou os trabalhos publicados no EPENN, as teses e dissertações presentes na biblioteca virtual da UFPE, o ENDIPE, bem como as teses e dissertações da Capes, dentro do mesmo período de tempo, equivalente a 2002-2011, possibilitando o contato com as produções mais recentes. Justificamos o estudo durante esse período de tempo por acreditarmos que nos últimos dez anos o sentido de estágio numa perspectiva de eixo articulador da formação de professores vem se firmando.

É precisamente sob essa perspectiva que nos filiamos, buscando relacioná-la com os discursos anteriormente produzidos sobre o estágio e a prática docente. Pesquisamos, então, o GT 08 da ANPEd relativo à formação de professores onde foram encontrados 8 trabalhos que traziam em seu título a prática docente e 6 trabalhos que se referiam ao estágio. Destacamos que desse total de 14 trabalhos, 11 foram lidos na íntegra e 3 apenas os resumos¹⁴.

A evidência do sentido de estágio supervisionado como eixo articulador da formação nas produções da ANPEd

No período de tempo sinalizado foram apresentados na ANPEd 6 trabalhos¹⁵ concernentes ao estágio supervisionado, como podemos observar no quadro 3. Neste quadro demonstramos, igualmente como no quadro da prática docente a ser visto mais adiante, a reunião e o ano a que pertencem os artigos, seus respectivos autores e a instituição aos quais são vinculados. E assim como no caso da prática docente, percebemos que não há publicações do estado de Pernambuco sobre o estágio supervisionado. Ressaltamos que ao utilizarmos os trabalhos como análise e diálogo teórico sinalizamos nas citações quando estas se tratavam das publicações da ANPEd, como no exemplo a seguir: (SANTOS, 2003, p. 2, ANPEd).

Quadro 3 - GT 08 Formação de Professores da ANPEd: estágio supervisionado

REUNIÕES/ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
26 ^a – 2003	O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção	Helena Maria dos Santos	Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)
27 ^a – 2004	A prática de ensino como espaço/processo de	Amparo Villa Cupolilo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

¹⁴ Destacamos que ao ler esses três resumos verificamos que, apesar de trazerem a prática docente, suas temáticas eram referentes às questões que se distanciavam de nosso objeto de estudo.

¹⁵ Todos esses trabalhos foram lidos na íntegra e serão analisados a seguir.

	construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ		
28 ^a – 2005	O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares	Helena Maria dos Santos	Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)
28 ^a – 2005	Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos.	Roseli Aparecida Cação Fontana Ana Lúcia Guedes-Pinto	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
32 ^a – 2009	Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.	Gianine Maria de Souza Pierro Helena Amaral da Fontoura	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)
32 ^a – 2009	Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.	Paula Gaida Winch	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Analisando os seis trabalhos apresentados, percebemos primordialmente a recorrência dos enunciados da relação teoria e prática e do estágio como eixo articulador dos cursos de formação de professores. Enunciados que corroboram com a construção de um sentido de estágio percebido em integração com os demais componentes curriculares, sendo ainda visto como atividade ao mesmo tempo teórica e prática que contribui para a aprendizagem do exercício profissional do professor, superando um sentido de formação que se fragmenta em polos opostos.

A concepção fragmentada da formação — em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática — é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos, contribuindo para que a preocupação principal na realização do estágio curricular se concentre nos seus aspectos burocráticos (SANTOS, 2003, p. 3, ANPEd).

Nessa direção, observamos que ao redor do enunciado da relação teoria e prática se produz o sentido de estágio nas produções da ANPEd que diz respeito a ser este componente curricular núcleo articulador do processo formativo – mesmo que as publicações se utilizem de termos diferentes para designar o estágio, quais sejam: prática de ensino, estágio curricular ou estágio supervisionado.

Sobre a utilização do termo prática de ensino presente em duas das publicações, juntamente com a recorrência dos dois enunciados, apresentam-se como uma forma de evidenciar esse sentido de estágio como “componente curricular capaz de promover essas aproximações e essa vivência do ensino como atividade investigativa” (SANTIAGO;

BATISTA NETO, 2006, p. 29). Deste modo, esses dois trabalhos anseiam por ratificar uma compreensão de estágio que não se restringe ao período de intervenção pedagógica propriamente dita na qual os professores em formação estão submetidos a fazer; mas, embora também abarque a intervenção, ultrapassa o fazer da sala de aula.

A utilização do termo prática de ensino em substituição do termo estágio tem, portanto, uma razão epistemológica. Ela se inscreve num discurso que vem desde os anos 2000 a 2002 diferenciando os dois termos “através de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação” (BATISTA NETO; RIBEIRO; FERNANDES, 2007, p. 2), já que até então os dois eram tidos como sinônimos. Assim, ao trazer na última década o termo prática de ensino em substituição a estágio, as publicações se inscrevem numa tentativa de corroborar com o sentido que não mais concebe o estágio como componente curricular fechado em si mesmo que deixa de dialogar com o restante do curso e que se corporifica em apêndice da formação desarticulado dos outros componentes curriculares.

Dessa forma, a diferenciação entre estágio e prática de ensino em associação com a recorrência dos dois enunciados sinalizados marca a emergência do sentido deste componente curricular como eixo articulador da formação. Por essa razão é que as propostas de estágio preveem nessa última década “[...] que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (CUPOLILO, 2004, p. 1, ANPEd).

Esta compreensão não coloca, pois, o estágio como salvador dos problemas da formação, mas requer sua ressignificação para que seja percebido como atividade prática e teórica. Intenciona aproximar o campo de atuação do profissional com os espaços de formação numa tentativa de reparar a construção histórica segundo a qual o estágio era concebido como a parte prática do curso desprovido de conteúdo teórico.

Logo, na produção de nossa pesquisa, consideramos a necessidade de perceber o estágio como eixo que articula todo o processo formativo, mas apesar de coadunarmos com esse sentido ainda nos utilizamos da palavra estágio ao invés de prática de ensino por acreditarmos que o mais importante é ter claro que trabalhamos com uma concepção que não restringe o estágio a uma disciplina no final do curso. Assim também o fazem Pierro e Fontoura (2009, ANPEd), a despeito de se utilizarem do termo estágio supervisionado em articulação com o enunciado da relação teoria e prática, bem como Batista Neto, Ribeiro e Fernandes (2007, p. 2) que adotaram prática de ensino e estágio como sinônimos, mantendo “a distinção introduzida pela legislação recente (Resolução CNE/CP nº 2/2002) entre Estágio supervisionado e Prática como componente curricular”.

Consideramos, por conseguinte, que os trabalhos que se utilizaram do termo estágio curricular ou estágio supervisionado partem igualmente do sentido deste componente como eixo articulador da formação e como possibilidade de superação da relação dicotômica estabelecida entre teoria e prática.

Essa questão pode ser verificada no quadro a seguir quando mostramos fragmentos das publicações os quais apontam que estas apesar de se utilizarem de diferentes termos, seja prática de ensino, estágio supervisionado, ou estágio curricular, apresentam o mesmo sentido de estágio, exceto o texto concernente aos orientadores que por apresentar essa temática não discute a constituição do estágio, não sendo possível identificar a qual sentido estaria vinculado.

Quadro 4 - Sentidos sobre o estágio supervisionado na ANPEd

TRABALHOS	TERMO UTILIZADO	SENTIDO
Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.	Estágio curricular	
O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção	Estágio curricular	“A implantação do projeto contou com um trabalho inicial, marcado pelo envolvimento dos alunos e dos demais professores do curso, na perspectiva de reconstruir o significado do estágio enquanto elemento articulador entre teoria e a prática ” (p. 4).
O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares	Estágio curricular	“Um primeiro aspecto a ser entendido do Estágio, enquanto articulador do currículo , diz respeito à importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores” (p. 2).
Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social	Estágio supervisionado	“ As autoras reconhecem a sobrecarga que as atividades de estágio demandam como uma atividade terminal dos cursos de formação e sugerem que se repensem estruturas e adequações curriculares respaldadas em um projeto pedagógico articulado às condições reais e objetivas de trabalho dos docentes nas universidades” (p. 7).
Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos	Prática de ensino	“Discutindo o modo como fomos construindo a prática de ensino como projeto pedagógico e objeto de conhecimento , procuramos mostrar como, desde o início de nosso trabalho com as disciplinas de caráter teórico-prático, compreendemos que sua contribuição para a formação advinha das possibilidades, por elas instauradas, de encontro e confronto entre os professores em atuação nas escolas de Ensino Fundamental, os futuros professores em formação e nós, os professores da Universidade” (p. 14).
A prática de ensino como espaço/processo de construção	Prática de ensino	“Para tanto, a proposta prevê que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser

da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ.		compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (p. 4)
---	--	--

Deste modo, podemos considerar que os trabalhos, apesar da utilização de termos diferentes, evidenciam – a partir dos enunciados da relação teoria e prática e do estágio como eixo articulador da formação – a referência à associação entre teoria e prática como contribuição do estágio supervisionado, demonstrando a impossibilidade de compreendê-lo apenas como um componente curricular de final do curso que serve para aplicar a teoria estudada ao longo da formação. E concebendo-o dentro dessa nova identidade, ele ultrapassa o sentido de *locus* de observação e intervenção, incorporando o sentido de objeto de conhecimento.

Nessa direção, em nossa pesquisa acreditamos que a teoria e a prática precisam desse tratamento dialético e “[...] inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

Esse tratamento dialético, no entanto, nos imbuí de algumas preocupações. Isso porque partimos também da prática reflexiva, conceito que para alguns parece incompatível com o conceito de práxis. Como já dissemos em outro momento, temos consciência das críticas as quais atingem a prática reflexiva, críticas estas feitas em grande medida por autores marxistas, que por sua vez cunharam o conceito da práxis. Contudo, consideramos que essas críticas nos permitiram perceber as lacunas da prática reflexiva, as quais, segundo nossa compreensão, podem ser supridas com a concepção da práxis. Dessa forma, acreditamos que seja possível a utilização dos dois conceitos em nossa investigação, assim como também o fez Selma Garrido Pimenta em seu livro “O estágio na formação de professores” (2011) e como igualmente se apresentam nas publicações, questão essa a ser reiteradamente objeto de nossa análise nos demais *lóci* de publicação científica.

Assim é que ao tratar da práxis trazemos a problemática da localização dos estágios ao final do curso, debilitando a relação entre teoria e prática e tornando os estágios burocratizantes com caráter apenas de cumprimento de carga horária. Ao pensarmos sua articulação com as demais disciplinas do curso, imaginamos que se

Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como: cumprimento de carga horária, o preenchimento de fichas, entre outros. Por outro lado, acentua o conceito equivocado de estágio enquanto pólo prático de

um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas (SANTOS, 2003, p. 2, ANPEd).

Dessa maneira, evidenciamos um sentido de estágio que não se restringe à observação e à intervenção, mas que possibilita aos futuros professores esse olhar investigativo. Compreendido como elemento articulador dos cursos de formação e estabelecendo uma relação horizontal com os demais componentes curriculares, o estágio pode possibilitar a seleção e a organização dos conteúdos desses cursos a partir do campo de atuação do estagiário, ou seja, “originar-se das salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação” (SANTOS, H., 2005, p. 3, ANPEd).

A possibilidade desse olhar investigativo é bastante tratada nas publicações da ANPEd quando trazem o enunciado do estágio como eixo articulador da formação; contudo, parece que esta questão vem se apresentando mais como um slogan e sendo pouco aprofundada. Nos textos analisados não se exemplifica muito bem como a investigação se configurará no estágio e na prática docente, pois afinal: os estudantes farão intervenção ou pesquisa? Ou os dois processos estão imbricados? É, portanto, necessário melhor tratamento deste ponto para que se compreendam os sentidos de um estágio que supera a ação burocratizante.

Foi nesse campo de embates que residiu nossa investigação, na luta do estágio como possibilidade de construção de conhecimento. Inserida nessa luta foi que analisamos os sentidos de estágio e prática docente tanto das publicações científicas, como os atribuídos pelos projetos curriculares dos cursos e pelas professoras em formação/com experiência, demonstrando a partir do movimento discursivo entre esses três grupos enunciativos que apesar da possível experiência com a docência os professores se formam no decorrer de toda sua vida, como bem nos diz Winch (2009, p. 10, ANPEd): “atuamos como professores tendo como modelo os professores que fizeram parte de nossa escolaridade”. O estágio se configura, então, como mais uma possibilidade de construção da prática docente mesmo que para professores já experientes.

Diante disto, ao analisarmos essas publicações, percebemos a emergência de uma recorrência discursiva que começou a se delinear a partir do estudo dos textos da ANPEd, ganhando corpo nos demais *lóci* de publicações científicas, bem como nos projetos dos cursos e discursos das professoras entrevistadas, recorrência esta que se refere ao sentido de estágio que ultrapassa a concepção de disciplina e se apresenta como eixo articulador da formação de professores. Nessa direção, o estágio passa a ter um papel mais influente na prática docente de professores experientes uma vez que é tomado como objeto de estudo, atividade teórica e como prática refletida.

As correspondências entre os sentidos de prática docente e de prática pedagógica nas produções da ANPEd

Entre 2002 e 2011 foram publicados no GT 08 Formação de Professores 8 artigos¹⁶ referentes à prática docente, como podemos observar no quadro 5. Nele identificamos a que reunião o artigo pertence, o ano de sua publicação, seus autores, assim como a que instituição esses autores pertencem¹⁷.

Quadro 5 - GT 08 Formação de Professores da ANPEd: prática docente

REUNIÕES/ ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
25 ^a – 2002	Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande	Leny Rodrigues Martins Teixeira Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli Claudia Maria de Lima	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
27 ^a – 2004	Novos espaços formativos de professores e prática docente.	Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Assis (UNESP – ASSIS)
27 ^a – 2004	Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas.	Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli Leny Rodrigues Martins Teixeira Claudia Maria de Lima	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
27 ^a – 2004	Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1 ^a à 4 ^a série.	Regina Ingrid Bragagnolo Íuri Novaes Luna	Universidade Federal de Santa Catarina - Universidade do Sul de Santa Catarina (UFSC – UNISUL)
28 ^a – 2005	*Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão.	Janine Marta Coelho Rodrigues Rogéria Gaudêncio do Rêgo	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Desse modo, os trabalhos sinalizados no quadro acima apresentaram algumas recorrências de enunciados que ajudaram a evidenciar qual o sentido de prática docente produzido. Mesmo com a utilização como sinônimos dos termos prática docente e prática

¹⁶ Na análise aqui realizada, 5 desses trabalhos serão considerados, tendo em vista que como já bem explicitamos na nota de rodapé anterior, os outros 3 apresentavam temáticas distantes de nosso objeto de estudo.

¹⁷ Quanto ao modo de tratamento destes artigos no decorrer de nossa análise, destacamos que quando a citação advinha de algumas das publicações da ANPEd esta era sinalizada na referência, como no exemplo a seguir: (TEIXEIRA; LIMA; GRIGOLI, 2002, p. 3, ANPEd), o mesmo sendo realizado na BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE e BDTD da Capes.

pedagógica, a recorrência de enunciados como ação pedagógica, reflexão, saberes demonstraram um sentido de prática docente como fazer do professor em seu cotidiano de trabalho. Assim, as publicações se debruçaram em compreender as vinculações entre o processo formativo dos professores e seu exercício profissional.

Pensando nisso, entendemos que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões, e principalmente aquela que é a essência da sua atividade. Descrever e analisar as seqüências didáticas utilizadas pelo professor, bem como as condições de sua produção são procedimentos essenciais para compreender o seu fazer pedagógico e seus condicionantes, quer sejam de ordem contextual (escola e sua organização), quer sejam aqueles ligados aos processos de formação (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004, p. 3, ANPEd).

O enunciado, por conseguinte, da ação pedagógica ou fazer pedagógico não é tratado isoladamente nas publicações, mas vincula-se à análise dos cursos de formação, bem como ao contexto social e histórico no qual esta ação se desenvolve. Além disso, este enunciado se une aos de reflexão e saberes para produzir um sentido de prática docente como resultado do processo formativo, mas igualmente como produto da reflexão do professor sobre seu trabalho, derivando em saberes experienciais que constroem uma prática docente não mais como cópia de modelos bem sucedidos, mas criadora e criativa. Este também parece ser o sentido de prática docente ao qual estamos vinculados, contudo acrescentamos a ele uma ressalva que não esteve presente nas publicações, qual seja, a diferenciação entre prática docente e pedagógica.

A produção de nosso sentido se situa, portanto, na compreensão de que a prática docente se corporifica como uma das dimensões da prática pedagógica. Dessa maneira, as duas não se apresentam em nosso estudo como sinônimas, mas resguardam suas diferenças embora estejam imbricadas. Consideramos, portanto, que a prática docente se refere ao fazer pedagógico do professor, à sua atuação, à sua especificidade profissional que é ensinar, enquanto que a prática pedagógica abrange a prática discente, gestora, epistemológica além da docente numa ação institucional e coletiva.

Assim, buscamos identificar quais os sentidos que as produções da ANPEd no período de 2002 a 2011 demonstram sobre a prática docente e dessa forma inscrever nossa pesquisa no movimento discursivo entre os dizeres das publicações científicas, dos projetos curriculares das instituições e das professoras investigadas. Deste modo, percebemos que nos cinco trabalhos lidos não se tem uma definição nítida do que os autores compreendem por prática docente, sendo que em três deles ora se utiliza o termo prática pedagógica ora docente. O que entendemos no decorrer da construção dos textos, a partir da recorrência do enunciado ação pedagógica ou

fazer pedagógico, é o sentido de que a prática docente focaliza o exercício profissional do professor, também parecendo ser esta a referência nos textos que utilizam como sinônimas a prática pedagógica e a docente.

No quadro abaixo é possível visualizar os sentidos que os textos atribuem para as duas práticas. Nele mostramos a qual trabalho estamos nos referindo, qual termo ele utiliza (se prática docente ou pedagógica), assim como trazemos trechos que apontam o sentido que os artigos impõem aos termos.

Quadro 6 – Sentidos da prática docente na ANPEd

TRABALHOS	TERMO UTILIZADO	SENTIDO
Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas.	Prática docente	“[...] entendemos que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões, e principalmente aquela que é a essência da sua atividade” (p. 3).
Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série.	Prática docente e pedagógica	“Por sua vez, a falta de formação educacional específica, como é o caso das professoras com magistério, parece não abalar a identidade profissional, pois são evidentes o esforço pessoal com que investem na prática pedagógica e o seu comprometimento com a profissão” (p. 16).
Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão.	Prática docente e pedagógica	“Tal envolvimento pressupõe motivação, que pode ser promovida pelo professor, no caso da sala de aula, por meio de uma prática pedagógica de qualidade” (p. 4).
Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS	Prática docente e pedagógica	“Saber como o professor desenvolve sua aula, significa mostrar as relações que estabelece entre os diferentes saberes e a possíveis ambiguidades presentes na prática pedagógica ” (p. 12).
Novos espaços formativos de professores e prática docente	Prática docente	“É reconhecido, atualmente como determinantes positivos da prática docente dos professores um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto sobre as metas dos cursos de formação” (p. 6).

Ratificamos, portanto, a compreensão de que a prática docente não se encontra definida e que seu sentido é o mesmo que da prática pedagógica. Entretanto, embora sejam utilizados os dois termos os sentidos são equivalentes, ou seja, circunscrevem-se no fazer do professor, em sua ação profissional. Valendo-se do enunciado ação pedagógica ou fazer pedagógico, os artigos concebem que a prática docente está inscrita no ato de ensinar do professor. E por entender que é na ação pedagógica que suas investigações se desenrolam, os textos terminam por utilizar ação pedagógica com o mesmo sentido de prática pedagógica. Assim, a ação que é

subjetiva do sujeito se torna a prática pedagógica que, como já o dissemos, é coletiva e institucional.

Deste modo, evidenciar qual sentido de prática docente se está trabalhando é necessário para que o objeto de estudo seja apresentado claramente e possa demonstrar o objetivo de investigação. A utilização das duas práticas acaba ampliando esse objeto e pulverizando seus sentidos.

Por isso mesmo partimos da importância de demonstrar a reconstrução do conceito de prática pedagógica, não podendo ser relativa apenas à prática docente.

A concepção de PRÁXIS pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. Essa é nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese (SOUZA, 2006, p. 13).

É preciso que os sentidos de cada conceito sejam postos à superfície, tendo em vista que se inscrevem em uma produção discursiva na qual permite que certo dizer seja dito, não sendo possível dizê-lo em outra formação. Dizer que a prática docente tem como sentido o fazer pedagógico do professor está, portanto, inscrito numa formação discursiva que não nos permite confundi-la com a prática pedagógica.

E dentro desta formação discursiva ainda trabalhamos com o conceito de prática docente reflexiva, percebendo a importância da análise da sala de aula feita pelo professor para melhor explicar sua prática docente, entendendo que a ação é definida pelo pensamento, ou seja, pela reflexão. Isso significa dizer que a teoria e a reflexão têm um importante papel na formação de professores com repercussões na prática docente.

É claro que o conceito de reflexão se faz presente nas conceituações sobre formação de professores e sobre a prática docente em específico, com maior ênfase em algumas teorias do que em outras. A questão que trazemos aqui, no entanto, diz respeito a considerá-la com um estatuto novo, um estatuto que vem sendo concebido desde os anos 80 e 90 que prevê um movimento de reflexão sobre a prática com vistas à produção de novo conhecimento.

Entretanto, os estudos fundamentados na prática docente reflexiva, advindos da epistemologia da prática, enfrentam duras críticas quanto a seu caráter pragmático que, segundo alguns teóricos da educação, pode contribuir para o esvaziamento do conhecimento teórico no processo formativo ao privilegiar o conhecimento tácito do professor. Por essa razão é que o sentido da prática docente reflexiva não é consenso entre os estudiosos da formação de

professores; a reflexão, nesta sim, há conformidade, pois “apesar das diferenças teóricas, entre os estudiosos do tema, acerca dos caminhos que levam as mudanças na prática docente, há concordância de que o definidor principal da ação é o pensamento – a reflexão” (BARREIRO, 2004, p. 7, ANPEd).

Não existe, por conseguinte, concordância no campo das ciências; o conhecimento é construído entre embates e disputas; segundo Brandão (2002), a teoria é sempre uma hipótese que trabalha com a verdade como processo histórico de produção do conhecimento. Mediante isto, não há como imaginar uma teoria que seja unanimidade, por mais difundida que seja.

Todavia entre as produções da ANPEd, a partir da recorrência do enunciado da reflexão vinculado ao enunciado saberes, observamos que a prática docente reflexiva se configura como tendo grande difusão e influência. Ela passa a ser concebida como possibilidade de estudo dos saberes experienciais do professor ao considerar a importância do fazer docente como lugar de produção do conhecimento e como “papel fundamental na transformação das relações de exterioridade que os professores mantêm com os demais **saberes** e na superação da alienação que marca a relação dos docentes com os mesmos” (TEIXEIRA; LIMA; GRIGOLI, 2002, p. 3, ANPEd).

Nesta perspectiva, a prática reflexiva permitiria a percepção da prática docente como um amálgama plural de saberes no qual a experiência do professor tem relevância e valor. No entanto, ela não pode ter a experiência como saber docente a ser privilegiado em detrimento dos outros, pois caso isso aconteça corre-se o risco de haver desarticulação entre os elementos constitutivos da formação de professores.

Quando há esse tipo de ênfase termina-se por considerar o estágio como a salvação da formação de professores dando maior proeminência para a prática e para o saber experiencial. Essa questão pode ser observada no texto de Rodrigues e Rêgo (2005, p. 8, ANPEd) no momento em que discutem sobre “[...] a necessidade de uma melhor base, de um curso menos teórico, de mais estágios, de maiores oportunidades e maior período de tempo para a prática de ensino”.

Percebemos nesta afirmação a envergadura da vara, nos dizeres de Saviani (2008), pois já que historicamente o estágio vem sendo concebido para ser realizado apenas no final dos cursos com destaque maior para as chamadas disciplinas teóricas, agora seria necessário que esse destaque fosse dado ao polo oposto, ou seja, para o componente curricular tido como parte prática, resolvendo, assim, todos os problemas da formação. Na realidade não basta dar maior ênfase à prática desconsiderando a teoria; é, pois, preciso considerar o fazer do professor como

práxis. A formação de professores carece se constituir sob as bases da articulação teoria e prática.

Em contrapartida, entendemos que projetar os saberes experienciais do professor não seria desconsiderar os demais saberes, mas compreender que a prática docente se faz na síntese de todos eles. Vemos que o enunciado dos saberes aparece atrelado aos sentidos construídos sobre prática docente, como apresentado no extrato a seguir:

No que se refere às demandas internas, alguns **saberes** são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses **saberes** são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática (BRAGAGNOLO; LUNA, 2004, p. 13, ANPEd).

Sob esse olhar, a prática docente estaria inscrita na conjunção entre os saberes construídos durante a formação do professor e no exercício profissional. Assim, aparecendo com frequência entre as publicações, o enunciado saberes traz a discussão de que o professor não só aprende a profissão nas universidades ou faculdades, mas também durante seu fazer.

Sendo a teoria da epistemologia da prática, como já discutimos, o eixo comum em todos os artigos aqui analisados, os saberes apresentam estreitos vínculos com a discussão sobre as contribuições do estágio para a prática docente, principalmente no que diz respeito à articulação entre os saberes da formação corporificados no estágio e sua tradução como saber experiencial da prática docente.

De tal modo não intencionamos privilegiar a prática em detrimento da teoria, nossa perspectiva de prática docente reflexiva não nos permite realizar tamanho equívoco, mas trazer a prática e com ela o saber experiencial do professor para a formação, mudando sua lógica. Isso “significa dizer que é preciso considerar a prática docente – suas razões e condicionantes – como objeto de análise nos cursos de formação. O pressuposto é o de que não só se incorpora a teoria a partir da prática, como também essa é a condição para recriá-la” (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004, p. 12, ANPEd). A teoria e a prática estariam assim numa relação dialética.

3.2 A prática docente e o estágio supervisionado: análise da biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco

A análise a seguir remete-se às teses e dissertações produzidas no período de 2002 a 2011 na UFPE, intencionando identificar os sentidos que as investigações do mesmo *locus*

enunciativo que o nosso construíam sobre estágio e prática docente. Dessa maneira, procedemos à pesquisa dessas produções onde a partir do título e dos resumos fomos percebendo quais as que traziam especificamente a questão da prática docente e do estágio supervisionado. Feito isto observamos que, das dissertações publicadas no nosso recorte temporal, 9 traziam a prática docente em seu título e 3 o estágio supervisionado ou prática de ensino.

Entretanto, das 9 dissertações que faziam referência à prática docente, apenas uma foi considerada para ser objeto de nossa análise por entendermos que ela, ao tratar da prática docente do professor iniciante, tinha efetivamente como ênfase os processos de construção da ação pedagógica do professor. Quanto às 3 dissertações que faziam alusão ao estágio ou à prática de ensino, todas foram aqui analisadas.

Referente às teses defendidas, nenhuma desenvolvia temáticas relacionadas às questões de estágio ou prática docente. Contudo, incluímos em nossa análise uma tese que tinha como foco a análise da influência da epistemologia da prática nos cursos de formação de professores. Percebendo, pois, a presença dessa teoria nas publicações em todos os *lóci* enunciativos analisados, sentimos a necessidade de vislumbrar pesquisas que discutissem sua incorporação no processo formativo docente.

Dessa forma, com o objetivo de apresentar todas as produções analisadas, construímos um quadro no qual é possível visualizar se tratam sobre estágio ou prática docente, seus títulos, o nome do autor, se trata-se de dissertação ou tese e o ano em que foram defendidas.

Quadro 7 – Dissertações e teses da BDTD da UFPE

PRÁTICA DOCENTE			
TÍTULO	AUTOR	DISSERTAÇÃO / TESE	ANO
A prática docente do professor iniciante	Cristiane Maria Gonçalves Soares	Dissertação	2004
ESTÁGIO / PRÁTICA DE ENSINO			
A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores/as	Wilson Rufino da Silva	Dissertação	2004
Os saberes mobilizados por egressas do curso de pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica	Selma Tânia Lins e Silva	Dissertação	2007
A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE	Áurea Maria Costa Rocha	Dissertação	2008
PRÁXIS			
A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar	José Henrique Duarte Neto	Tese	2010

O sentido de estágio como mediação entre a universidade e escola na BDTD da UFPE: construindo um fazer docente como atividade teórico-prática

Ao analisarmos as dissertações que tratavam do estágio supervisionado na formação de professores, percebemos a preocupação na elaboração de um estágio como possibilidade de construção das relações entre os espaços acadêmicos e os espaços de trabalho. Sendo assim, o enunciado da articulação entre escola e universidade foi recorrente.

Esse enunciado desemboca no entendimento de um processo formativo que não se restrinja a um acúmulo de teoria a ser posto em prática. Sob essa perspectiva, o ambiente da escola forma o professor para o exercício profissional em um movimento articulado com a academia, se caracterizando como “um desafio na formação de professores conceber a escola como um ambiente educativo, em que formar e trabalhar não sejam atividades distintas, pois a formação de professores acontece no espaço de formação acadêmica e no espaço de exercício profissional” (ROCHA, 2008, p. 22, BDTD da UFPE).

Nem a escola é o polo da prática e nem a academia é o polo da teoria, mas ambas se encontram numa relação dialética na qual teoria e prática se entrelaçam de tal maneira que é impossível distinguir onde começam e onde terminam. Por essa razão, o *locus* de formação dos professores também é a escola¹⁸; sem embargo, é possível construir conhecimento a partir do fazer pedagógico do docente.

Esse parece ser o sentido atribuído à formação de professores pelas dissertações, a partir também da recorrência do enunciado da reflexão, onde o processo formativo seria responsável por oferecer ao professor subsídios teóricos e práticos para que este seja capaz de, refletindo sobre seu fazer, construir conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Tudo isso num movimento de criação da prática docente e síntese das práticas que, no decorrer de sua trajetória como estudante e professor, conseguiu observar.

Sendo assim, o uso frequente do enunciado da reflexão pelas produções ora analisadas demonstra a vinculação destas à teoria da epistemologia da prática a qual fundamenta a formação docente como o “ato de assegurar o conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento e escolhas pedagógicas, durante os processos de formação, que conduzam a novas aberturas, afastando-se momentos de práticas estagnadas e pré-estabelecidas” (LINS E SILVA, 2007, p. 25, BDTD da UFPE).

¹⁸ Nos referimos à escola, mas incluímos também qualquer espaço no qual o professor atue na docência.

Ao considerar a prática docente como campo de reflexão e possibilidade de construção de conhecimento, as autoras – Rocha (2008) e Lins e Silva (2007) – intencionam se afastar de um sentido de formação que desconsidera a íntima relação entre o espaço de formação acadêmica e o de atuação profissional. Entretanto, isso não significa que a prática, ou seja, a ação pedagógica do professor tenha mais relevância que os conteúdos historicamente produzidos; significa sim que ambos precisam de um tratamento dialético no qual a teoria ilumine o fazer prático, enquanto este último não seja apenas utilitário, mas se constitua como prática transformadora da realidade.

É nesse movimento que incluímos o estágio supervisionado, como *lócus* privilegiado onde a relação entre universidade e escola se estabelece. Claro que imbuídas desse sentido de estágio não podemos concebê-lo como componente curricular de final de curso, mas como eixo articulador de todo o processo formativo que realiza aproximações sucessivas entre teoria e prática, promovendo a prática docente reflexiva.

Mas a presença da epistemologia da prática nas dissertações – e nas publicações da ANPEd, como discutimos anteriormente –, assim como em nossa pesquisa, não é discurso unipresente, há também rupturas a essa produção discursiva. Assim, Duarte Neto (2010, p. 21, BDTD da UFPE) afirma em sua tese que a epistemologia da prática é um “Fenômeno que se caracteriza pelas práticas educativas que subordinam a universalidade do ser social aos interesses da parcialidade imediata dos indivíduos”. O autor atribui à epistemologia da prática um caráter imediatista que apresenta uma preocupação exacerbada com as práticas cotidianas em detrimento do conhecimento universal.

Por essa razão, Duarte Neto (2010, BDTD da UFPE) diz que a formação acaba sendo focada nos aspectos subjetivos, na capacidade individual, nas manifestações culturais, e nos valores, desvinculados de condições históricas e da materialidade das relações. Deste modo, a prática docente reflexiva apregoada pela epistemologia da prática retiraria do professor a capacidade de pensar nas dimensões sociais de seu trabalho, ficando ele restrito às necessidades imediatas.

Entretanto, conscientes dessas posições, acreditamos ser possível pensar numa formação com bases na prática reflexiva que além de considerar a importância da reflexão individual do trabalho do professor, considere essencial a construção de uma cultura escolar de incentivo a um pensar coletivo e que institucionalize o fazer também coletivo.

Apesar de nos basearmos teoricamente na prática reflexiva, tomamos a crítica de Duarte Neto (2010, BDTD da UFPE) para esclarecer em nossa pesquisa que não consideramos a prática como autoexplicativa ou como a solução dos problemas da formação, o que nos permitiu

elaborar um sentido de estágio como construção da relação dialética entre teoria e prática sendo possibilidade para a práxis.

Sob esse ponto de vista, o estágio pode proporcionar uma prática docente orientada para a superação da racionalidade técnica onde a prática não se sobressaia à teoria, e que em contrapartida os saberes experienciais do professor sejam considerados como possibilidade de elaboração de novo conhecimento teórico. Uma prática docente, que como já dissemos, não pode estar baseada apenas na reflexão individualizada do professor, mas que além disso contenha “um exame das mudanças e das condições nas quais se desenvolve a escolarização, isto é, o processo de mudanças sociais e institucionais” (SOARES, 2004, p. 41, BDTD da UFPE). Assim, os enunciados da relação teoria e prática e da reflexão se vinculam e produzem um sentido de estágio e prática docente como atividades que se fazem como práxis.

Ainda se faz necessário discutir a insistência com que as produções acadêmicas se utilizam da prática docente como sinônima da prática pedagógica. Como já apresentamos na análise da ANPED, há uma recorrência no emprego desses dois termos como sinônimos. Assim, também no levantamento do BDTD essa tendência persiste, o que podemos observar no extrato de texto abaixo:

Os itens desse capítulo contemplam aspectos dos ambientes que se formam em volta do professor iniciante para melhor compreensão de sua **prática pedagógica** e podem ser suficientes para situarmos o professor iniciante em suas referências externas, mas não para o colocarmos na posição de protagonista da **prática docente** iniciante (SOARES, 2004, p. 76, BDTD da UFPE).

Nessa citação, é possível ver a utilização dos dois termos significando a ação do professor. Contudo, acreditamos que o uso da prática pedagógica pela autora tenha o sentido mais específico dessa ação: os métodos de ensino do professor, seu planejamento de aula, a organização que promove do tempo pedagógico, ou seja, efetivamente o seu fazer, enquanto que a prática docente parece estar vinculada a um sentido mais amplo de atuação. Mesmo assim, os dois sentidos têm no cerne o fazer do professor.

Lins e Silva (2007, p. 26, BDTD da UFPE) igualmente apresenta a prática pedagógica como o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor que deve ser “eixo de qualquer proposta de formação de docentes [...]”. Dessa maneira, tanto a prática docente como a pedagógica apresentam o sentido de ação do professor.

Já discutimos no levantamento da ANPEd essa questão sinalizando sobre a necessidade de delimitar o sentido de cada um dos termos, mas gostaríamos de ressaltar sua presença também nas produções aqui analisadas.

Percebemos ainda que todas as dissertações que discutem o estágio trazem a denominação prática de ensino, enquanto que em nossa pesquisa utilizaremos o termo estágio supervisionado. No entanto, partimos do entendimento de que a prática de ensino ou o estágio se transformou durante a história da formação de professores no Brasil, mas que atualmente vem sendo tomada/o como processo de investigação e intervenção (reflexão-ação-reflexão).

Contudo, Lins e Silva (2007, BDTD da UFPE) e Rocha (2008, BDTD da UFPE) realizam a diferenciação legal entre prática de ensino e estágio, sendo dois componentes curriculares onde

A distinção entre os dois se faz presente no momento em que a prática de ensino é vista como uma dimensão do conhecimento, que garante a associação entre teoria e prática, numa perspectiva reflexiva que ultrapassa o fazer da sala de aula numa visão para além desta, incluindo os espaços escolares e não escolares. O estágio curricular exige um ambiente de trabalho pedagógico, no qual existe um profissional reconhecido e um aprendiz que através da relação pedagógica, aprende a exercer o ofício (ROCHA, 2008, p. 46, BDTD da UFPE).

Como bem já explicitamos na análise da ANPEd, só recentemente os termos prática de ensino e estágio supervisionado começaram a ser diferenciados na produção discursiva. Entretanto, utilizamos o termo estágio supervisionado considerando este componente curricular como eixo articulador da formação, assim como o entendem os autores que se utilizam do termo prática de ensino.

3.3 Discursos produzidos no EPENN sobre estágio supervisionado e prática docente: os enunciados recorrentes

Apresentamos aqui os principais discursos que circulam no âmbito das produções do EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste) concernentes à formação de professores e em específico ao estágio e à prática docente, buscando evidenciar os enunciados que se mostraram mais recorrentes nessas produções. Para tanto, fizemos o levantamento das publicações abarcando as quatro últimas reuniões do evento (2005, 2007, 2009, 2011). Foram,

então, encontrados 35 textos¹⁹ que discutiam o estágio sendo estes lidos na íntegra e 72²⁰ sobre prática docente, onde destes, foram selecionados 9 que efetivamente lidavam com o estudo da construção do fazer pedagógico na docência.

Os enunciados recorrentes nos sentidos de estágio do EPENN: a dimensão do coletivo, da prática reflexiva, do diálogo, da práxis, da pesquisa, dos saberes e da dialética

Intencionando apresentar os trabalhos analisados, também construímos um quadro – assim como o fizemos nas duas análises anteriores – onde é possível vislumbrar a qual reunião do EPENN pertencem, o ano em que estes foram publicados, o título, os autores e a instituição a que esses autores estavam vinculados. Contudo, no quadro só estão presente os trabalhos citados no decorrer da análise, uma vez que pela quantidade não seria possível incluir todos eles, como bem podemos observar abaixo:

Quadro 8 – Estágio supervisionado no EPENN

REUNIÕES/ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
XVII EPENN - 2005	Um olhar sobre o estágio supervisionado: limites e intenções	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
XVII EPENN - 2005	Epistemologia da prática e formação de professores: compreensões, críticas e orientações acerca da prática e dos estágios curriculares	Vinícios Rocha de Souza Jacques Therrien	Faculdade de Educação / Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC)
XVIII EPENN - 2007	Prática de ensino vista a partir dos/as discentes - professores/as	Wilson Rufino da Silva	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA)
XVIII EPENN - 2007	Os saberes disciplinares oriundos da pesquisa e prática pedagógica utilizados pelos(as) egressos(as) no <i>saber fazer docente</i>	Selma Tânia Lins e Silva Maria Eliete Santiago	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
XIX EPENN - 2009	Estágio e formação reflexiva: ressignificando os saberes docentes das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Maria Ghislény de Paiva Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (ESRN)
XIX EPENN - 2009	A relação teoria e prática: um desafio para o estágio curricular	Edlauva Oliveira dos Santos	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

¹⁹ Esse quantitativo corresponde a comunicação oral e pôsteres.

²⁰ Esse quantitativo também corresponde a comunicação oral e pôsteres.

	supervisionado na formação de professores		
XIX EPENN - 2009	Da teoria à prática: as possibilidades de aprendizagens docentes no estágio supervisionado	Raimundo Dutra de Araújo	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
XIX EPENN - 2009	Formação inicial de professores: as contribuições do estágio supervisionado para a aprendizagem e construção dos saberes docente	Maria do Socorro Soares	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
XIX EPENN - 2009	Pesquisa e prática pedagógica no currículo de formação de professores/as	Ana Raquel Pereira Lemos de Sousa Campos	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Desse modo, analisando os 35 trabalhos, percebemos a recorrência de alguns enunciados discursivos, dentre os quais podemos enumerar como os mais presentes: o coletivo, a reflexão, o diálogo, a práxis, a pesquisa, os saberes, a dialética. A repetição no processo enunciativo fez emergir a existência de sentidos comuns sobre o estágio nas produções do EPENN. Ressaltamos, ainda, que nos textos analisados os enunciados se articulavam, demonstrando uma imbricação que concorre para a construção de uma determinada produção discursiva sobre o estágio.

Nessa direção, discutimos cada um dos enunciados intencionando demonstrar como eles acabam por produzir um sentido de estágio ressignificado que também se fez presente nas publicações da ANPEd e da BDTD da UFPE e que diz respeito a uma proposta de estágio tomada como prática de ensino norteadas por três aspectos:

(1) a centralidade na formação profissional e na formação profissional do docente situa a Prática de Ensino como um componente curricular com a função de introduzir o professor/a em formação na temática educação e trabalho como campo profissional, categoria teórica e exercício de uma profissão; (2) a aproximação entre os espaços de formação e exercício profissional tem como referência teórica os saberes profissionais tanto numa perspectiva de análise institucional e das práticas pedagógicas como pelo uso desses conteúdos na formação inicial e continuada dos professores; (3) a Prática de ensino como processo de investigação pedagógica procura afirmar a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa fomentando uma formação profissional pautada nos processos de construção do conhecimento pela apropriação dos problemas da profissão (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, pp. 30-31).

É possível perceber esses três aspectos nas publicações do EPENN a partir da recorrência dos enunciados a que aludimos, caracterizando-se no chamado interdiscurso

segundo o qual todo sentido já dito em algum tempo histórico e em algum lugar produz efeitos no que se propõe a dizer.

Com base nisso, começamos nossa análise partindo do enunciado coletivo que aparece nas publicações como compreensão de estágio como garantia de uma formação que prepara o professor para atuar significativamente na dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Assim, identificamos a referência ao sentido de estágio como elaboração de proposta na formação docente que se faz necessário ser produto de construção coletiva, onde “O processo de formação do/a licenciando deve ser pensado e construído ao longo do curso, **coletivamente**, numa atitude de **diálogo** permanente entre as reflexões da área específica de conhecimento e as áreas da educação” (SILVA, E., 2005, p. 4, EPENN). Dessa maneira, definidos os processos formativos sob fundamentos da coletividade, o princípio da docência não mais se baseia em uma atividade profissional que se faz individualmente, mas é pensada a partir do paradigma da socialização.

A docência, que sofre influência dos alunos, das condições de trabalho e do contexto da sala de aula, possibilita, portanto, “ao estudante a inserção no ambiente escolar, [para] dele retirar os subsídios para a ação docente e a partir desta inserção reestruturar seus **saberes** teóricos, criando alternativas individuais e **coletivas** para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 6, EPENN).

Por essa razão, o sentido de estágio construído a partir da recorrência do enunciado coletivo concorre para a impossibilidade de pensá-lo sem que seja produto de construção conjunta dos professores formadores, com os professores regentes das turmas onde os estudantes irão atuar, e com os próprios estudantes, pois

o planejamento feito **coletivamente** e com a orientação dos diferentes professores da turma (e não somente com o orientador de estágio), possibilita o desenvolvimento das atividades docentes num processo em que constroem conhecimentos na interação entre docentes e acadêmicos, acadêmicos e acadêmicos e professores e professores (SANTOS, 2009, p. 10, EPENN).

Ressaltamos que o enunciado coletivo é acompanhado nas publicações de outros enunciados (nas citações é possível visualizá-los em negrito) o que reforça a compreensão de que juntos fundamentam um sentido de estágio ressignificado.

Os textos inscrevem o estágio e a formação docente como construção coletiva, se articulando com os sentidos da proposta de Santiago e Batista Neto (2006) que tomam o estágio sob a forma de prática de ensino. Deste modo, concebemos que pensar este componente

curricular a partir da dimensão do coletivo investe na superação de sentidos que o propunham de maneira fragmentada e isolada, e incorpora o envolvimento de todos no processo formativo.

O segundo enunciado recorrente nas produções analisadas diz respeito ao conceito de reflexão, conceito este vinculado às postulações de Schön – vimos também sua utilização nas análises realizadas entre as produções da ANPEd e no BDTD da UFPE – que têm como referência a epistemologia da prática. Ao trazer esse enunciado os textos partem do pressuposto de que

Pensar meios para a construção de um espaço de comunicação, em que os estágios dos cursos de formação de professores se institucionalizarem como base para a ação-produção **dialógica** e compartilhada de conhecimentos sobre a prática, significa transformar a ação pedagógica cotidiana a partir do paradigma da **práxis reflexiva** (SOUZA; THERRIEN, 2005, p. 6, EPENN).

Isso significa dizer que o sentido de estágio recorre à importância da associação entre teoria e prática a partir do paradigma da prática reflexiva, chegando as produções a se utilizarem da mesma citação de Schön com vistas a fundamentar essa perspectiva.

Contudo, demonstramos mais uma vez que a reflexão também foi perpassada por outros enunciados. Na citação acima, esse enunciado foi o do diálogo o qual se constitui como o que mais se integra aos demais estando quase diluído nos discursos das produções, muito embora apresente diferentes sentidos. Nos extratos abaixo vemos ainda o diálogo vinculado à práxis e à reflexão.

Logo, é a partir do enunciado diálogo que as produções constroem o sentido de estágio não mais visto isoladamente nos currículos dos cursos, ou seja, como um componente curricular capaz de fazer pontes entre os diversos campos do saber, já que “o princípio da integração também é caracterizador do desenho atual da Prática de Ensino. Esse princípio visa assegurar o **diálogo** entre as várias áreas do saber, através de um trabalho em conjunto [...]” (SILVA, 2007, pp. 8-9, EPENN).

Observamos ainda o diálogo como forma de fortalecer as relações entre os sujeitos envolvidos na formação, sendo o estágio a possibilidade de estudantes, professores formadores e professores das escolas campo construir conhecimento conjuntamente numa atitude de reflexão contínua sobre a prática, tendo por princípios “o aprender fazendo, a instrução e o **diálogo de reflexão-na-ação** entre professor e estudante” (LINS E SILVA; SANTIAGO, 2007, p. 4, EPENN).

O diálogo corrobora, portanto, para a definição de um sentido comum de estágio: o de ser ao mesmo tempo atividade teórica e prática que contribui para o estabelecimento de relações

entre o espaço de formação e o campo de atuação do futuro professor, ou seja, uma atividade “compreendida como **diálogo**, intervenção e atividade teórica do conhecimento” (ARAÚJO, 2009, p. 4, EPENN).

Sendo o estágio atividade teórica e prática, as produções trazem o enunciado práxis como justificativa desta ideia. Uma práxis que “não se dá numa perspectiva utilitarista” (SANTOS, 2009, p. 7, EPENN), ou seja, pragmática. Assim, o enunciado da dialética se vincula com o da práxis, pois compreende a relação intrínseca entre teoria e prática num movimento em que ambas não podem ser separadas com vistas à elaboração de um estágio concebido como eixo de todos os componentes curriculares do curso. Por essa razão, Brasil (2009, p. 17, EPENN) entende que “[...] o estágio para quem já exerce a profissão docente [...] deve ser espaço de reflexão de suas práticas a partir das teorias, no sentido da práxis e não da sequência, primeiro a teoria e depois a prática [...]”.

Dialética e práxis são, por conseguinte, enunciados que não se desvinculam nos textos do EPENN, estabelecendo ainda relações com o enunciado da reflexão. Isso porque a práxis não vem sendo abordada nestes textos apenas sob uma ótica marxista – *locus* de seu nascimento – mas acompanha as conceituações da prática reflexiva, uma aproximação que também fazemos ao longo de nossa discussão teórica, uma vez que partimos do entendimento de que

O estágio curricular supervisionado, que devia ser instrumento de articulação com o contexto educacional local, tem sido desenvolvido como atividade de final de curso, desprovido da busca pela construção dos nexos entre a teoria e a prática inerentes ao conjunto do processo de formação e suas conseqüentes aprendizagens; desestruturado, quando não propõe a problematização dos processos educacionais, do sentido da docência e de seus saberes; isolado em relação às contribuições das demais disciplinas curriculares nos respectivos cursos de formação, o que lhe atribui um caráter fragmentado com pouca ou com nenhuma capacidade de interação e/ou intervenção na realidade concreta (SOARES, 2009, p. 2, EPENN).

Acreditamos que a práxis com sua perspectiva articuladora entre teoria e prática juntamente com a prática reflexiva que intenciona a ação ressignificada e não mais automática do professor contribuem para a construção de sentidos de estágio que superam o caráter fragmentado e de pouca interação com a realidade concreta com o qual vem sendo historicamente concebido.

E nessa elaboração de novos sentidos, o estágio vem agora a ser idealizado também como atividade de investigação. O enunciado pesquisa presente nos textos do EPENN ao sofrer influências da prática reflexiva termina por postular que o professor deve ser o investigador de sua própria prática, revelando uma “preocupação em formar o/a professor/a que reflete sobre

sua prática (professor prático-reflexivo) e que busca desenvolver a reflexão num processo de pesquisa-ação (professor pesquisador)” (CAMPOS, 2009, p. 20, EPENN).

Além da imbricação entre os enunciados pesquisa e reflexão, vemos igualmente nessa elaboração de novos sentidos a presença dos saberes, com enfoque voltado para os saberes experienciais, entendidos como “fundamentais para que o estagiário se perceba enquanto professor” (BRASIL, 2009, p. 3, EPENN), saberes estes pensados como imprescindíveis para realização da ponte entre a academia e os espaços de atuação profissional do professor.

A partir da discussão sobre os enunciados recorrentes nos textos, observamos como eles se inter-relacionam e ajudam a construir os sentidos de estágio. Estes que superam a compreensão do estágio como atividade de final de curso, compreendendo-o como eixo articulador da formação que promove o diálogo entre os componentes curriculares e entre os espaços de formação e os de atuação profissional num movimento dialético, que contribui para o estabelecimento de uma cultura da práxis, que só pode ser pensada a partir do coletivo, e que percebe a docência como *locus* de produção de conhecimento a partir da reflexão dos saberes do professor.

Os enunciados recorrentes nos sentidos de prática docente do EPENN: a dimensão da socialização, da interação, da reflexão

Do mesmo modo das análises anteriores, trazemos o quadro apresentando as publicações analisadas sobre prática docente no EPENN, evidenciando, assim como no caso da análise das produções sobre estágio, apenas os trabalhos citados devido à quantidade de textos lidos.

Quadro 9 – Prática docente no EPENN

REUNIÕES/ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
XVIII EPENN - 2007	A importância do saber experiencial no contexto das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do ensino fundamental	Maria de Fátima Cardoso Soares José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
XVIII EPENN - 2007	O processo de internalização do conhecimento na prática docente	Fernanda Antônia Barbosa da Mota Heraldo Aparecido Silva	Universidade Federal do Piauí (UFPI) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
XVIII EPENN - 2007	Complexidade da reflexão na prática pedagógica	Hilda Maria Martins Bandeira	Universidade Federal do Piauí (UFPI)

XVIII EPENN - 2007	Reverendo a prática pedagógica: como lócus de re-significação de saberes	Georgina Quaresma Lustosa – IESAF	Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESAF)
--------------------	--	-----------------------------------	--

Na análise dos 9 trabalhos sobre prática docente observamos forte vinculação desta com o enunciado saberes – conceito essencial na epistemologia da prática – trazendo em destaque para as produções do EPENN o conhecimento construído e mobilizado pelo professor a partir de seu trabalho cotidiano. E se é mobilizado, é adquirido com o tempo, pois “tais saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais do docente, e sua construção é resultado de um processo de **socialização** profissional [...]” (SOARES; SOBRINHO, 2007, p. 2, EPENN).

Assim, o sentido de prática docente que se elabora diz respeito a um processo de interação que se faz no contexto onde atua o professor (PACHECO, 1995); isso significa dizer que aprende-se a ensinar e partilhar uma cultura de ensino. Deste modo, é na socialização de professores com alunos, de professores e professores, e destes com a instituição na qual trabalham que se constrói a prática docente.

Além disso, se o conhecimento é formado e mobilizado no trabalho cotidiano do professor significa dizer que ele é dependente de um contexto prático e desta forma “o professor reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição de formação tendo como orientação a necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo sobretudo à sua utilidade” (PACHECO, 1995, p. 39). Portanto, é na ação docente, na sua especificidade profissional que é ensinar, que o professor ao se utilizar de um conjunto de saberes constrói historicamente sua prática.

E sendo uma prática mobilizadora é ainda processo de internalização de conhecimento onde a dimensão pessoal e profissional age diretamente sob o exercício da docência “seja na ordem da aquisição de experiências não sistematizadas, isto é, nos modelos observados nas interações do ‘ser professor’, seja por meio das experiências sistematizadas nos processos de formação inicial e continuada” (MOTA; SILVA, 2007, p. 8, EPENN).

Nessa direção, vemos a recorrência de outro enunciado: o da interação. Como já discutimos anteriormente, o sentido de prática docente presente nos trabalhos do EPENN é referente a esta ser resultado de processos de socialização. Assim, o fazer do professor parece estar se distanciando da compreensão de que este se produziria apenas individualmente. Por essa razão, as publicações concebem que “tanto na formação inicial como continuada dos professores deve-se criar as condições de colaboração e de trabalho em equipe [...]” (BANDEIRA, 2007, p. 12, EPENN).

O enunciado da interação se associa, então, ao da coletividade que apresentamos em nossa discussão sobre os trabalhos de estágio. Dessa forma, a prática docente não é percebida só como o produto da atuação isolada do professor com seus alunos, mas também como resultado das influências das políticas educacionais, das instituições e dos pares, se constituindo assim como interação, socialização e constructo coletivo.

Outro enunciado que ajuda a compor o sentido de prática docente, trazido pelas produções do EPENN, é o da reflexão. É a partir dele que os trabalhos concebem todo sujeito como reflexivo e compreendem que “a reflexão é uma atitude que vem possibilitar ao professor participar com consciência crítica e sensibilidade social na construção de sua profissão e no desenvolvimento de mudanças efetivas nas práticas docentes” (LUSTOSA, 2007, p. 6, EPENN).

Diante da recorrência dos enunciados discutidos, reconhecemos um sentido de prática docente que concorre para o entendimento de ser esta produto de construção e mobilização de saberes contextualizados no trabalho cotidiano do professor; de interação e socialização, assim como de construção coletiva; e de reflexão a qual concebe os professores como atores e autores de sua prática.

3.4 Discursos sobre estágio supervisionado e prática docente no ENDIPE

O penúltimo *locus* de produção de conhecimento científico analisado nesta pesquisa diz respeito ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Por ser este o evento acadêmico específico que trata das questões de estágio, escolhemos desenvolver a análise sobre os sentidos que suas publicações trazem sobre o componente curricular e sobre a prática docente. Para tanto, inicialmente fizemos o levantamento das produções em quatro reuniões do evento (2002, 2006, 2008, 2010)²¹ no qual encontramos 40 trabalhos apresentados no formato painel²² os quais tratavam sobre estágio no curso de Pedagogia ou se remetiam a este componente curricular na formação de professores de forma geral, sem caracterizar a licenciatura. Quanto aos trabalhos sobre prática docente, foram encontrados 10 artigos

²¹ A reunião de 2004 não foi submetida à análise uma vez que não conseguimos encontrar o CD contendo as publicações. O ENDIPE não disponibiliza em seus sites as publicações de cada evento, só sendo possível ter acesso a elas por intermédio de pessoas que tenham participado das reuniões e que por isso detenham o material onde as mesmas são divulgadas.

²² Não incluímos os pôsteres nesta análise com o intuito de descartar os relatos de experiência. Nossa intenção era, portanto, analisar as pesquisas científicas a respeito do estágio para acessar os sentidos por elas produzidos.

publicados no ENDIPE, também no formato painel²³, que traziam diretamente em seus títulos, resumos ou palavras-chaves a dimensão do fazer pedagógico do professor.

Assim, inscrevemos nossa análise na busca por acessar os sentidos produzidos num *lôcus* discursivo que tem privilegiado o debate sobre estágio, na intenção de compreender a forma como as pesquisas científicas têm orientado os estudos sobre este componente curricular que aproxima o sujeito em formação do exercício profissional, objetivando ainda analisar os sentidos construídos sobre o fazer docente.

Dessa forma, os 40 trabalhos sobre estágio e os 10 sobre prática docente foram lidos na íntegra e submetidos à análise tendo como perspectiva teórica a Análise de Discurso, evidenciando os sentidos que emergiram nessas publicações sobre estágio e prática docente e trouxeram a marca do já-dito, mas que também construíram outros dizeres responsáveis pela insurgência de novos sentidos.

A construção do sentido de estágio a partir da epistemologia da prática

Como ocorrido com a análise do EPENN, devido à grande quantidade de trabalhos analisados, o quadro que apresenta as publicações trouxe apenas aquelas citadas no corpo do texto, como é possível ver a seguir:

Quadro 10 – Estágio supervisionado no ENDIPE

REUNIÕES/ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
XI ENDIPE - 2002	Prática de ensino e estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional	Lourdes Lúcia Goi	Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP-ULBRA)
XIII ENDIPE - 2006	Prática de ensino: impressões preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de Pedagogia	Claudete Bonfanti Fernanda Dechandt Schnitzler	Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS)
XIII ENDIPE - 2006	Prática de ensino e estágio supervisionado: descortinando o cotidiano escolar	Geovana Ferreira Melo Lazara Cristina da Silva	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
XIII ENDIPE - 2006	Estágio e a construção da identidade do professor pesquisador	Marisa Zanoni Fernandes Cíntia Metzner	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
XIII ENDIPE - 2006	Novo Olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado	Bárbara Maria Macedo Mendes	Universidade Federal do Piauí (UFPI)

²³ Pela mesma razão os pôsteres sobre prática docente não foram analisados.

	de ensino: (re) significando experiências formativas		
XIV ENDIPE - 2008	Os desafios do exercício docente: um olhar à experiência do estágio	Jerônimo Sartori Taciana Camera Segat	Universidade de Passo Fundo (UPF)
XIV ENDIPE - 2008	Discutindo formação de professores na interface com o estágio supervisionado	Antonia Edna Brito	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
XV ENDIPE - 2010	A formação no curso de Pedagogia e a construção dos conhecimentos necessários à docência	Edlauva Oliveira dos Santos	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dessa forma, ao analisarmos as 40 publicações que tratavam da temática do estágio, percebemos a emergência de uma determinada teoria a partir da recorrência de termos que constituem sua base epistemológica. Esta denominada de “Epistemologia da Prática” conceitua a centralidade do saber do professor, situando-o como profissional intelectual, e advogando cursos que considerem a experiência docente como ponto de partida do processo de formação. Sua perspectiva é ir na contramão da racionalidade técnica a qual concebe os cursos de formação de professores como aqueles responsáveis pela transmissão de técnicas e métodos de ensino eficientes a serem reproduzidos em sala de aula.

Identificamos a presença da epistemologia da prática nos sentidos de estágio construídos nos trabalhos a partir da recorrência de alguns enunciados, tais como: saberes docentes, prática reflexiva e professor pesquisador. Estes enunciados apareceram em basicamente todos os trabalhos, sendo referendados a partir dos seguintes autores: Tardif, Nóvoa, Pimenta e Lima, Schön. A presença desses autores como marco teórico dos trabalhos já demonstra sua vinculação à teoria em questão, principalmente Schön, que valendo-se dos estudos de John Dewey, propôs uma formação profissional baseada na valorização da experiência e da reflexão na experiência “ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Assim, a focalização dos trabalhos no enunciado da prática reflexiva como possibilidade de construção do conhecimento a partir da experiência refletida do professor e a frequente utilização de Schön²⁴ para fundamentar suas perspectivas evidencia que os sentidos elaborados

²⁴ Na análise do EPENN também trouxemos a influência de Schön na fundamentação da prática reflexiva, inclusive com a utilização da mesma citação.

sobre o estágio nas publicações do ENDIPE têm forte incidência da epistemologia da prática, como também os demais *lôcus* de publicações analisados.

Com o intuito, então, de demonstrar a forma como esses autores se encontram vinculados aos enunciados e à articulação destes com os sentidos construídos sobre o estágio, analisamos cada um dos enunciados (saberes docentes, prática reflexiva e professor pesquisador) utilizando as publicações como diálogo teórico. Contudo, em certos momentos os enunciados foram se cruzando, uma vez que é assim que aparecem nos trabalhos, nos permitindo analisá-los num movimento circular e não de forma estanque.

O primeiro dos enunciados a que nos remetemos é o dos saberes docentes, o qual aparece nos trabalhos sobre estágio supervisionado como discussão a respeito dos conhecimentos necessários para o exercício da docência, conhecimentos esses que recebem a denominação de saberes. Os autores dos trabalhos, de um modo geral, se referem à vivência do estágio como aprendizagem da mobilização dos saberes no exercício profissional.

Ao compreenderem que há saberes específicos na profissão professor aprendidos no decorrer da formação inicial, as publicações apresentam o sentido de estágio como *lôcus* privilegiado para a articulação desses saberes com vistas à aprendizagem do ser professor e da ação docente. Por essa razão, “a prática de ensino e o estágio supervisionado caracterizam-se por ser uma atividade teórica e prática e, ao aproximar o aprendiz-professor da realidade concreta, futuro campo profissional, precisa ofertar condições para que os diferentes **saberes** aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente” (MELO; SILVA, 2006, p. 3, ENDIPE).

Assim, o estágio supervisionado ao articular teoria e prática promoveria a associação dos saberes aprendidos na formação inicial com vistas à atuação profissional do professor. O sentido expresso nas publicações é de que a prática docente se faz na confluência de diversos conhecimentos ou saberes e que a mobilização destes pode ser propiciada a partir da vivência do estágio. Mas esta mobilização que pode começar no estágio, como no caso de professores sem experiência, é desenvolvida também ao longo da ação docente com o objetivo de responder às exigências do cotidiano de trabalho do professor. Dessa forma, o estágio seria a possibilidade de aprendizagem das formas de produzir a articulação entre os saberes, no confronto com a realidade do exercício da profissão, uma articulação que também faz parte de um processo que se constrói no decorrer dos anos de prática docente.

O trabalho do professor na sala de aula exige a mobilização de diferentes **conhecimentos/saberes**, tendo em vista o caráter multifacetado da prática pedagógica. Trata-se de **saberes** que envolvem não somente a transmissão de

conteúdos, mas subsidiam o professor no desenvolvimento de várias habilidades para dar conta das diferentes situações e de diferentes dilemas que surgem no desenvolvimento da prática docente (BRITO, 2010, pp. 15-16, ENDIPE).

Nos trabalhos publicados ainda é possível observar a utilização de saberes e conhecimentos como sinônimos como na citação acima, ou seja, o sentido expresso no enunciado saberes é o mesmo que o do enunciado conhecimento. Os sentidos das palavras então transitam, e deixam vestígios sobre as condições de produção do discurso. Assim, a utilização do enunciado saberes, um dos conceitos base da epistemologia da prática, se faz ao mesmo tempo ou em substituição ao do conhecimento, demonstrando a vinculação do discurso produzido pelas publicações a essa perspectiva teórica.

Diante disto, compreendemos que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2010, p. 42). Os dizeres das publicações sobre estágio que incluem os saberes não carregam em si mesmos o sentido do enunciado, mas a partir de sua utilização é possível ter acesso às suas condições de produção. Ou seja, só a utilização da palavra saberes não revela o sentido que esta apresenta nas publicações, contudo o fato dos saberes serem utilizados como sinônimos do conhecimento, aparecendo nos textos analisados associados a Tardif (primordialmente, embora também sejam vistos nas publicações autores como Gauthier e Pimenta), demonstra as condições de produção dos seus discursos. Isso nos permite afirmar que as publicações que tratam sobre o estágio o colocam como possibilidade de aprendizagem da mobilização de diversos saberes e elaboram o sentido deste componente curricular vinculado à epistemologia da prática.

Embora reconheçamos a incidência da epistemologia da prática nos sentidos de estágio elaborados pelas publicações do ENDIPE e que seja esta uma recorrência discursiva entre as produções científicas desde a década de 90 do século passado, é possível perceber também a polissemia nesses textos a partir de um processo de ruptura na significação (ORLANDI, 2010). Esta polissemia pode ser vista em Santos (2010, p. 19, ENDIPE) quando, na contramão de todos os outros trabalhos, diferencia saber e conhecimento afirmando que “o **saber** está relacionado à atividade prática e o **conhecimento** à compreensão que se tem dessa atividade”.

Assim, mesmo que a autora concorde que ambos devem ser associados, constituindo o saber como prática e o conhecimento como teoria, o trabalho opta por utilizar o enunciado do conhecimento por desejar diferenciar sua proposta “em relação à perspectiva denominada epistemologia da prática que defende a primazia do saber da experiência [...]” (SANTOS, 2010, p. 19, ENDIPE). O sentido de estágio que elabora, por conseguinte, prima pela preocupação

com a ênfase na prática sem consistência teórica que alguns projetos de curso vêm recorrendo ao se apropriarem de um sentido esvaziado de epistemologia da prática.

Essa preocupação vem emergindo na produção teórica sobre formação de professores (no livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, podemos observar isso), que percebendo como os conceitos tratados na epistemologia da prática – professor reflexivo, por exemplo – estão sendo adjetivados, esvaziados de sentido e transformados em praticismo, começa a conceber a fertilidade desses conceitos a partir da consideração da inseparabilidade da teoria e da prática.

Por essa razão, as publicações científicas, e em especial as do ENDIPE, embora tragam o sentido de estágio baseado na epistemologia da prática concebem a importância deste componente curricular se desenvolver a partir da práxis, onde nem a prática e nem a teoria tem a primazia, mas ambas se articulam visando à aprendizagem do exercício docente. Assim, como vimos nos outros *lóci* enunciativos (ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN e mais adiante na BDTD da Capes), há um hibridismo na fundamentação teórico-metodológica dos trabalhos que diante das críticas à prática reflexiva se valem do conceito de práxis para conceber o estágio como atividade teórica e prática.

Segundo as publicações, esse exercício da docência também precisa ser construído na perspectiva da ação refletida, significando dizer com isso que o professor necessita pensar sobre sua prática constantemente num movimento de ação-reflexão-ação. Valoriza-se, então, a produção de saber docente a partir da prática que se desenvolve nesse processo de ação refletida. Observamos, desse modo, a recorrência do enunciado da prática reflexiva nos textos analisados que reconhecem a incidência de um movimento na formação de professores que intenciona romper com a histórica separação entre teoria e prática. “Esse movimento de **prática reflexiva** e do **professor pesquisador** surge em oposição às concepções dominantes de ‘racionalidades técnica’ onde as práticas profissionais se produziam num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja entre teoria e prática” (GOI, 2002, p. 5, ENDIPE).

Os sentidos de estágio elaborados a partir da prática reflexiva apresentam o estágio como espaço de reflexão das práticas escolares, como lugar de desvelamento das teorias subjacentes das práticas dos professores e como possibilidade de mudança de práticas docentes já enraizadas (este último no caso do estágio ser vivenciado por professores experientes). Na análise das publicações vimos que o sentido de estágio como prática refletida intenciona superar a perspectiva que o coloca como polo prático dos cursos de formação de professores e o desarticula dos outros componentes curriculares.

Nessa direção, o estágio não seria mais percebido pelas publicações como lugar de aplicação de teorias, mas como espaço de produção de conhecimento, ou como as publicações preferem utilizar, espaço de produção de saberes. Tardif volta então a aparecer nos textos que trazem o enunciado da prática reflexiva, associado com o dos saberes, para propor que “o trabalho dos professores seja considerado como espaço de produção, de transformação e de mobilização de **saberes** e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber – fazer específicos ao ofício de professor” (GOI, 2002, p. 6, ENDIPE). Na tentativa de superar uma racionalidade que enxerga esse trabalho como aplicação de técnicas, se constrói um sentido de estágio que embora não seja o único lugar de articulação entre teoria e prática, se caracteriza como um dos locais privilegiados dessa articulação na formação de professores.

As pesquisas apresentadas nas publicações demonstram alguns exemplos de materialização de estágio que se baseiam na prática reflexiva, os quais podemos citar: as narrativas de formação onde, a partir da escrita de si, da trajetória de escolarização e da vivência do estágio, os professores em formação refletem sobre seu processo identitário pessoal e profissional, e sobre a sua atuação docente; o estágio como forma de pesquisa ação que associa pesquisa, transformação da prática e desenvolvimento do exercício profissional; e o estágio como pesquisa que intenciona transformar o professor em pesquisador da própria prática sem, no entanto, precisar ser um pesquisador acadêmico, embora essa possibilidade não seja descartada, concebendo ser de “fundamental importância, pois, que o professor vivencie, no decorrer de sua prática, experiências de pesquisa” (BONFANTI; SCHNITZLER, 2006, p. 5, ENDIPE).

Dessa maneira, a prática reflexiva se encontra nos sentidos de estágio como desejo de superação da relação mecânica e linear que costuma se estabelecer entre a teoria aprendida na formação e a atuação docente. Vemos, então, a recorrência do enunciado professor pesquisador como caminho para a vivência da práxis na formação inicial, associando-se teoria e prática, ensino e pesquisa. Há, portanto, uma mudança na constituição do estágio que, antes corporificado em momentos bem definidos de observação e intervenção, agora traz a necessidade de refletir sobre e no fazer docente partindo de investigações da própria prática.

O aprofundamento do conceito de estágio implica na necessidade de ampliação do horizonte que diz respeito à relação teoria-prática, considerando nisso uma possibilidade de analisar e **refletir sobre a própria prática docente. A reflexão sobre a própria ação** requer uma criticidade analítica, a qual possibilite um novo ordenamento dos fazeres, da produção de novos conhecimentos, e de **ações investigativas**. Neste aspecto, está implícita a ideia freiriana de que não é possível **ensinar sem pesquisar**, sem explorar ao

máximo nossa curiosidade epistemológica (SARTORI; SEGAT, 2008, p. 11, ENDIPE).

Não se trata necessariamente de transformar o professor da escola básica em pesquisador acadêmico, embora isso seja possível. O sentido de estágio como pesquisa que se vincula nas publicações com o enunciado professor pesquisador diz respeito a uma atitude, a uma postura a ser assumida pelo professor que, diante das situações que enfrenta em seu fazer, reflete sobre e transforma sua ação.

Assim, a multiplicidade de saberes é mobilizada na prática docente do professor, este que numa atitude reflexiva pensa na e sobre a sua prática ao confrontar a realidade concreta da sua sala de aula, assumindo uma postura de investigador, pesquisando sobre as possibilidades de enfrentamento dessa realidade. É, pois, envolto nesses três enunciados que se produz o sentido de estágio nas publicações do ENDIPE, o estágio é concebido como lugar de mobilização e reflexão dos saberes docentes, possibilitando a aprendizagem do exercício profissional baseado na prática reflexiva a qual não desconsidera o conhecimento produzido pelo professor, tampouco as teorias historicamente construídas, numa relação de práxis.

Esta práxis se realiza a partir da materialização do estágio sob a forma de pesquisa, sem desconsiderar a intervenção, compreendendo que a formação do pedagogo, apesar de apresentar múltiplos campos de atuação, tem a docência como a base identitária.

Nesse sentido, a compreensão que se consolida, a partir das constatações do estudo, é que a formação inicial docente e o ato de ensinar, precisam ser desenvolvidos, alicerçando a ação docente formadora em aspectos que caracterizam o pensamento **prático reflexivo**: conhecimento na ação (saber fazer sabendo, explicando o que faz); **reflexão na ação** (pensar no que faz na medida em que atua); **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação** (reflexão posterior à ação), a exemplo do que recomenda Schön (2000) (MENDES, 2006, pp. 3-4, ENDIPE).

O sentido da formação inicial e conseqüentemente do estágio nos textos analisados é de que a prática do professor não pode se desvincular de um processo de reflexão, o qual também pode ser capaz de produzir conhecimento que seja mais próximo da realidade das escolas básicas. Tanto os formadores de professores como os professores da escola básica precisam, segundo os sentidos produzidos nos textos, desenvolver o exercício profissional nessa perspectiva da prática reflexiva, do professor que investiga sua própria prática, que mobiliza e constrói saberes oriundos da sua experiência articulados com os saberes aprendidos na formação.

Para referendar teoricamente esse sentido, as publicações veiculam as ideias de Schön, como bem podemos notar na citação anterior, mas é possível identificar a emergência da preocupação com o caráter excessivamente pragmático e individualista (decorrente de uma reflexão isolada do professor sobre sua prática) das concepções propostas pelo autor. Dois dos trabalhos analisados dialogam com Zeichner, outro teórico da epistemologia da prática que, a partir das críticas feitas a Schön, considera que a reflexão sobre a prática deva ser realizada coletivamente para além do fazer em sala de aula, atingindo a reflexão sobre a relação professor-escola, sobre as características e condições sociopolíticas da escola, bem como sobre as políticas educacionais que incidem sobre o trabalho docente.

Embora Schön seja a principal referência dos trabalhos já que foi um dos primeiros a valorizar a experiência do professor e discutir sobre a necessidade de reflexão sobre essa experiência, visualizamos a emergência de outra polissemia discursiva que como já dissemos caracteriza-se pela ruptura no discurso, permitindo “a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 2012, p. 25). A utilização de Zeichner nesses trabalhos continua demonstrando o sentido de estágio vinculado à epistemologia da prática, mas já sinaliza que apesar de valorizar a prática e a reflexão, esta não deve se consolidar no trabalho isolado do professor, mas se constituir numa cultura compartilhada com vistas à superação das problemáticas enfrentadas no fazer docente.

Além de Schön e Zeichner discutindo a prática reflexiva, e Tardif na dimensão dos saberes, observamos que a construção dos sentidos de estágio nas publicações do ENDIPE também foi produzida a partir das conceituações de Pimenta e Lima. Estas autoras foram utilizadas nos trabalhos para referendar além da perspectiva do estágio articulado com a pesquisa, a identidade profissional, o estágio como eixo central da formação docente, e como momento de integração teoria e prática.

Assim os textos do ENDIPE apresentam a recorrência dos enunciados saberes, prática reflexiva e professor pesquisador, mas ao redor desses enunciados centrais outros ajudam a compor o sentido de estágio, como podemos ver no quadro abaixo que contempla trechos das publicações seguidas dos sentidos de estágio extraídos deles.

Quadro 11 – Sentidos de estágio do ENDIPE

CITAÇÕES	SENTIDOS
“É importante ressaltar que o estágio supervisionado deva ser entendido como um momento de integração entre teoria e prática ” (MELO; SILVA, 2006, p. 5, ENDIPE).	Estágio como componente articulador da teoria e da prática

<p>“[...] o eixo central da formação docente é o estágio. [...] é a partir dele que os futuros professores congregam os saberes práticos e teóricos. E essa integração contribui decisivamente para a identidade do profissional docente” (SOUSA, 2010, p. 20, ENDIPE)</p>	<p>Estágio como eixo do curso e espaço de construção da identidade docente.</p>
---	---

Esses outros enunciados (relação teoria e prática, identidade docente, eixo da formação) que aparecem referendados a partir, primordialmente, de Pimenta e Lima já foram por nós discutidos na análise das publicações da ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, o que demonstra que eles são recorrentes nos diversos *lóci* enunciativos e compõem o sentido de estágio que vem sendo elaborado nas duas últimas décadas.

Já com a utilização de Nóvoa, os trabalhos incorporam no sentido de estágio baseado na epistemologia da prática a dimensão da aprendizagem profissional, esta que é “um processo contínuo que se dá a partir do envolvimento pessoal e profissional do professor, implicando na concepção da escola como espaço de crescimento profissional e de aprendizagem sobre o saber ensinar [...]” (BRITO, 2010, p. 18, ENDIPE). Dessa forma, o aprender a profissão docente não acontece apenas na vivência do estágio, mas em toda a carreira profissional do professor. Essa consideração é importante porque coloca a escola também como lugar de formação e não encerra o processo formativo do professor na universidade, embora não dispense sua relevância e seu papel.

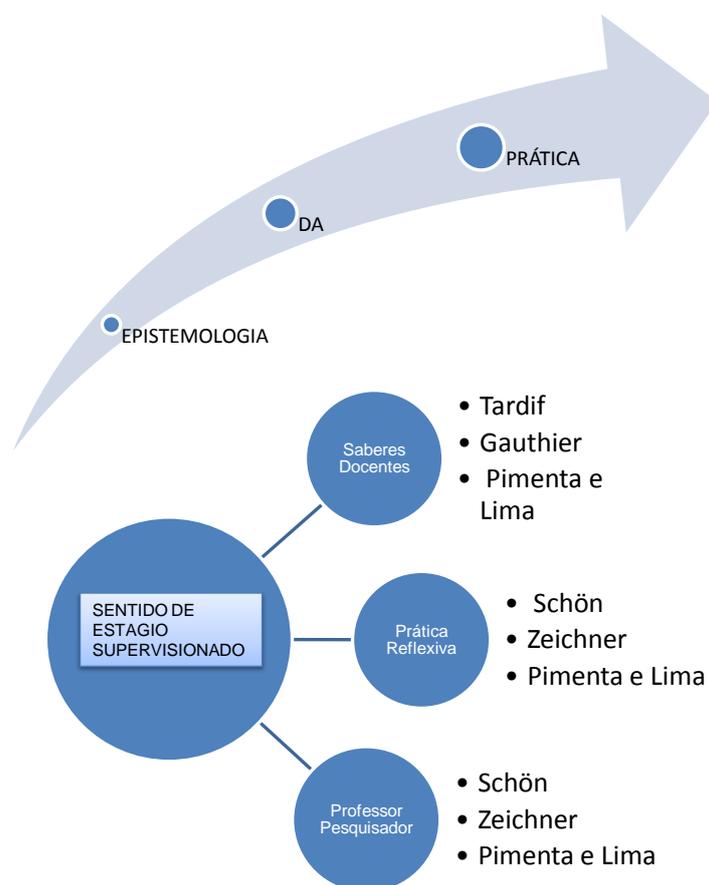
Além disso, ao se basearem nos estudos de Nóvoa, as publicações tratam sobre aprendizagem do exercício da docência como partilha de experiências que possibilita a “consolidação de espaços de formação mútua, uma vez que, nestas situações, cada um-professor formador e estagiário, é, simultaneamente, formador e formando” (FERNANDES; METZNER, 2006, p. 3, ENDIPE). Assim, o sentido de estágio formulado é o de que a aprendizagem da profissão que se desenvolve ao longo da carreira docente se faz também no coletivo, por conseguinte, as vivências dos estágios devem partir das relações de trocas, superando uma formação estritamente individualizada a qual desconsidera que a prática docente é feita na interação, como nos diz Pacheco (1995)²⁵.

Percebemos, então, na análise dos 40 trabalhos publicados no ENDIPE que se construiu o sentido de estágio fundamentado na epistemologia da prática, tendo como preocupação central a contribuição deste componente curricular para o exercício profissional do professor.

²⁵ Entre as publicações do EPENN, o sentido de estágio e de trabalho do professor como dimensão coletiva foi mais fortemente tratada.

No diagrama abaixo é possível visualizar as relações entre os enunciados mais recorrentes que concorreram para a produção do sentido de estágio aqui expresso, bem como as relações com os autores utilizados nas publicações.

Diagrama 1 – Sentidos de estágio supervisionado no ENDIPE: epistemologia da prática



Assim, reconhecemos que emerge nas publicações um esforço científico para pensar um estágio que não seja mais desarticulador da teoria e da prática e que efetivamente seja um espaço de aprendizagem profissional. Esse esforço é acompanhado pela incidência no Brasil da teoria da epistemologia da prática que vem se inserindo na produção de conhecimento, atuando também na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, em específico nos de Pedagogia. As publicações mostram, portanto, as condições de produção do discurso sobre o estágio e revelam preocupações a respeito da dissociação entre teoria e prática que historicamente se apresenta na formação de professores, enxergando na epistemologia da prática a possibilidade de mudança.

Os sentidos de prática docente: aprendizagem do exercício profissional a partir do cotidiano de trabalho e da síntese dos saberes

Antes de darmos início à nossa análise, apresentamos abaixo a lista dos textos citados na análise, muito embora todos os 10 textos tenham sido lidos e analisados concorrendo para a identificação da recorrência dos enunciados cotidiano e saberes.

Quadro 12 – Prática docente no ENDIPE

REUNIÕES/ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
XIII ENDIPE - 2006	Aprender a ensinar: a prática como espaço de formação e de produção de saberes docentes	Antonia Edna Brito	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
XIV ENDIPE - 2008	Etonometodologia: uma opção teórico-metodológica para o estudo da epistemologia da prática docente	Antonia Dalva Carvalho Jacques Therrien	Universidade Federal do Piauí (UFPI) Universidade Federal do Ceará (UFC)
XV ENDIPE - 2010	A formação inicial como base para a prática docente: um olhar de acadêmicas do curso de Pedagogia	Eliane de Oliveira Bittencourt Rozilda da Silva Luis Izabela Terres Leães	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
XV ENDIPE - 2010	Aspectos da prática docente: cultura escolar e processos de socialização	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
XV ENDIPE - 2010	Práticas docentes bem sucedidas: trazendo à memória o que potencializa e ressignifica a teoria para uma nova perspectiva da prática	Maria Elizete Inácio	Universidade Luterana do Brasil / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (ULBRA/PUCRS)
XV ENDIPE - 2010	A epistemologia da prática: influências na formação de professores	José Henrique Duarte Neto Karla Reis Gouveia Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga Teresinha Ferraz Nunes	Instituto Federal de Pernambuco/ Universidade Federal de Pernambuco (IFPE/UFPE) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Ao analisarmos os 10 trabalhos publicados no ENDIPE, reconhecemos inicialmente a recorrência do enunciado cotidiano, sendo utilizado na construção do sentido de prática docente como aprendizagem do exercício profissional. As publicações evidenciam que a partir das situações enfrentadas no seu cotidiano de trabalho os professores elaboram um repertório de saberes que os ajuda na sua função de ensinar. “Assim, em sua prática **cotidiana**, nos processos

de socialização profissional, aprendem mediados que são pela estrutura de funcionamento da escola, as professoras aprendem os traquejos de sua profissão” (PENNA, 2010, p. 32, ENDIPE).

Considera-se, portanto, que a aprendizagem da profissão não se faz somente nos momentos em que os professores estão em cursos de formação, mas no exercício da função o qual se constitui também como processo formativo. Nessa direção, seria necessário que a formação de professores, segundo as publicações, tivesse como referência de sua estruturação a realidade da educação básica, bem como a experiência do professor, ou seja, “trata-se de pensar a formação docente valorizando as necessidades reais do professor, os problemas de seu **cotidiano** profissional [...]” (BRITO, 2006, p. 2, ENDIPE). Dessa forma, o conhecimento que o professor constrói a partir de seu trabalho seria considerado nos cursos de formação, contribuindo para a articulação entre os dois espaços.

Percebemos, então, a partir da recorrência do enunciado cotidiano a vinculação dos trabalhos à epistemologia da prática, como já visto nos outros *lóci* de publicação analisados, uma vez que o cotidiano se configura como um dos conceitos pilares dessa perspectiva.

Apesar de haver outras, observamos que são quatro as categorias centrais no ideário da epistemologia da prática, sendo elas: reflexão, conhecimento, experiência e cotidiano. Esta última tem sido abordada, não raras vezes, numa relação de bastante proximidade com a categoria de “prática”, de modo que poderíamos trata-la no sentido de “cotidiano/prática” (DUARTE NETO, 2010, p. 136, BDTD da UFPE).

Sendo assim, os trabalhos elaboram um sentido de prática docente que diz respeito a esta ser estabelecida a partir dos cursos de formação, mas também com a experiência profissional, com as situações enfrentadas em sala de aula no exercício da função. Tanto a formação quanto a própria atuação profissional contribuiriam para a construção e reconstrução da prática docente, sendo responsáveis pelo cabedal de conhecimentos sobre o magistério adquiridos pelos professores, conhecimentos estes que, denominados de saberes pelas publicações, se constituem como outro enunciado recorrente.

[...] ancoramos a nossa definição de **saberes docentes**, ou **saberes da ação docente**, entendendo-os como saberes provenientes do exercício da ação reflexiva da profissão, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu **cotidiano**. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas, os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico (CARVALHO; THERRIEN, 2008, p. 8, ENDIPE).

Os professores aprendem, ressignificam e constroem ao longo de sua formação e de seu trabalho cotidiano saberes que incorporam-se ao seu subjetivo e em sua identidade criando o *habitus* profissional. Sem embargo, a partir do enunciado saberes associado ao cotidiano, as publicações constroem o sentido de prática docente como resultado de conhecimentos advindos de diferentes lugares, sendo a prática/cotidiano de trabalho para onde convergem esses conhecimentos. A prática docente consistiria então, para as publicações, “em um ato ou efeito de praticar, numa rotina, num hábito, num saber provindo da experiência e ressignificação da teoria” (INÁCIO, 2010, p. 29, ENDIPE).

O enunciado saberes também demonstra que os trabalhos sobre prática docente sofreram influências da epistemologia da prática, esta que se configura como “[...] o estudo dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). Referendados principalmente em Tardif, esses trabalhos discutem os saberes incorporados, produzidos e aplicados na prática docente, entendendo-os como constituidores da identidade profissional individual e coletiva do professor.

Desse modo, as publicações constroem o sentido de prática docente como síntese dos saberes aprendidos e elaborados durante todo o percurso formativo dos professores, entendendo ainda que esse percurso dura toda a vida profissional do docente, o que significa dizer que a formação não se encerra no curso de graduação. Os saberes podem ser elaborados e ressignificados enquanto durar a atuação docente, conseqüentemente, “a academia deve ser compreendida como um espaço de construção de conhecimento, o qual deve ter continuidade durante sua vida profissional, pois só assim este saber poderá ser negado ou reelaborado” (BITTENCOURT; LUIS; LEÃES, 2010, p. 8, ENDIPE).

Conforme discutido, a recorrência dos enunciados saberes e cotidiano nos sentidos construídos no ENDIPE sobre a prática docente demonstra a presença da epistemologia da prática, o que também foi visto nos outros *lóci* de publicação analisados. Esta teoria, que se tem feito uma constante no cenário educacional desde as duas últimas décadas do século XX, apresentou maior impacto a partir da década de 90. Contudo, embora sua influência seja percebida mais recentemente é possível considerar que já estivesse presente em autores mais antigos.

Em geral, pode-se dizer que o movimento da epistemologia da prática encontrou um terreno fértil, seja no âmbito das políticas de formação de professores, implementadas pelo MEC, a partir dos anos de 1990, as quais se fundamentaram principalmente, no pensamento de Schön e Perrenoud; seja

pelos setores progressistas que se filiaram às contribuições teóricas de Kenneth Zeichner, Pérez Gómez; Giroux e outros. Todavia é importante destacar que o movimento da reflexividade não é novo no Brasil. Remonta à História da Educação Brasileira, sobretudo, com as contribuições do pensamento de Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire (DUARTE NETO; GOUVEIA; BRAGA; NUNES, 2010, p. 4, ENDIPE).

Assim, os sentidos encontrados no ENDIPE, bem como nos outros locais analisados, trazem a marca da historicidade, por essa razão, “[...] não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente” (ORLANDI, 2012, p. 21). Nos inscrevemos, então, no entendimento de que o discurso produzido sobre a prática docente (bem como qualquer outro discurso) é objeto histórico-social (ORLANDI, 2012). Essa marca, que pode trazer a recorrência de um discurso, também pode carregar rupturas. Dessa forma, apesar da incorporação e utilização da epistemologia da prática pelos trabalhos analisados, também é possível identificar rupturas com seu discurso, ou seja, a história embora determine as condições de produção de um discurso, igualmente se inscreve na possibilidade, o que rompe com as determinações. Ruptura que pode ser vista no texto de Duarte Neto, Gouveia, Braga e Nunes (2010) quando afirmam que,

Em que pesem as contribuições da epistemologia da prática, em formular as críticas sobre o paradigma da racionalidade técnica, este apresenta limitações quando propugna um modelo de formação baseado na prática reflexiva, centrada no indivíduo e descontextualizada do contexto que a produz. Sendo assim, essa perspectiva de formação não transforma a estrutura dos cursos e programas. Pelo contrário, parece aprofundar o caráter tecnicista ao tentar explicar a prática profissional somente pelo o que se faz e como se faz (p. 8, ENDIPE).

Há, portanto, a preocupação de que a prática docente seja justificada e analisada isolada do contexto em que se produz, sendo desapropriada da teoria que lhe é inerente. Apesar da recorrência dos enunciados cotidiano e saberes que colocam como objeto central do sentido da prática docente o fazer cotidiano do professor, vemos o processo de ruptura com esse discurso representando a apreensão de que a ênfase na experiência se traduza no aprofundamento da desvinculação entre teoria e prática no trabalho docente. Esse processo de permanência e ruptura com o discurso da epistemologia da prática foi ainda mais perceptível na análise a seguir.

3.5 A polissemia discursiva sobre Estágio Supervisionado inscrita no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes

Conforme realizado com a ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN e com o ENDIPE, prosseguimos com a análise das produções sobre estágio supervisionado no Banco Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD da Capes) empenhados na busca dos sentidos construídos sobre estágio na última década, escolhendo, portanto, esta fundação por ser a responsável pela implementação e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil²⁶. Dessa forma, por conter todas as dissertações e teses já produzidas no país, consideramos que sua análise nos trouxe a identificação dos discursos que foram elaborados sobre estágio²⁷ também fora do estado de Pernambuco.

Os sentidos que foram encontrados em 7 dissertações e 1 tese²⁸ trazem para nossa pesquisa a análise numa dimensão macro, contribuindo para a socialização dos dizeres sobre estágio em diversos *lóci* de enunciação discursiva. Cabe dizer que as dissertações e teses aqui estudadas se encontram distribuídas por diversas universidades no país. Sem embargo, é possível visualizar o *lócus* de enunciação discursiva, bem como o título e o nome dos autores no quadro a seguir:

Quadro 13 – Estágio supervisionado no BDTD da CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO /TESE	ANO
Olhares, significações e silêncios: a produção de conhecimentos na prática de ensino	Claudia Maria Petri	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Dissertação	2006
O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia	Edla Yara Priess Perini	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Dissertação	2006
O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência:	Andrea Alves Ulhôa	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Dissertação	2007

²⁶ <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> acessado em 09/10/2013.

²⁷ Ressaltamos que no BDTD da Capes não foram encontradas dissertações e teses que tratassem especificamente sobre a prática docente. Dessa forma, este se constituiu como o único *lócus* de veiculação de produção científica que não contemplou a análise dos sentidos sobre prática docente.

²⁸ Além dessas, 3 dissertações e 5 teses não puderam ser analisadas, embora circunscrevem-se a nosso objeto, tendo em vista que não conseguimos localizá-las nos sites das universidades.

alguns elementos para reflexão				
Estágio Supervisionado e narrativas (auto) biográficas: experiências de formação docente	Ana Jovina Oliveira de Carvalho	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Dissertação	2008
O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor	Adriana Alves Pugas dos Santos	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	2008
As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia	Cláudio Pinto Nunes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Tese	2010
A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural	Alessandra Peternella	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Dissertação	2011
Possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a construção da identidade profissional de professor	Cíntia Silva de Vasconcelos Neves	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Dissertação	2011

Nossa preocupação em contemplar além da análise da BDTD da UFPE se inscreve na intenção de alcançar a possibilidade da polissemia discursiva produzida em espaços que não fossem o nosso, uma vez que o *lócus* da enunciação de nosso discurso é a UFPE. Assim, tivemos acesso a sentidos de estágio que podem ou não diferir dos elaborados nas dissertações e teses da BDTD da Universidade Federal de Pernambuco.

Estágio supervisionado no BDTD da Capes: recorrência e ruptura do discurso da epistemologia da prática

Na análise do BDTD da Capes identificamos a emergência da teoria da epistemologia da prática, como também observado na análise das publicações nos outros *lóci* de produção e publicação de conhecimento científico²⁹. Chegamos a esta conclusão a partir da recorrência dos enunciados da prática reflexiva, saberes e professor pesquisador³⁰. Contudo, apesar dessa

²⁹ É preciso deixar claro que embora as pesquisas tenham como referência a epistemologia da prática, uma delas rompe por completo com o paradigma utilizando-se da teoria histórico-cultural para discutir a relação teoria e prática na formação do pedagogo. Outra dissertação se utiliza também da teoria histórico-cultural, mas também se baseia em conceitos da epistemologia da prática, tendo então uma base teórica-metodológica híbrida. Falaremos mais adiante a respeito dessas dissertações que na análise representaram para nós o processo de ruptura com o discurso da epistemologia da prática.

³⁰ Esses enunciados foram também recorrentes na análise do ENDIPE.

recorrência, entre as dissertações e a tese foi possível perceber um cuidado na vinculação a esta teoria, a partir da realização de críticas a alguns de seus conceitos centrais.

Consideramos isso como um processo de ruptura na produção dos discursos, que já vê com reservas a extrema centralidade da formação na prática do professor, a qual provoca um praticismo que focaliza nas ações cotidianas, desapropria da formação o referencial teórico e “que coloca a **prática reflexiva** como fundante no saber/fazer docente, o que culminou com a queda na qualidade da formação do profissional da educação” (CARVALHO, 2008, p. 99, BDTD da Capes).

Sendo assim, no decorrer desta análise procuramos evidenciar esse processo de recorrência e de ruptura com a epistemologia da prática. Demonstramos a emergência de sentidos de estágio que embora reconheçam a necessidade de colocar o exercício profissional como elemento de formação, se preocupam com a desconsideração das teorias historicamente construídas, uma vez que “tem-se, a supremacia da prática sobre a teoria, o que torna esse entendimento insuficiente, e reducionista para a análise da formação de professores” (ULHÔA, 2007, p. 26, BDTD da Capes).

Compreendemos, desse modo, que “se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 37). A produção de sentidos, portanto, se faz nesse movimento entre a repetição e a ruptura, entre o já dito e o a se dizer, o que torna possível uma transformação da epistemologia da prática entre as produções científicas da Capes.

Dessa forma, vemos a recorrência do enunciado da prática reflexiva que ajuda a compor o sentido de estágio supervisionado entre as pesquisas analisadas, as quais por sua vez veem este componente curricular como possibilidade de vivenciar situações cotidianas de trabalho promovendo a reflexão com vistas à aprendizagem do exercício profissional. Assim destaca-se “o Estágio Curricular Supervisionado como aquele componente do currículo capaz de fomentar a **prática reflexiva** do futuro professor [...]” (ULHÔA, 2007, p. 37, BDTD da Capes).

Seria uma de suas responsabilidades, portanto, promover a reflexão a partir da observação da prática de outro professor e a partir de análise crítica fundamentada teoricamente sobre sua própria prática. Mas as pesquisas sinalizam para a importância dessa reflexão não se isolar na prática do professor e se constituir a partir da colaboração, sendo então reflexão coletiva. Dessa forma, o enunciado coletivo vincula-se ao da prática reflexiva para fundamentar o conceito de aprendizagem da profissão como prática social que se faz nas relações com outros sujeitos e que como tal não pode promover uma reflexão que seja apenas individualizada.

Associando os dois enunciados, quais sejam prática reflexiva e coletivo, o sentido de estágio que se elabora parte da perspectiva deste componente curricular como possibilidade de instrumentalização técnica, mas que também compreende o “professor como um profissional pensante, inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter **coletivo** e social de sua profissão” (SANTOS, 2008, p. 72, BDTD da Capes). É, pois, pensando sobre sua prática em regime de colaboração com outros professores, que o docente gera conhecimento pedagógico e reelabora sua atuação profissional, entendendo que seu fazer não está isolado das práticas de outros professores e das determinações ou condições sócio-históricas, estando este sentido igualmente presente na análise dos trabalhos do EPENN sobre prática docente, o que pode ser observado a partir da recorrência dos enunciados interação e socialização.

Apesar da recorrência da prática reflexiva, é possível identificar nas pesquisas uma preocupação para que esta não reduza a reflexão a problemas imediatos do cotidiano, conduzindo a um conhecimento utilitário. Mesmo reconhecendo a importância das conceituações de Schön sobre a reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação e o conhecimento sobre a reflexão na ação, consideram que o conceito de professor reflexivo se tornou um slogan educacional no país, incorporando-se às políticas neoliberais que esvaziaram o conceito de sua epistemologia.

É preciso que a prática reflexiva seja incorporada nos cursos de formação com algumas reservas, dentre as quais destacam-se: a reflexão que ultrapassa o fazer em sala de aula, que não isola o professor e que não desconsidera o conhecimento historicamente construído. Para tanto, “é necessário vivenciar a **atitude reflexiva** para além dos limites da sala de aula, para além da perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos da prática docente, rumo à construção de uma prática fundamentada numa **concepção crítica de reflexividade**” (ULHÔA, 2007, p. 27, BDTD da Capes).

Apresentam-se indícios de alguns elementos da prática reflexiva que não são de todo tomados como referência nas pesquisas. Essa ruptura não se completa porque apesar de apresentar algumas reservas com a teoria da epistemologia da prática, esta ainda se configura como a base teórica das dissertações e tese.

É possível perceber isso a partir da recorrência do enunciado saberes, o qual é utilizado para justificar o discurso de que o professor em sua prática detém e produz conhecimento, que articula-se com o conhecimento veiculado pela formação inicial. O saber é então conhecimento organizado e compartilhado por uma profissão.

Os saberes docentes, assim denominados pelas dissertações e tese, precisam ser ensinados na formação inicial de maneira que se articulem e conduzam à aprendizagem do ser professor,

[...] o que se deseja, efetivamente, é que essa [formação inicial] possa levar à construção de **saberes** e à compreensão da realidade no cotidiano escolar, o universo de diferenças e imposições que se colocam à atividade docente e que através da compreensão dessa realidade, possibilite o desenvolvimento aos futuros professores [...] (NEVES, 2011, p. 13, BDTD da Capes).

Consequentemente, o enunciado saberes associa-se com a discussão a respeito do diálogo entre o conhecimento veiculado na formação inicial e o produzido pelo professor em sua atuação docente. O sentido de estágio que também se produz, por conseguinte, é o de estágio como uma das possibilidades de vivenciar a articulação entre esses saberes, onde a partir da reflexão teoricamente fundamentada sobre a prática seria razoável que os saberes construídos na experiência do professor fossem tomados como elemento de formação juntamente com os saberes provenientes da formação para o magistério.

Assim, o aluno, futuro professor, tendo maior entendimento sobre a importância da articulação de **saberes** entre as diferentes disciplinas de seu curso poderá chegar ao ECS com maior clareza sobre esse processo educativo, porque na sua atividade docente, frequentemente irá se deparar com situações semelhantes, onde conhecimentos de áreas diferentes se cruzam para formar novos conhecimentos (NEVES, 2011, p. 36, BDTD da Capes).

Assim, o estágio não seria o único responsável pela articulação dos saberes, embora se caracterize como *locus* privilegiado. Esta deveria ser promovida durante toda a formação o que se traduz num sentido de formação não mais fragmentada, mas integradora dos conhecimentos promovendo uma aprendizagem da profissão professor sob as bases da relação teoria e prática, o que demonstra, como já vimos reiteradamente na análise das publicações de outros espaços, que o sentido de formação elaborado não se desvincula do produzido sobre estágio.

O sentido de formação e o de estágio presentes nas pesquisas dizem respeito à necessidade da relação teoria e prática se estabelecer desde o início do curso, tomando os saberes experienciais como ponto de partida para a discussão sobre a docência em diálogo contínuo com o referencial teórico. Nessa direção, o estágio é pensado como eixo da formação promovendo a reflexão sobre a prática, possibilitando a interpretação e a ressignificação dos saberes da experiência.

[...] o estágio precisa possibilitar aos futuros professores a compreensão das práticas institucionais e das ações perpetradas por seus profissionais. Para tanto, é essencial que ele constitua o **eixo** de todas as disciplinas dos cursos de formação docente, contribuindo para a análise e proposição de novas formas de exercer o magistério (SANTOS, 2008, p. 72, BDTD da Capes).

Diante disto, o enunciado saberes se associa ao da relação teoria e prática e ao do estágio como eixo do curso estabelecendo um sentido que propõe o componente curricular como o lugar de diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e entre o saber da universidade e o do espaço de atuação profissional. Tanto a universidade quanto a escola passam a se caracterizar como ambientes formativos de construção e reconstrução dos saberes, onde a partir dos problemas da realidade o professor pode desenvolver a reflexão sobre sua prática e sobre a prática do outro professor, reflexão esta a ser promovida no estágio concebido como pesquisa.

Observamos, então, a recorrência do enunciado professor pesquisador, que surge a partir do conceito de professor reflexivo. O enunciado da prática reflexiva vincula-se ao do professor pesquisador percebendo no estágio a possibilidade de unir intervenção e investigação objetivando a construção de uma prática docente que consiga voltar-se para si mesma numa autorreflexão, mas que também se insira numa dimensão coletiva.

A **pesquisa** deve ser entendida como uma atividade profissional que produza recursos metodológicos contribuindo para o desenvolvimento da profissão docente. O professor passa a ser um construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de **pesquisa**, busca criar situações mediadas por valores e critérios educativos (PETRI, 2006, p. 21, BDTD da Capes).

A pesquisa ajudaria na prática do professor a desenvolver nele a capacidade de, além de identificar situações problemáticas em sala de aula, saber investigá-las refletindo teoricamente sobre elas e intervindo numa ação que por ser refletida tenha significado. Esta é a recorrência discursiva que emerge a partir da teoria da epistemologia da prática a qual constrói um sentido de estágio que vinculado à pesquisa supera o modelo clássico de observar para depois intervir, incluindo nesse processo a investigação das práticas como forma de produção de um fazer docente provido de um olhar teórico, o que pode tornar o professor capaz de elaborar conhecimento a partir das experiências vividas no cotidiano de trabalho.

Há, no entanto, um cuidado por parte das pesquisas analisadas com o uso do conceito, por compreender que ele pode equivocadamente contribuir ainda mais para a culpabilização do professor que, diante de tantas demandas de trabalho, não consegue desenvolver investigações sobre sua realidade.

O conceito de **professor pesquisador** pretende valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, mas corre o risco de banalizar a pesquisa científica, camuflar as reais dificuldades do sistema de educação, ou novamente culpar o professor pelos problemas da educação, pois se ele deve ser pesquisador e não realiza sua pesquisa é o culpado por não a fazer. Criou-se a partir desse conceito uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor (PETRI, 2006, p. 22, BDTD da Capes).

Vimos, do mesmo modo, na análise das publicações dos outros *lóci* de veiculação de conhecimento científico esse sentido do estágio como pesquisa o qual toma o professor não como o investigador da academia, mas sob outros parâmetros. É, pois, sobre isso que as dissertações e tese tratam aqui, dessa diferenciação criada a partir da influência do conceito de professor pesquisador nos cursos de formação que intencionando inserir a pesquisa no exercício profissional, mas ao mesmo tempo reconhecendo as dificuldades de sua realização, elabora um discurso em que distingue o professor pesquisador da academia e o da escola.

Assim, apesar de reconhecerem a possibilidade do professor produzir conhecimento a partir da pesquisa sobre sua prática, em regime coletivo e de colaboração com outros professores, as dissertações e a tese organizam um sentido de pesquisa que diferenciando aquela que é realizada pelo acadêmico e aquela feita pelo docente da educação básica, propõem a que é possível de ser concretizada pelo professor da escola em sua prática docente.

Vemos, então, a emergência de um sentido de estágio na BDTD da Capes, que o concebe como prática reflexiva sem isolar o professor, nem se remeter apenas à análise da sala de aula, corroborando com a articulação entre os saberes oriundos da formação e aqueles produzidos na experiência do professor, experiência esta que pode ser pesquisada e possibilitar a ressignificação dos antigos saberes, um sentido que coloca ainda o estágio como relação teoria e prática e como eixo do curso de formação inicial, tomando a epistemologia da prática como fundamento, mas apresentando algumas preocupações e rupturas com alguns de seus conceitos.

O “programa reflexivo” vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais. Mas é preciso alargar esse campo de preocupações [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 89).

Alargar o campo de preocupações foi justamente o que as pesquisas buscaram fazer, assumindo o discurso da epistemologia da prática a partir de uma postura crítica e reflexiva como a própria teoria propõe.

Entretanto, a vinculação à epistemologia da prática, apesar de vir acompanhada de possíveis rupturas, não aconteceu em todas as pesquisas. Observamos que em uma das dissertações a relação teoria e prática foi discutida a partir da teoria histórico-cultural que tem como base teórico-metodológica o materialismo dialético e histórico. Demonstramos, então, que apesar da forte presença da epistemologia da prática nas produções científicas, esta não é consenso, como nenhuma teoria é.

Um processo parecido foi identificado na análise da BDTD da UFPE, onde em meio a diversas pesquisas baseadas na epistemologia da prática, reconhecemos uma tese que, realizando críticas a essa teoria, observou sua inserção na práxis curricular de cursos de formação inicial. Esta tese igualmente tinha como fundamentação o materialismo histórico-dialético.

Percebemos deste modo que o discurso que rompe, pelo menos nas produções científicas analisadas sobre estágio, com o paradigma recorrente é aquele desenvolvido a partir do materialismo. As pesquisas do materialismo constroem os sentidos de formação, e de estágio, tendo como um de seus focos a crítica à epistemologia da prática atrelando-a frequentemente a concepções neoliberais. Assim compreendem que

Essa concepção, ao restringir-se a uma epistemologia que reflete sobre a prática pela própria prática, ou seja, toma como fundamento as vivências empíricas dos professores, corrobora o esvaziamento teórico da formação, ao limitá-la à compreensão do fenômeno educativo ao que ele aparenta ser, ao visível, não alcançando suas entranhas, uma vez que o pensamento desenvolvido, tendo por base as mediações do cotidiano, limita-se ao empírico e cinde teoria e prática (PETERNELLA, 2011, p. 11, BDTD da Capes).

A epistemologia da prática, ao contrário do que apregoaria, contribui para a separação entre teoria e prática, segundo a dissertação, uma vez que a análise das práticas se centra no cotidiano, no micro das relações em sala de aula, deixando de compreender as determinações sociais e históricas da educação. Além disso, tendo como foco as práticas desenvolvidas pelo professor, desconsideraria o papel da teoria dando ênfase às experiências imediatas do docente objetivando a resolução de possíveis problemas identificados na sua atuação. A epistemologia da prática seria, então, utilitária e pragmática.

Diante dessa crítica, a dissertação concebe que o estudante já chega na graduação com certa construção “teórica” sobre o que vai estudar, sendo necessário que se aproprie da teoria científica para reelaborar seu pensamento. Contudo, isso não significa que a formação de professores deva ser conteudista, e sim apoiada no conhecimento científico com vistas à dialeticidade o que conduz a uma prática docente comprometida com a transformação social.

Sob esta acepção, o sentido de estágio que a dissertação produz é de que este componente curricular como espaço de aprendizagem profissional é também lugar de apropriação de referenciais teóricos, proporcionando aos professores em formação uma prática docente consciente e capaz de fazer análises da realidade em que se desenvolve.

Para o estudante apreender a prática docente e escolar – objeto de sua investigação por meio do estágio –, para além do imediato, deve apreendê-la mediado pelos conhecimentos científicos que se constituem em conteúdo do pensamento teórico, para que teça análises, sínteses e generalizações teóricas sobre a realidade, efetivando a unidade teoria e prática (PETERNELLA, 2011, p. 144, BDTD da Capes).

Apesar de percebermos que as pesquisas baseadas no materialismo histórico se constituem como principal referência de ruptura ao discurso da epistemologia da prática, observamos a presença em uma das dissertações de um hibridismo teórico que associou as duas correntes teóricas. Assim, a dissertação de Petri (2006) traz os conceitos de professor reflexivo, professor pesquisador e professor competente na discussão sobre estágio, mas se baseia também na psicologia histórico-cultural, que como já dissemos tem sua base no materialismo histórico dialético.

A base teórica para sustentar as discussões pretendidas neste trabalho está organizada em dois eixos: as discussões a respeito da formação de professores e prática de ensino e a psicologia histórico-cultural. Para compreendermos o processo de construção de conhecimentos. Trouxemos os diversos conceitos sobre a profissão professor: professor reflexivo, pesquisador e competente (PETRI, 2006, p. 14, BDTD da Capes).

Consideramos, então, que os sentidos de estágio produzidos no BDTD da Capes se vinculam em sua maioria à teoria da epistemologia da prática com recorrência dos enunciados prática reflexiva, saberes e professor pesquisador, apresentando ainda rupturas quanto a essa teoria. Mas o processo de ruptura é mais profundo em uma das dissertações a qual, baseada na teoria histórico-cultural, elabora um sentido de estágio baseado na centralidade do conhecimento científico como possibilidade de análise das práticas numa concepção dialética. Sendo evidente ainda uma dissertação que – trazendo um hibridismo teórico vincula a psicologia histórico-cultural à epistemologia da prática – produz um sentido de estágio no limiar entre as duas concepções.

Contudo, mesmo apresentando bases teórico-filosóficas distintas, a principal preocupação dessas pesquisas é com a relação teoria e prática no curso de formação e em específico no estágio. Dessa maneira, segundo as pesquisas analisadas na Capes, o

desenvolvimento do estágio como atividade teórico-prática se constitui como desafio a ser enfrentado e discutido.

CAPÍTULO 4 MOVIMENTO DISCURSIVO ENTRE OS SENTIDOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONSTRUÍDOS PELAS PROFESSORAS COM EXPERIÊNCIA E OS PROJETOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Concluimos as análises, tratando dos encontros entre os discursos do currículo pensado e vivido, os quais apresentaram enunciados que recorrem numa dimensão contínua, visto que os sentidos não têm um sentido único, mas se articulam numa rede discursiva na qual emergem os sentidos que são possíveis, considerando a relação entre os sujeitos com a história, com a língua, com memória do dito e do não-dito (CARMO, 2013, p. 81).

Analizamos até o presente instante os sentidos que as produções científicas vêm construindo nos últimos anos sobre o estágio supervisionado, bem como sobre a prática docente. Dissemos recorrentemente que nenhum discurso se encontra isolado e que por isso mesmo os sentidos elaborados por essas produções influenciam os discursos produzidos pelos professores em formação, como também é possível que os discursos dos professores possam em algum momento influenciar as produções.

Estamos, pois, nos remetendo à rede de sentidos que possibilita a emergência de dizeres sobre o estágio e suas implicações para a prática docente do professor com experiência. Nessa direção, “há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discurso). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*” (ORLANDI, 2012, p. 22).

Nos inscrevemos, então, na tentativa de analisar como se constroem os discursos dos professores em formação que já possuem experiência na docência³¹, sinalizando para novos dizeres numa relação de circularidade com os dizeres dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia. Sendo circular, não há como saber onde começa e termina um discurso, este será sempre um *continuum*, como nos diz Orlandi (2012).

Ainda nessa relação de circularidade, inserimos os discursos dos professores e os projetos curriculares em diálogo teórico com as publicações científicas que analisamos anteriormente. Podemos, então, considerar a existência de três grupos de produção do discurso, que nem sempre trouxeram, como veremos a seguir, o mesmo sentido sobre as contribuições do estágio para a prática docente do professor com experiência.

³¹ A escolha desses sujeitos se deu a partir do pressuposto de que se o estágio possibilita a iniciação da aprendizagem do exercício profissional, os professores experientes já possuem alguns saberes que permitem que atuem com competência. Qual então seria o papel do estágio para esses profissionais?

Partilhamos, por conseguinte, do entendimento de que a “análise de discurso procura apreender a singularidade do uso da linguagem ao mesmo tempo em que visa construir um quadro geral, isto, é, procura inserir o uso particular em um domínio comum” (ORLANDI, 2012, p. 31). Ou seja, embora consideremos a existência de três grupos de produção do discurso (professores, projetos curriculares e publicações científicas), estes, apesar de compartilharem sentidos, podem também produzir sentidos singulares. Desse modo, nos empreendemos no esforço de inserir estes sentidos singulares num domínio comum, o que nos impede de cairmos num particularismo no qual “cada discurso fosse um discurso sem nada a ver com outros” (ORLANDI, 2012, p. 31).

Sendo assim, analisamos este movimento presente na IES A e na IES B, sem fazermos uma análise comparativa, mas com o intuito de didaticamente apresentar melhor os dados. E como já informamos na metodologia, as professoras entrevistadas³² não terão seus nomes divulgados; no lugar dos nomes criamos um código no qual as professoras da IES A serão chamadas de “professora IES A acrescido de um número”, enquanto as professoras da IES B serão chamadas de “professoras IES B também acrescido de um número”, como nos exemplos a seguir: professora IES A1, professora IES B1.

4.1 Sentidos de estágio inscritos no projeto curricular do curso de Pedagogia na IES A

Aproximações: da configuração curricular aos sentidos de formação e estágio supervisionado

Ao analisarmos o PPC o colocamos em relação aos discursos construídos pelas publicações indicando um ciclo contínuo de produção de sentidos sobre o estágio, em que os sentidos elaborados pelas publicações vinculam-se aos produzidos pelo PPC da IES A. É, por conseguinte, a esse *continuum* discursivo que estamos nos referindo, ou seja, o movimento entre o dizer das publicações e o dizer do projeto.

Dessa forma, conseguimos perceber a relação entre os sentidos, o domínio comum e o que representa a singularidade do discurso, o que é interdiscurso, o já dito e os dizeres novos, compreendendo então que “O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras vincula-se às condições específicas de cada uma, ao seu projeto de sociedade, aos princípios que defende, à participação ético-responsável no contexto sócio-histórico e político no qual está inserida” (PPC IES A, 2007, p. 22). Assim, os sentidos analisados aqui estiveram vinculados a

³² Todos os entrevistados são do sexo feminino, de ambas as instituições.

determinadas condições, na medida em que o contexto histórico e social pode gerar os discursos produzidos.

Utilizamos as publicações como referencial teórico para dialogar com os sentidos produzidos pelo projeto, sendo possível visualizá-los nas referências das citações no corpo do texto, onde além do nome do autor, do ano e da página, incluímos o lugar da publicação, se ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE ou BDTD da CAPES. Demonstramos, então, em nossa análise a materialização do que entendemos por relação de sentido ou intertextualidade a qual Orlandi nos fala.

Dessa maneira, iniciamos nossa análise demonstrando em linhas gerais a estrutura do projeto, o qual já passou por algumas reformulações – uma vez que o curso de Pedagogia desta instituição existe desde 1961 – tendo sofrido mudanças à medida em que a legislação do país se transformava, bem como à medida em que avançavam as discussões entre os pesquisadores da área da educação e entre os próprios professores da IES. Como uma de suas principais mudanças vemos a extinção das habilitações, tomando agora por base a formação de pedagogos para atuação na docência e na gestão escolar.

O fim das habilitações marca não somente o projeto curricular dessa IES, mas indica na legislação dos anos 90 a crescente preocupação com a denominada Base Comum Nacional que dizia respeito à necessidade de uma política de formação que se constituísse mais integrada entre os diversos estados brasileiros. Assim, a partir do movimento dos educadores, das IES e com a promulgação da LDB de 1996, vemos o esforço em tomar a docência como base da formação do pedagogo.

Embora silenciados, os cursos vêm investindo numa formação do professor, que tem como objeto do conhecimento a educação, que ultrapassa a formação limitada ao fazer pelo fazer. Em resumo, os Cursos de Pedagogia, no Nordeste e, especificamente, em Pernambuco, nos anos 90, definiam-se pelo princípio da docência (MACEDO, 2001, p. 89).

Dessa forma, o projeto curricular da IES A se insere numa conjuntura social e histórica de mudanças no debate entre os educadores e na legislação do país resultando nas reformulações do curso de Pedagogia. Contudo, apesar de apresentar a docência como base comum, a maneira como isso se corporificou diferiu de instituição para instituição, ou seja, a IES A mesmo inserida nessa política de reformulação dos cursos de Pedagogia tem em seu projeto curricular singularidades que a fazem diferente de outra IES. Em resumo, “no Estado de Pernambuco dá-se importância à Base Comum, tomando a docência como eixo da formação, embora, as

Instituições de Ensino Superior apresentam de forma diferente, cujas escolhas diferiam quanto ao tempo e às maneiras de mostrarem suas opções” (MACEDO, 2001, p. 78).

Tendo como base a docência e mesmo não sendo legalmente obrigada a desenvolver pesquisa e extensão já que não se constitui universidade, a IES A no PPC deixa clara sua pretensão em investir em atividades de pesquisa ao manter o Programa de Iniciação Científica (PIC) assegurando entre 15 a 18 bolsas de estudo para os alunos da graduação, além de ter em funcionamento regular os seguintes grupos de pesquisa:

o Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania – GPEC, atualmente com sete coletâneas publicadas, o Grupo de Estudo de História e Sociologia da Religião e o Grupo de Pesquisa Educação como Ação Cultural – GRUPEAC, como se tem denominado, desde o início, o Grupo da Iniciação Científica, que, além das monografias produzidas, também conta com uma coletânea (PPC IES A, 2007, p. 10).

Essa preocupação com a pesquisa também surge em meio ao processo de reformulação dos cursos de Pedagogia, iniciado na década de 90. Ela parte da compreensão de que o professor pode ser um pesquisador da realidade que o cerca e dessa forma compreender teoricamente as situações de ensino e aprendizagem conduzindo a um processo de transformação dessa realidade.

Entre as iniciativas de reformulação do Curso de Pedagogia, observou-se a preocupação com a pesquisa. A pesquisa aparece nas Instituições de Ensino Superior de forma institucionalizada, como Programa de Iniciação Científica, como disciplina e como prática docente, portanto, como processos distintos na sua implementação (MACEDO, 2001, p. 81).

Para o desenvolvimento das atividades de extensão, o projeto estipula que a responsabilidade pela articulação entre a instituição e a sociedade se dará através da Central de Estágios (CE) e o Núcleo Acadêmico de Estudos (NAE), os quais buscam conhecer as necessidades da cidade de Caruaru e desenvolver programas que consigam atender a essas necessidades.

Essa articulação entre escola e academia ensaia apresentar no projeto um sentido de formação que efetivamente estabeleça vínculos entre esses dois espaços, traduzindo-se num processo formativo que perceba as contribuições que a escola tem a oferecer para a aprendizagem do exercício profissional em diálogo com as teorias veiculadas na academia. Dessa forma, embora apresentem suas singularidades, se configuram como ambientes de

formação que ajudam os professores a atuarem teórica e praticamente em sua função específica que é ensinar.

Contudo, é já na justificativa que começamos a ter acesso ao sentido da formação que o projeto constrói, influenciando sobremaneira o sentido de estágio que emerge no decorrer das páginas. Assim, o projeto concebe uma formação imbuída do esforço em discutir o processo de globalização que tem atingido também a educação brasileira “dando-lhe contornos mercantilistas, com apelo para as parcerias, o voluntarismo e o ‘aligeiramento’ dos cursos” (PPC IES A, 2007, p. 15), uma realidade com demandas profissionais da educação conscientes dessa nova ordem econômica – a qual introduz na educação valores da sociedade capitalista, tais como a competitividade, o individualismo e a performatividade – e capazes de produzir alternativas à lógica mercantilista.

A concepção prescritiva de currículo e a submissão do currículo aos princípios da economia permanecem nessa lógica de organização curricular, que tem por base as metas de desempenho, seja atual ou em tempos passados. A instauração de uma cultura da performatividade sustenta e é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas (LOPES, 2006, p. 47).

O projeto propõe, então, enfrentamento a essa lógica que intenciona formar apenas para o mercado, pretendendo frear a projeção na identidade dos docentes em formação de uma cultura que visa à esquizofrenia de melhores resultados nas avaliações institucionais realizadas pelos organismos internacionais de educação.

Em virtude dessa compreensão, o PPC elabora um sentido de formação que inscreve o curso de Pedagogia como lugar da resistência às influências mercadológicas as quais têm contribuído para uma educação excludente que se baseia em grande medida num sistema meritocrático. Assim, ele propõe que o curso acompanhe “os conteúdos oriundos de dispositivos legais governamentais, as propostas do movimento dos educadores, educadoras e a produção acadêmica [...]” (PPC IES A, 2007, p. 17). É, pois, um discurso inserido no contexto de influência, que por sua vez está atrelado ao contexto do texto do currículo e do sentido de estágio. Um discurso que diz que para enfrentar os desafios da sociedade do capital é preciso tomar as discussões dos professores como referência no curso.

Ademais, acompanhar o processo de discussão de diversos *lóci* de produção do conhecimento científico com o objetivo de questionar as transformações da educação ocorridas graças ao sistema societário baseado no capital, também conduz ao debate sobre mudanças na configuração do curso de Pedagogia. Inscrito nesse processo de discussão – onde as

determinações legais, mas também a produção científica influenciam a estrutura dos cursos de formação de professores –, o PPC informa que há um novo sentido de estágio, o qual passa a ser processual com vistas à construção da relação teoria e prática ao longo do processo formativo.

Nesse sentido vale o registro da implantação de uma Central de Estágios que traçou, a partir do ano de 1999 um projeto para a vivência da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de forma processual e integrada, a partir do terceiro período do curso e com espaço garantido em sala de aula, uma proposta que busca fortalecer a relação de unidade entre teoria e prática (PPC IES A, 2007, p. 17).

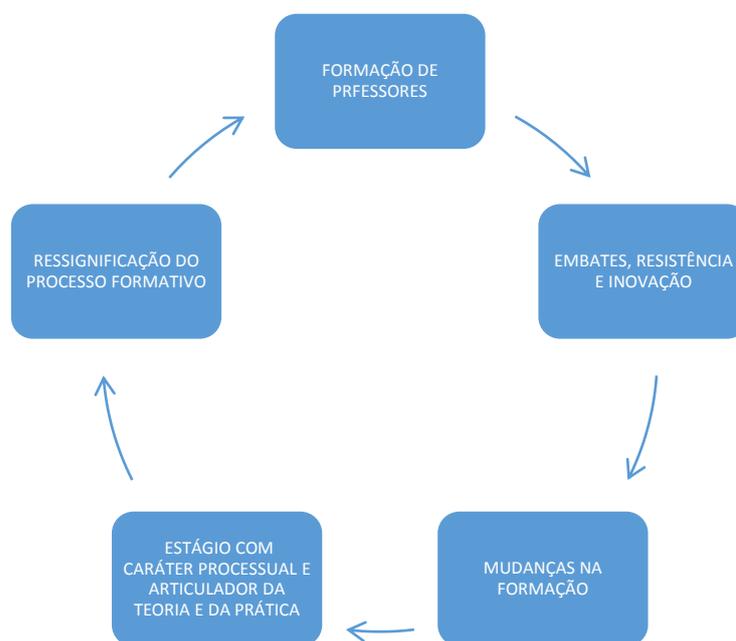
Esta é, portanto, a primeira menção ao estágio que se apresenta na discussão sobre a formação como resultado de embates entre o que diz a legislação, o movimento de educadores e a produção científica, embates que incitam mudanças na formação e por sua vez no estágio, sendo responsáveis pela produção de um novo sentido sobre ele: o de processualidade e de relação teoria e prática.

Deste modo, as mudanças no sentido da formação, resultantes dos embates e das resistências, caminharam para a transformação do sentido de estágio, conforme sinaliza Rocha (2008, p. 41, BDTD da UFPE):

A prática de ensino modificou-se a partir das críticas recebidas e das novas exigências para a formação de professores, da concepção de prática de ensino, pautada na dissociação teoria-prática, para uma concepção superadora, que articula e perpassa todo o processo de formação de professores numa perspectiva interdisciplinar, enfatizando a observação, a investigação, com vistas à intervenção.

É essa a mudança que se inscreve no PPC da IES A que deixa de conceber o estágio como polo prático do curso para o transformar em eixo curricular de toda a formação. A aceção do movimento circular entre as transformações ocorridas no sentido da formação culminando com as mudanças no sentido do estágio supervisionado podem ser visualizadas no diagrama a seguir:

Diagrama 2 – Relação entre os sentidos de formação e de estágio supervisionado



O que se apresenta no PPC do curso diz respeito, por conseguinte, às mudanças da formação decorrentes de embates e de resistências o que também provoca a inovação, como por exemplo o fim das habilitações no curso de Pedagogia. Esta que tem como materialização a ressignificação do sentido de estágio que passa a ser concebido como eixo articulador da formação e da relação entre teoria e prática, provocando novas ressignificações no processo formativo.

Nesta primeira aproximação ao sentido de estágio inscrito no projeto curricular da IES A, demonstramos a emergência de um enunciado que se fez recorrente durante todo o texto do projeto: a relação teoria e prática, norteadora da concepção de curso. A este enunciado juntam-se os enunciados saberes, pesquisa e reflexão que ajudam a evidenciar o sentido de estágio e de formação, do currículo pensado e proposto do curso de Pedagogia da IES A.

Relação teoria e prática, saberes, pesquisa e reflexão: enunciados recorrentes no projeto curricular do curso de Pedagogia

Antes de iniciarmos a discussão sobre como esses enunciados constroem o sentido de estágio, é pertinente fazer duas considerações. A primeira delas diz respeito à localização do estágio no PPC, uma vez que a este é reservado um subtópico específico no texto do projeto entre as páginas 36 a 41. Contudo, isso não significa dizer que nos restringimos à análise apenas

dessas páginas; todo o projeto foi analisado, pois concebemos que os sentidos de formação influenciam sobremaneira a configuração do estágio supervisionado. Sendo assim, a recorrência dos enunciados foi observada em todo o texto e não somente nas páginas referentes ao estágio (esta seria a segunda consideração a ser feita).

Reconhecemos, então, no PPC da IES A alguns enunciados recorrentes que ao longo do texto evidenciam os sentidos de formação e de estágio elaborados pela instituição. Dessa forma, observamos a emergência dos seguintes enunciados: relação teoria e prática, saberes, pesquisa e reflexão os quais em algumas ocasiões encontram-se articulados.

Entretanto, é o enunciado da relação teoria e prática que mais se repete no projeto, constituindo essa relação como um dos princípios que devem guiar a formação do pedagogo no curso pensado pela IES A. Assim, o curso de Pedagogia dessa instituição tem a base na docência e a gestão como eixo que perpassa toda a trajetória formativa, apoiando-se nos princípios do “Respeito à vida, identidade, multiplicidade, diversidade e interculturalidade; autonomia; democracia; interdisciplinaridade; **unidade teoria-prática**; afetividade e esteticidade” (PPC IES A, 2007, p. 25).

Cada um desses princípios tem sua discussão aprofundada no PPC, mas no que se refere ao enunciado da relação teoria e prática esta é apresentada a partir do diálogo teórico com Vázquez (1977), Kosik (1976), Tardif (2002) e Freire (1996). A utilização dos dois primeiros autores, reconhecidos por sua orientação marxista, dá um caráter dialético à relação, ou seja, supera um sentido de formação o qual traduz a teoria justaposta à prática. Desse modo, o projeto ao se utilizar de Vázquez e Kosik concebe a teoria como aquela que propõe um olhar científico sobre a prática, e a prática como aquela que fornece novos elementos para a elaboração de novas teorias, construindo com isso uma relação de circularidade com vistas à práxis.

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis (VÁZQUEZ, 1977, p. 47).

Assim, a relação teoria e prática no projeto se baseia na intenção da práxis, uma práxis que busca formar o pedagogo para uma prática docente fundamentada teoricamente objetivando a transformação social.

A teoria e a prática ainda são usadas no PPC com a intenção de associar o espaço de formação com o de atuação profissional, por essa razão justifica ser a unidade teoria e prática

princípio da formação na medida em que integra os saberes produzidos nos dois espaços. Vemos, então, a articulação que se estabelece entre o enunciado da relação teoria e prática com o de saberes.

A formação-atuação do professor, professora também se embasa na relação de **unidade entre teoria-prática** (VÁZQUEZ, 1977), no sentido da complementaridade entre os **saberes** produzidos nos espaços de formação e atuação, tendo em vista seu trabalho “(...) ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 234). Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da (nome da instituição) compreende que o professor e a professora da EI, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do Normal Médio além de necessitar de conhecimentos acerca do seu trabalho, os constrói e os ressignifica, podendo elaborar teorias e práticas próximas da sua realidade docente e do contexto sócio-cultural dos seus alunos, alunas (PPC IES A, 2007, p. 27).

Na articulação entre os enunciados da relação teoria e prática e dos saberes observamos que o diálogo teórico é realizado com Vázquez e Tardif, o primeiro como já dissemos vinculado a uma linha de pensamento marxista enquanto o segundo apresenta suas conceituações dentro da perspectiva da epistemologia da prática. Há, por conseguinte, o esforço em unir a concepção dialética da teoria e prática com a concepção da reflexão sobre a prática do professor.

Esse esforço tem, pois, a intenção de superar a dicotomia entre teoria e prática, apresentando a formação e o estágio como “um espaço de problematização da prática pedagógica, procurando superar a visão mecânica baseada no esquema fragmentário e estático de observação, participação e regência” (MORAES, 2002, p. 3, ENDIPE). Assim, a relação dialética entre teoria e prática presente no PPC, e discutida a partir de Vázquez, cumpre o papel de propor uma organização curricular concebendo o conhecimento em sua totalidade, enquanto que a reflexão sobre a prática tem a pretensão no projeto, a partir de Tardif, de propor uma formação que não se restrinja à simples constatação de práticas existentes, mas de contribuir para a ressignificação dessas práticas a partir da reflexão teórica.

Esse hibridismo teórico, também presente nas publicações analisadas, pode ser explicado pela influência na década de 80 do materialismo histórico nos trabalhos sobre prática de ensino onde “inúmeros estudos passam a se desenvolver utilizando os termos: unidade teoria/prática, dialética, práxis, conteúdo/forma, escola unitária, por exemplo” (MARTELLI; MACHOPE; HENRIQUES, 2002, p. 4, ENDIPE). Contudo, com a difusão da epistemologia da prática no país, as duas teorias foram incorporadas e começaram a coexistir nos debates sobre formação de professores.

Dessa forma, além do PPC construir o sentido da formação a partir da relação dialética entre teoria e prática, soma-se a isso a concepção do protagonismo do professor capaz de ter uma prática mediadora entre o espaço de formação e de atuação, de elaborar conhecimento novo, sem perder de vista os saberes produzidos no cotidiano de trabalho. Há, por conseguinte, uma relação entre ideários pedagógicos no PPC o que se traduz no sentido de formação que acabamos de apresentar.

A utilização do enunciado saberes, um dos conceitos centrais da epistemologia da prática, presente no extrato anterior do PPC³³, demonstra a forte presença deste ideário no currículo dos cursos de formação de professores e o hibridismo teórico a que nos remetíamos. Nessa direção, compreendemos que “[...] o pressuposto de que a práxis curricular que organiza os cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica, apesar de não se mostrar homogênea em relação aos ideários pedagógicos, está, no plano do conhecimento escolar, bastante influenciada pela epistemologia da prática” (DUARTE NETO, 2010, p. 18, BDTD da UFPE). Identificamos, então, que o contexto do texto da produção científica se materializa no contexto do texto do projeto curricular traduzindo-se num sentido de formação híbrido que associa a epistemologia da prática a conceitos marxistas.

O enunciado da relação teoria e prática apresenta-se ainda no projeto, na perspectiva de Freire (1996), como possibilidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade de ultrapassar a curiosidade ingênua para atingir a curiosidade epistemológica. Começamos, portanto, a nos deparar com a construção de um sentido de formação que baseado na unidade dialética entre teoria e prática intenciona associar o espaço de formação com o de atuação profissional, mas também considerar os saberes produzidos na experiência do professor em articulação com os produzidos na academia, traduzindo-se em professores capazes de, na nova ordem econômica, atuar de forma crítica e indagadora.

Outrossim, consideramos que este sentido de formação encontrado a partir da recorrência dos enunciados analisados acima (relação teoria e prática e saberes) materializa-se na maneira como o estágio se corporifica no projeto do curso de Pedagogia na IES A. Dessa forma acrescidos aos enunciados anteriores somam-se a eles os enunciados da pesquisa e da reflexão, o que reforça o sentido da formação, produzindo no PPC o sentido de estágio que ultrapassa o de componente curricular, ou seja, o estágio como eixo que articula todo o curso.

³³ Cabe repetir o extrato do PPC para que o leitor possa localizar qual a direção da análise proposta: “no sentido da complementaridade entre os **saberes** produzidos nos espaços de formação e atuação, tendo em vista seu trabalho ‘(...) ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor’ (TARDIF, 2002, p. 234)” (PPC IES A, 2007, p. 27).

Nas páginas que tratam especificamente sobre o estágio, o projeto anuncia a existência da Central de Estágios (CE) responsável por coordenar, desde 1999, projetos, programas e intervenções a serem realizadas na comunidade, abrangendo além da Pedagogia, as licenciaturas em Letras, Ciências Sociais, Filosofia e História. Segundo o projeto, a CE possibilita

recolher as diversas contribuições teórico-práticas das diferentes áreas, a fim de enxergar elementos reveladores para o processo de formação, partilhando esse olhar na busca de uma ação integrada capaz de perceber os aspectos fundantes da prática docente e suas especificidades, de maneira a dar unidade aos princípios definidos institucionalmente que se constituem como contribuição da prática à formação do professor (PPC IES A, 2007, p. 36).

Dessa forma, a CE não é responsável somente por uma dimensão prática, mas coordena também a integração de diversas licenciaturas em caráter teórico e prático, agindo diretamente no que constitui o fazer do professor. Ademais, a CE apresenta caráter processual e institucional, encaminhando os professores em formação para o campo de estágio desde o terceiro período, no caso do curso de Pedagogia.

Ao compor todas as licenciaturas na IES A, a CE se constitui como construção coletiva que busca articular teoria e prática ao longo da formação em corresponsabilidade com os professores das escolas campo de estágio e os professores formadores. A partir dessa caracterização, vemos a retomada do sentido de formação que integra os espaços de formação com o de atuação profissional, um sentido que se incorpora ao estágio no currículo pensado e proposto da IES.

O caráter processual do estágio acompanhado pela coordenação da CE é tratado articulando os enunciados da reflexão e da relação teoria e prática como podemos ver no trecho abaixo:

A **reflexão** permanente sobre as ações desenvolvidas norteia a construção da autonomia intelectual do docente em formação, o qual deve saber e saber fazer. O caráter processual da dimensão **teórico-prática** configura-se na dinamicidade da construção do conhecimento e materializa-se mediante uma vivência ao longo de todo curso de formação, com a incursão no cotidiano profissional a partir do terceiro período na perspectiva do acompanhamento da rotina do trabalho escolar durante um período contínuo no qual possam ser observadas, discutidas e exercitadas as propostas pedagógicas, a dinâmica dos grupos e as práticas pedagógicas (PPC IES A, 2007, p. 36).

Assim, é em torno do contato com o lugar de atuação profissional em permanente diálogo com o que se estuda, numa relação que não restringe a prática ao final do curso que se

elabora o sentido de estágio do PPC da IES A. Essa relação de diálogo entre dois espaços que igualmente formam, embora de maneiras diferentes, deve ser realizada, segundo o projeto, tendo como mediadora a reflexão a qual constrói nos indivíduos em formação autonomia intelectual para perceber aproximações e distanciamentos entre o curso de Pedagogia e a escola, procurando “transformar os saberes da experiência produzidos na escola em saberes da formação a serem tratados na instituição formadora” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 31).

A discussão sobre a articulação entre os espaços de formação e de atuação se faz nas duas últimas décadas recorrente entre as publicações científicas, como percebemos em nossa análise, ajudando a construir um sentido de estágio que não desvincula os dois espaços e percebendo ambos como locais formativos constituidores de atividade teórica e prática. Contudo, apesar da “Universidade e Escola ainda [estarem] longe de fomentar durante o período do estágio um modelo de relação de interdependência que permita o estabelecimento de uma parceria marcada pela horizontalidade no trato das questões pedagógicas relacionadas ao ensino” (SOUZA; THERRIEN, 2005, p. 3, EPENN), o PPC da IES A pensa essa articulação como imprescindível não só para a vivência do estágio, mas para todo o processo formativo.

Vimos até agora que o sentido elaborado pelo PPC da IES A sobre estágio se articula com o elaborado sobre a formação, o qual pensa a relação teoria e prática como eixo estruturador do curso de Pedagogia; concebe a importância da articulação entre espaço de formação e atuação, reconhecendo os saberes produzidos em ambos os espaços os quais a partir da reflexão podem conduzir à produção de novo conhecimento. Observamos, então, a associação entre o enunciado da relação teoria e prática, saberes, reflexão; porém, estes enunciados caminham ainda no projeto para outro enunciado, o da pesquisa.

A articulação entre a **teoria e a prática** se constitui como eixo estruturador do curso. A concepção da prática assume a dimensão do conhecimento na perspectiva de uma construção que se realiza a partir da **reflexão** e sistematização teórica sobre a atividade profissional de forma simultânea e integrada aos processos de observação, discussão e exercício dessa atividade nos momentos de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Tal concepção evidencia a **dimensão investigativa da prática**, que vem se materializando através de diversos procedimentos metodológicos que a sustentam [...] (PPC IES A, 2007, p. 39).

Assim, o sentido de estágio elaborado pelo PPC traz o princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Já sinalizamos inicialmente a preocupação da instituição com o desenvolvimento da pesquisa inclusive tendo projetos de iniciação científica e grupos de

pesquisa permanentes. Incorporar a pesquisa no estágio demonstra mais uma vez a articulação entre o projeto de curso e o projeto de estágio, bem como representa a compreensão do estágio como espaço de aprendizagem de um refazer contínuo da prática docente.

O Estágio trabalhado na perspectiva da pesquisa nos permite alcançar os aspectos pedagógicos desse processo, quais sejam: a formação pedagógica como domínio das ciências da educação, a especificidade da área de conhecimento de atuação do professor, o movimento que compreende não só os objetivos a se atingir, mas as necessidades educativas, métodos e meios do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o processo de avaliação dos alunos e as questões da profissão inserida no contexto social mais abrangente (LIMA, 2010, p. 29, ENDIPE).

A proposta é, então, pesquisar sobre o ensino e nele intervir, problematizando as situações observadas, agindo sobre elas e desenvolvendo a capacidade de refletir sobre o que é vivenciado. Assim, a partir da reflexão e de uma atitude investigativa, o PPC intenciona formar pedagogos capazes de compreender o cotidiano iluminados com o olhar teórico.

Em suma, o PPC constrói um sentido de estágio que toma a teoria e a prática como princípio articulador, que estabelece a reflexão como mediadora entre a academia e o trabalho docente, que considera os saberes veiculados no curso como também aqueles produzidos na experiência do professor, e associa o ensino e a pesquisa conduzindo a uma prática docente que reflete e problematiza a ação. Dessa forma, inscritos na circularidade discursiva analisamos a seguir os discursos das professoras com experiência apontando para possíveis materializações do contexto do texto do projeto da IES A nos sentidos produzidos nos dizeres das docentes.

4.2 O movimento discursivo entre os sentidos construídos pelos professores com experiência e pelo Projeto Curricular do curso de Pedagogia da IES A

Com o objetivo de analisar o movimento discursivo entre os sentidos sobre estágio construídos pelas professoras com experiência e pelo PPC da IES A, realizamos entrevistas com cinco professoras no final de seu processo formativo na instituição e que por isso já haviam vivenciado o estágio na educação infantil e no ensino fundamental. Essas entrevistas foram analisadas em diálogo com o PPC buscando apontar a circularidade dos discursos, ou seja, as influências, as aproximações ou os distanciamentos entre esses dois grupos enunciativos.

Partimos, então, do entendimento, juntamente com ciclo de políticas de Ball, que o contexto de produção repercute no contexto da prática, sendo o contrário também possível (MAINARDES, 2006). Isso significa dizer que os sentidos produzidos sobre estágio pelo

projeto curricular do curso podem se materializar na maneira como as professoras em formação constroem seus sentidos, no entanto, as professoras ressignificam esses sentidos os quais acabam por retornar para o projeto que em processos de reformulação se transforma. Sendo assim, nenhum discurso se encontra isolado, como já o dissemos, ele se constitui numa rede de sentidos.

A análise do movimento discursivo entre os discursos das professoras e o PPC ainda dialogou teoricamente com as publicações analisadas no decorrer desta pesquisa. Compreendemos, por conseguinte, que os discursos produzidos nas publicações científicas se materializam na constituição dos cursos de formação de professores, e em específico nos de Pedagogia, mas também incorporam a forma como esses cursos se materializam e são ressignificados nos dizeres dos indivíduos em formação, ou seja são ressignificados no contexto da prática “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Consideramos a existência de dois grupos de produção do discurso (professoras e projeto curricular) em diálogo teórico com as publicações (outro grupo de produção do discurso), que apesar de compartilharem sentidos podem também produzir sentidos singulares. Contudo, nos empreendemos no esforço de inserir estes sentidos singulares num domínio comum, o que nos impede de cairmos num particularismo.

Visando à inserção dos sentidos singulares num domínio comum, construímos algumas categorias de análise que surgiram dos dizeres das professoras entrevistadas, sendo estas categorias: a relação teoria-prática, a reflexão sobre a prática docente, a mudança/transformação na prática docente. Na análise a partir das categorias é possível visualizarmos a construção de sentidos elaborados pelas professoras no movimento discursivo com o PPC, dialogando teoricamente com as publicações científicas da ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE e BDTD da Capes, e com os autores que fazem parte de nosso capítulo teórico os quais percorreram toda a discussão empreendida na nossa investigação. Nossa análise se configurou, então, da seguinte maneira:

Diagrama 3 – Movimento discursivo entre os sentidos das professoras, do PPC e das publicações



Recorrência da relação teoria e prática

Antes de começarmos a analisar os discursos das professoras é preciso rememorar que estes sujeitos ocupam uma posição discursiva que marca os sentidos que construíram sobre estágio e suas contribuições para a prática docente. Esta posição diz respeito a serem professoras concluindo o curso de Pedagogia, mas que já possuíam de seis a doze anos de experiência na docência. Isso significa dizer, portanto, que o fato de ocuparem estas posições na hierarquia social permitiu que elas produzissem um certo dizer que seria diferente se só fossem professoras em formação.

Assim, compreendemos que o que estes sujeitos dizem faz parte de uma determinada formação discursiva; dessa maneira, o que falam sobre o estágio carrega a marca discursiva de um entre-lugar, de estarem no limiar entre estudantes e profissionais. Suas palavras teriam outro sentido se ocupassem outra posição.

Referente à recorrência da relação teoria e prática, apesar das professoras inicialmente partirem do discurso do senso comum ao afirmarem que o estágio teria maior importância na

formação de professores inexperientes, elas enxergam que a vivência do estágio permite a associação entre a teoria aprendida no espaço de formação e sua atuação profissional.

Porque o magistério ele é mais técnico. A graduação, eu já vi crítica dizendo: só é teoria, só é teoria. **Mas a gente tem uma visão maior, começa a fazer essa articulação entre aquela teoria e a prática, porque a teoria nos dá subsídios pra prática, né** (Professora IES A1). **A gente faz uma ponte, né, entre a teoria e a prática**, e a gente no estágio começa a observar também que tipo de práticas são utilizadas na escola (Professora IES A2).

Então o que o estágio, qual o papel do estágio é esse: é você como aluno de formação, que tá se formando, **é você saber usar a teoria relacionando a prática** que para desenvolver um ensino significativo na vida do aluno (Professora IES A3).

Elas reconhecem a indissociabilidade entre teoria e prática, percebendo a teoria como aquela que interpreta, analisa e esclarece a prática. É possível identificar nesses extratos de discurso que a formação e em específico o estágio permitiu às professoras a aprendizagem de como relacionar a teoria com a prática, professoras que até então vinham exercendo a docência já tendo os saberes/conhecimentos provenientes da experiência, mas que começaram a compreender no processo formativo que a teoria pode trazer novas possibilidades para o trabalho do professor.

Este é o domínio comum dos discursos das professoras qual seja o sentido de estágio como componente curricular que contribui para a aprendizagem do exercício docente fundamentado na atividade teórico-prática, porém é possível também identificar algumas singularidades. Embora a relação teoria e prática seja o sentido central, há alguns enunciados que se agregam a ele e trazem para o sentido outros elementos que ajudam a reafirmar essa relação.

Desse modo, no discurso da professora IES A1 há a compreensão de que apenas uma formação técnica não é suficiente para a aprendizagem da profissão professor, pois “é preciso que se invista na formação de um profissional com ampla formação teórica e prática, um profissional da práxis, com conhecimentos específicos e pedagógicos que o possibilite perceber a dimensão da totalidade e de movimento da ação educativa [...]” (MELO; SILVA, 2006, p. 5, ENDIPE). Essa ampla formação daria ao professor condições de atuar fundamentado teoricamente, assumindo uma nova postura no seu exercício profissional, buscando entender seu cotidiano de trabalho despido do senso comum e incorporando nele a reflexão científica. O

magistério não daria conta disso, sendo na formação superior que se aprenderia a ter a teoria como instrumentalizadora da prática docente.

Como bem nos explica Tanuri (2000), com a instauração da Lei 5.692/71 as já tradicionais escolas normais foram aos poucos sendo substituídas pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), descaracterizando a formação de professores e transformando-a em um curso cada vez mais técnico.

Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

Inscrito nessa historicidade, o magistério realizado em nível médio foi se constituindo como curso técnico, enquanto a Pedagogia em nível superior teria maior responsabilidade com a difusão da teoria. O magistério instrumentalizaria o fazer do professor e a Pedagogia daria sentido a esse fazer. Dessa forma, para a professora IES A1 a relação teoria e prática só começou a se delinear a partir da entrada no curso de Pedagogia.

A professora IES A2, como já dissemos, também constrói o sentido de estágio como lugar da aprendizagem do exercício docente fundamentada na atividade teórico-prática, trazendo ainda outro elemento para compor esse sentido e reforçá-lo. Ela afirma que a ponte entre teoria e prática é realizada a partir da observação de outras práticas, o que é proporcionado através do estágio. A observação permite analisar o fazer de outro professor numa atitude distanciada e investigativa, o que é mais difícil de ser realizado quando se trata do próprio fazer. Claro que apenas a observação não capacitará as docentes para estabelecer a vinculação teórico-prática, mas permite considerar no outro professor o que daquilo é possível acrescentar na sua atuação. Como bem nos dizem Pimenta e Lima (2004, p. 33):

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Percebemos que neste sentido de estágio há também traços da prática como imitação de modelos, que embora receba críticas, se apresenta para a professora como possibilidade de articulação entre teoria e prática. Consideramos que quando o estágio somente se fundamenta

na observação e na imitação do fazer de outro professor, ele tolhe a criatividade do docente e a possibilidade deste transformar sua prática. Contudo, concebemos que para aprender uma profissão a observação e a imitação fazem parte do processo, habilitando o profissional a ter autonomia suficiente para que respaldado teoricamente construa sua própria prática docente.

O estágio potencializa a observação das práticas de professores mais experientes, permitindo com isso que o professor observador seja capaz de avaliar seu próprio fazer, como também permite que este desenvolva um olhar ampliado sobre a conjuntura organizacional de diversas escolas, um sentido que coaduna com o do projeto curricular do curso quando este afirma que “a CE [Central de Estágios] tem como tarefa possibilitar nesse processo um contato direto com a realidade sócio-educativa, com as diversas formas de interações no campo escolar e com as situações de ensino, como possibilidade de compreender, explicar e intervir na realidade escolar” (PPC IES A, 2007, p. 40). A observação, pois, possibilita esse confronto com um cotidiano diferente do vivenciado pelas professoras, que mesmo experientes atuam em outra escola, com outra estrutura organizativa, cultura institucional e condições sociopolíticas.

A professora IES A3 igualmente constrói o sentido de estágio como atividade teórico-prática de aprendizagem profissional somando a isso outro elemento: a do ensino significativo. Para ela, a função do professor em formação é saber como utilizar a teoria em favor da prática com vistas a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa direção, o ensino significativo que articula teoria e prática parte da compreensão de que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 37). Nem o saber do professor é mais importante que o do aluno, nem a centralidade se encontra no aluno invisibilizando a atuação do professor, mas juntos constroem o processo de ensino-aprendizagem numa relação de horizontalidade, ensinando e aprendendo mutuamente.

O sentido de estágio que estamos apresentando é visto ainda nos discursos das professoras IES A4 e IES A5 que identificam na teoria o suporte para a prática:

Eu acho assim, que aqui dá um suporte, aqui dá um suporte, só que o que a gente estuda aqui é totalmente diferente da nossa realidade lá. A realidade da gente lá é totalmente diferente, não é do jeito que a gente estuda aqui (Professora IES A4).

Eu acho que assim, tem muitas relações porque a prática, a teoria ela está ligada a prática e os teóricos nos ajudam sim. [...] É um exemplo disso é Paulo Freire em seu livro A Pedagogia do Oprimido que vem nos falar dessa pedagogia liberta, pedagogia libertadora [...] E tem uma relação muito forte porque você se retrata muito ao que você

estuda na faculdade, nos teóricos que você estudou e você procura sempre dar essa ligação, esse norte. É importante! (Professora IES A5).

O fato da professora IES A4 afirmar que a prática é diferente da teoria faz parte de um repertório de sentidos já ditos reiteradamente na história inscrito no princípio da separação entre os sujeitos que pensam e os que praticam, tendo os que pensam maior prestígio social enquanto os que produzem a riqueza material da sociedade permanecem com status inferior.

Tratando de satisfazer as aspirações “práticas” do homem comum e corrente, desenvolve-se, às vezes, a partir do poder, um trabalho destinado a deformar, castrar ou esvaziar sua consciência política. Esse trabalho tende, ao que parece, a integrar este homem comum na vida política, mas com a condição de que ele se interesse exclusivamente pelos aspectos “práticos” da vida política, isto é, a política como carreira (VÁZQUEZ, 1977, p. 12).

O homem comum então é o homem da prática, aquele que só se interessa em resolver problemas imediatos que possam vir a aparecer, mas que não pensa profundamente sobre sua condição e sobre o que provoca essa condição.

É, pois, sob o signo deste já dito que a professora IES A4 volta a significar, um dizer que se tornou senso comum e que acaba não dizendo muito nem sobre as especificidades da prática e nem da teoria. Ora, já sabemos que a prática é diferente da teoria, uma vez que a teoria é sistematização do que se vivencia, sem, no entanto, captar o movimento da prática que a todo momento se transforma, enquanto que a prática não é vazia, apresentando conhecimentos que a subjazem. Sim, são diferentes, porém se relacionam. O que vemos, então, no sentido construído pela professora IES A4, quando discute sobre as relações entre o que estudou no estágio e o seu trabalho é a redução do prático “a apenas uma dimensão, a do prático-utilitário. Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício [...] Assim entendido, o mundo do prático fica de fora de suas fronteiras – ou melhor, se opõe a ele” (VÁZQUEZ, 1977, p. 12).

Contudo, ela reconhece que a teoria dá o suporte para sua prática, mesmo que seja para evidenciar que as teorias as quais teve acesso ainda não conseguiram contemplar as problemáticas que vivencia em sua atuação docente. Seu discurso, dessa forma, se relaciona às críticas feitas pelos teóricos da epistemologia da prática os quais veem a necessidade dos professores da educação básica produzirem conhecimento sobre sua experiência para que as novas teorias tenham significado para esses indivíduos, pois “se o conhecimento é produto do processo de investigação, contrariando a premissa de apropriação de produtos prontos e

acabados, os alunos estagiários devem ser orientados na pesquisa e não na reprodução do conhecimento” (MIRANDA, 2006, p. 6, ENDIPE).

A produção do conhecimento seria propiciada desde a vivência do estágio, o que permitiria aos professores em formação se reconhecerem na teoria construída. Isso, contudo, não significa a desconsideração de todo o conhecimento historicamente produzido, e sim consentir que a partir dele os professores elaborem novos conhecimentos. É também o que pensa o PPC do curso quando fala da necessidade dos professores se apropriarem do conhecimento sobre seu trabalho objetivando ressignificá-los, o que possibilitaria a produção de teorias mais próximas ao cotidiano do professor (PPC IES A, 2007).

Dessa forma, mesmo que dentro do domínio comum, qual seja a do sentido de estágio como atividade teórico-prática de aprendizagem profissional, a professora IES A4 apresenta singularidades no seu discurso que sinalizam para a dificuldade dos professores da educação básica se reconhecerem no conhecimento científico veiculado na formação inicial.

Já a professora IES A5 enxerga a teoria como um norte, um elemento que interpreta a prática. Assim, se remete ao que estuda na formação inicial lembrando da importância de Paulo Freire para seu processo formativo, chegando a identificar as influências do autor na sua atuação profissional, pois “a teoria cabe a missão de fornecer ao longo da constatação e esclarecimento da situação onde a prática se desenvolve, elementos e condições de realidade passíveis de validação” (SOUZA; THERRIEN, 2005, p. 5, EPENN). Ela não desconsidera o conhecimento veiculado no curso de Pedagogia e compreende que esse conhecimento lhe dá subsídios para a prática docente.

Ao citar Freire, a professora também inscreve seu discurso numa concepção crítica de homem e de mundo, um discurso que já carrega em si indícios de superação da consciência ingênua. Ela, portanto, apresenta a possibilidade de desvelar as práticas cotidianas com o apoio do referencial teórico estudado na formação. Dessa forma, “o desejo de superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula se torna um desafio no vivo e mutante cenário de sala de aula” (SARTORI; SEGAT, 2008, p. 4, ENDIPE), um desejo que a professora começa a materializar na sua prática a partir do estágio supervisionado.

Consideramos, então, que a implementação da Central de Estágios na IES A desde 1999 – proporcionando a vivência do estágio a partir do terceiro período de forma processual e articuladora do currículo, o qual buscou fortalecer a associação entre teoria e prática (PPC IES A, 2007) – se vincula aos sentidos produzidos pelas professoras da instituição uma vez que apresentam de forma recorrente o estágio como atividade teórico-prática. Os discursos se

cruzam, nos fazendo perceber “que o currículo do curso de Pedagogia nas dimensões do pensado e vivido, enquanto objeto discursivo, vai se inscrevendo num processo histórico que estabelece relações entre as redes de sentido” (CARMO, 2013, p. 63).

Inscritos nessa rede de sentidos, os discursos das professoras trazem ainda a recorrência de dizeres que se relacionam com a reflexão sobre a prática docente. É, pois, sob esse dizer que nos debruçamos na categoria a seguir, o qual se associa com a relação teoria e prática, bem como com o dizer da mudança/transformação do fazer do professor. Embora analisados separadamente eles se vinculam para elaborar os sentidos construídos pelas professoras experientes sobre o estágio supervisionado.

Recorrência da reflexão sobre a prática docente

O sentido construído pelo projeto do curso sobre o estágio supervisionado tem como uma de suas marcas discursivas a reflexão sobre a prática, inscrevendo o diálogo entre o conhecimento do professor e sua ação. Tendo ainda a relação teoria e prática como eixo estruturador, não permite que a prática fique circunscrita ao final do curso, mas perpassa toda a formação de maneira intrinsecamente ligada à teoria.

Falamos de prática reflexiva, porque o enunciado da reflexão perpassa o projeto curricular, não em seu sentido adjetivado, mas como conceito que diz respeito à valorização da experiência e como possibilidade desta experiência se transformar em conhecimento sistematizado. Por isso mesmo é que o projeto afirma que “a reflexão permanente sobre as ações desenvolvidas norteia a construção da autonomia intelectual do docente em formação, o qual deve saber e saber fazer” (PPC IES A, 2007, p. 37).

A reflexão também norteia os discursos produzidos pelas professoras; assim, embora o enunciado da prática reflexiva não seja um dito nos seus discursos, se remete ao estágio como espaço de observação de outras práticas, o que as fazem refletir sobre seu próprio fazer.

[...] que tem muitos professores que já tem a graduação, mas **tem muitos que tem uma experiência tão grande que tem uma maneira de ensinar que nos ajuda**. As vezes a gente diz: “eita, fulano usou essa técnica, essa didática tudinho”. E a gente pode, servir de norte pra gente também. A observação do professor de dizer assim, a gente começa a se policiar, dizer: não. Eu faço assim, mas talvez dessa forma... enriquece mais o nosso... como é?... a nossa forma de ensinar (Professora IES A1).

Tem um sentido de aprendizado, um olhar mais amplo, porque as vezes você tá num mundinho [...] **você vê várias práticas, várias realidades**, porque cada escola tem uma realidade diferente, isso pra mim foi bem proveitoso, muito significativo. Eu acho que mesmo já tendo uma prática pra mim já foi proveitoso imagina pra quem ainda não tem uma vivência não é, na sala de aula (Professora IES A2).

Os discursos das duas professoras não trazem explicitamente o enunciado da prática reflexiva, mas ele se constitui como um não dito, na medida em que para elas a observação de outras práticas permite enriquecer seu repertório de técnicas e métodos pedagógicos, mas para além disso as fazem refletir sobre sua prática docente. Tomam uma posição distanciada como a do professor pesquisador que investiga as práticas, possibilitando que interpretem aquela atuação e que aprendam sobre outras formas de exercício profissional.

Assim, a experiência do estágio não resulta por si só em aprendizagem, ele se caracteriza como tal a partir das reflexões sobre essa experiência, sendo um momento de conscientização, de problematização e de análise das diferentes realidades. Dessa forma,

[...] partimos do princípio de que as experiências provenientes do estágio desenvolvido pelos/as estudantes proporcionam reflexões que possibilitam não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia, como também a construção/produção de novos saberes [...]” (PÁTARO; ARAÚJO, 2008, p. 4, ENDIPE).

No discurso dessas duas professoras é possível perceber que elas constroem novos saberes a partir do que observam nas outras práticas e da reflexão fundamentada teoricamente. Isso permite que ampliem seu olhar, saiam do contexto micro onde desenvolvem sua atuação docente e tenham contato com outros professores de diferentes níveis de formação, que trabalham em outras escolas, com outras condições institucionais.

Assim, enquanto o projeto sinaliza a tarefa do estágio como lugar de contato direto com a realidade sócio-educativa, citando a necessidade dos professores ressignificarem seu trabalho e a possibilidade de elaboração de teorias a partir de sua experiência, o que nos reporta às bases teóricas da prática reflexiva (PPC IES A, 2007), as professoras constroem o sentido de estágio como lugar de observação de outros fazeres, o que contribui para a ressignificação de sua prática docente.

A reflexão da prática também aparece no sentido das professoras com uma dimensão colaborativa. Elas enxergam, pois, no estágio a possibilidade de troca de experiências com os professores observados permitindo a construção – mesmo que momentânea devido ao curto

tempo em que passam na escola campo – de uma rede de conhecimento entre os professores das salas e os professores estagiários, como nos informa o discurso da professora IES A3:

Eu acho que o conhecimento é inacabável, quanto mais eu tenho experiência mais experiência eu quero adquirir e **o estágio ele permite essa troca de conhecimentos**. Eu, com o outro professor, eu pergunto se tal prática em sala de aula é melhor, se, como ele lidar com aquele aluno que não conseguiu ler. Então, assim, na verdade é essa troca de conhecimento, o estágio ele permite essa troca de conhecimento (Professora IES A5).

Seguindo esse direcionamento, a reflexão sobre a prática a partir da observação da atuação docente de outro professor precisa ser feita, segundo o discurso da professora IES A5, em diálogo com o professor observado. Apesar da reflexão sobre a prática pertencer ao domínio comum do discurso das professoras, a professora IES A5 apresenta como singularidade o elemento da prática colaborativa que se constrói a partir da socialização com outros professores, que apesar de não ser homogênea, pois é preciso considerar que cada professor tem uma subjetividade, favorece a construção da prática docente ou a resignificação de uma já existente.

Se os professores não partilham uma cultura de ensino uniforme, apesar das estruturas e esquemas comuns, então também não existirá uma socialização homogênea e estandardizada. Mesmo assim existem factores de socialização comuns a todos os professores, deixando-os em aberto os aspectos subjectivo, pessoal e enigmático desse processo (PACHECO, 1995, p. 42).

A reflexão, por conseguinte, não precisa se desenvolver isoladamente, mesmo que seja necessário também que o professor reflita individualmente. Na dimensão do coletivo, a reflexão se amplia e não permanece restrita à prática do professor; pode, por conseguinte, se constituir como uma nova cultura de ensino na escola. Uma ampliação do olhar que não se limita à sua própria prática docente, mas, a partir da observação de outro professor e da troca de experiências com ele, contribui para uma percepção da realidade como totalidade, superando uma visão fragmentada.

É riquíssimo assim, porque a gente começa a fazer uma **auto-avaliação, uma auto-avaliação da nossa prática**. Porque quando você não faz estágio, **você só se limita a sua sala de aula**, você não conhece, e quando você vai pra outras escolas você tem um **olhar mais holístico** das coisas (Professora IES A5).

Assim, Zeichner (1993, p. 23) conceitua que “a definição de desenvolvimento do professor, como uma atividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as

possibilidades de crescimento do professor”. A professora IES A5 compreende, por conseguinte, que seu fazer não pode permanecer nele mesmo, reconhecendo inclusive que é no conjunto de professores, na socialização das práticas que a reflexão pode contribuir para a prática docente. É preciso que os professores reconheçam que coletivamente podem influenciar a estrutura organizativa da qual fazem parte.

O sentido de estágio como possibilidade de reflexão da prática docente também apresenta outro elemento que aparece associado na fala da professora IES A3, qual seja da reflexão fundamentada teoricamente. De tal modo, ser uma professora com experiência, mas em formação, a coloca numa posição de entre-lugar, ou seja, no limiar entre duas posições. Dessa maneira, sua prática antes da formação não tinha como suporte a reflexão teórica, o que muda quando entra no curso de Pedagogia.

a gente quando começa a trabalhar sem ter uma formação superior, a gente não tem toda essa bagagem de conhecimentos sobre vários teóricos, sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança. [...] Então assim, a teoria, **os textos teóricos que a gente lê de diversos teóricos serve sim pra você ter uma noção e reconhecer o que é vivenciado na sala de aula** (Professora IES 3).

A singularidade discursiva presente nos dizeres da professora IES A3 diz respeito à consideração da teoria como interpretação das experiências, emergindo, assim, “a compreensão de que o pedagogo deve buscar continuamente a reflexão e o redirecionamento de suas práticas, reconhecendo as teorias como explicações provisórias da realidade” (LIMA, 2010, p. 8, ENDIPE). Ela elabora um sentido de estágio como atividade teórico-prática e lugar de aplicação, produção e reelaboração de saberes/conhecimentos sobre a profissão professor. O estágio possibilita, pois, o afastamento das funções docentes com vistas à observação de outras práticas, o que permite ao estagiário refletir teoricamente sobre o que foi observado estabelecendo relações com seu próprio fazer.

A reflexão sobre seu próprio fazer também acompanha a professora IES A4, a que ainda não nos referimos nesta categoria de análise. Sem embargo, ela afirma que após a entrada no curso de Pedagogia passou a reconhecer alguns hábitos na sua atuação docente e dos seus companheiros de trabalho.

Não porque, eu acredito que assim eu comecei a ensinar antes de estudar, né, de começar a faculdade e eu vejo muito nos meus colegas de trabalho eles dizer: “tu tá começando agora, eu já tenho é vinte anos”. **Só que é totalmente diferente minha cabeça pra deles, assim, meu método de ensinar, eu já tenho um outro método e eles não.** Eu vejo

eles muito tradicionais, sabe! Só que muitas vezes a gente também não pode sair do tradicional, se a gente disser que inovou tudo, não inova! Tem que ter aquele tradicional, tem muitas coisas que a escola também não aceita [...] aí eu vejo assim, que tudo é válido, não porque eu tenho experiência ou porque você tá começando agora que eu vou dizer que eu não preciso daquilo. Precisa! Todo mundo precisa! Tudo que a gente aprende no dia a dia é válido, eu vejo desse jeito (Professora IES A4).

Ela compreende que por já ser professora e ainda estar cursando Pedagogia apresenta uma prática docente diferente das dos seus colegas de trabalho. Analisa que sua prática é inovadora, mas certas condições institucionais não permitem que ela seja totalmente ressignificada a partir do que vivenciou no processo formativo, compreendendo seu fazer como prática social determinado pela estrutura organizacional em que se insere. Consequentemente, o sentido que constrói do estágio é de que a sua vivência ajudou a refletir sobre as mudanças pelas quais passou sua prática docente depois de ter começado a cursar Pedagogia.

Desse modo, “a formação dá oportunidade de compreender que a melhoria do ensino começa pela reflexão sobre sua própria prática. E, ainda, esse processo de aprender a ensinar, que começa na formação inicial, prolonga-se durante toda a sua vida profissional” (ROCHA, 2008, p. 33, BDTD da UFPE). Mesmo já tendo experiência na docência, a professora IES A4 identifica elementos de sua prática docente que foram se transformando durante o curso de formação de professores, o que evidencia que se aprende a ser professor no decorrer dos anos de atuação docente.

Assim, ao refletirem sobre a própria prática a partir da observação de outros professores, as docentes em formação acabam sinalizando que esta reflexão as conduz para a mudança/transformação de seu exercício profissional. Como bem nos diz Vázquez (1977), a teoria só faz sentido quando colabora para a produção de uma prática transformadora. Nessa direção, vinculado aos sentidos do estágio como relação teoria e prática e como lugar da reflexão sobre a prática, observamos e analisamos a recorrência do discurso mudança/transformação da prática docente.

Recorrência da mudança/transformação na prática docente

O sentido de estágio como atividade teórico-prática de aprendizagem profissional, onde se desenvolve a reflexão sobre a prática docente a partir da observação do fazer pedagógico de outro professor, demonstra, pois, a posição discursiva de onde falam as professoras. Estas que como professoras estagiárias produzem, portanto, um dizer condizente com sua posição

ambígua, tal como nos informa Pacheco (1995, p. 46) quando diz que “o estagiário que se assume predominantemente como professor, tem um estatuto ambíguo: ora aluno para a instituição de formação, ora professor, com seus direitos e deveres, para a escola e ministério”. A produção de sentidos até agora apresentada demonstra essa ambiguidade – ainda maior já que estamos falando de professoras estagiárias que já trabalham há pelo menos cinco anos.

Ocupando essa posição ambígua de professoras em formação que já atuam na docência, elas produzem um discurso que apresenta o sentido de estágio como possibilidade de ressignificação ou mudança na prática docente. Dessa forma, o trabalho que desenvolvem em suas salas de aula modificou depois da observação de outras práticas e do processo de partilha de conhecimento com os professores das escolas campo de estágio.

Assim, a formação de professores se configura como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da carreira docente, por essa razão as professoras enxergam que suas vivências no curso de Pedagogia, nos estágios em ensino fundamental e na educação infantil, contribuíram para a transformação de seu exercício profissional. Contudo, apesar de apresentarem esse domínio comum no discurso, cada uma sinalizou para uma mudança diferente o que demonstra a pluralidade de situações pelas quais cada professor passa, bem como a complexidade do trabalho docente.

Sem embargo, a professora IES A1 apresentou em seu discurso a segurança como principal mudança na sua atuação, demonstrando que o início do seu processo de aprendizagem da profissão partiu apenas da prática. A professora passava pelo período de transição entre ser estudante e ser professor, pois começou a trabalhar logo após a conclusão do magistério, estando na fase inicial da carreira docente quando começou a vivenciar os estágios.

Assim, como eu já lhe disse, entrei na prefeitura, na secretaria como professor, sem experiência, só tinha a vivência do magistério, muito tempo... o que me deu foi mais **segurança**, porque como atuar em sala de aula, tudo bem que a gente vê a teoria na IES A, aí como eu já tinha experiência, ai diziam: “não, mas você já tem experiência”. Mas eu não tinha **segurança**, essa questão do estágio me deu **segurança** porque **eu poderia tá com a teoria e vendo outra pessoa praticando** aí isso me deu uma **segurança** maior de dizer assim: “não, eu não to errada, eu não to indo pelo caminho errado, to indo pelo caminho certo.” (Professora IES A1).

O sentido de estágio como relação teoria e prática volta a significar e se articula com o da mudança/transformação da prática docente, uma vez que a professora IES A1 reconhece que o embasamento teórico apropriado no seu percurso formativo e especificamente no estágio a ajudou a refletir sobre a prática de outro professor e sobre sua própria prática. Seu discurso

demonstra a importância que denota à teoria, compreendendo que para ser professor não basta ter o saber da experiência, mas também subsídios teóricos para entender seu exercício profissional, pois “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal [...] A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Se é profissão detém um saber que a distingue das demais, ou seja, possui um grupo de conhecimentos específicos a serem veiculados em uma formação própria que permite aos sujeitos atuarem providos de conhecimentos teóricos e práticos. Isso significa dizer que a formação é indispensável na atuação do professor e implica na relação dialética entre teoria e prática.

Assim, a professora IES A1 imbuída do conhecimento profissional docente adquirido na formação inicial foi construindo uma segurança no ato de ensinar, ao mesmo tempo em que aprendia sobre as exigências da profissão e mobilizava em sua prática docente os saberes/conhecimentos aprendidos no processo formativo. “Nesse sentido, a formação inicial tem como finalidade a preparação do professor na construção de competências voltadas aos processos de ensino” (SOARES, 2004, p. 99, BDTD da UFPE), tendo o estágio o papel de validar o fazer docente a partir da observação de outro professor, segundo o sentido elaborado pela professora.

As professoras IES A2 e IES A5 também remetem-se à observação do outro professor como possibilidade de mudança de suas próprias práticas. É, pois, a partir da investigação da prática do outro que residiria a possibilidade de repensar a sua atuação profissional.

Isso eu senti que mudou, as minhas aulas a maneira como prepará-las, como dar a aula pra essa turma. Porque a partir do estágio você começa a analisar as práticas, porque as vezes pelo erro de outro professor que você observa, você diz: “não, não vou cometer mais erros, vou tentar ir pelo outro lado, talvez dessa maneira eu consiga ter mais sucesso com a minha turma” (Professora IES A2).

Percebo também outras **mudanças no comportamento voltado mais para uma aprendizagem que não se restringe apenas ao lápis, a lousa e ao livro. [...] o estágio ele permite você ir além da sua prática. É você observar, é você fazer uma autoavaliação, é fazer essa troca de conhecimentos, é você perceber as suas práticas anteriores** e observar as práticas adotadas por outros professores em sala de aula e aplicar também em sua sala de aula aquelas práticas alheias, vamos dizer, as práticas dos outros professores e ver que aquilo dá certo (Professora IES A5).

As duas apresentam além do domínio comum da mudança na prática docente a autoavaliação como produto da observação da prática de outros professores. Assim, a observação e a reflexão sobre o fazer do outro professor permitiria a correção das falhas em sua atuação docente. Constroem, portanto, o sentido do estágio como possibilidade de mudança da prática docente vinculada à importância da troca de conhecimentos, ou seja, da socialização com outros professores, estando ela ligada “a uma diversidade de processos de interação entre os atores sociais que faculta às pessoas a capacidade de participação em sociedade” (SOARES, 2004, p. 86, BDTD da UFPE). O processo de troca de conhecimentos a partir da socialização seria ainda responsável pela possibilidade de ter acesso a outras formas de trabalho docente e utilizar em sua ação essas outras formas, verificando se são adequadas à sua realidade.

Especificamente sobre a professora IES A2, vemos que a mudança proporcionada pelos estágios em educação infantil e no ensino fundamental foi, principalmente, no seu planejamento de aula. Demonstra, por conseguinte, o sentido da importância de planejar o ato educativo, apesar deste ser envolto em complexidade e muitas vezes fugir a qualquer planejamento. Nessa direção é que o projeto curricular do curso coloca como perfil do egresso de Pedagogia o “profissional que planeja, executa e avalia atividades educativas em espaços escolares e não escolares, direcionadas à pessoa em diferentes fases do desenvolvimento humano e que busca a aprendizagem em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (PPC IES A, 2007, p. 29). Em ambos os discursos o enunciado planejamento se faz presente, evidenciando a forma como o contexto do texto do projeto curricular se materializa no contexto da prática dos dizeres das professoras.

Já a professora IES A3, ao tratar das mudanças em sua prática depois da experiência com o estágio supervisionado, alude à observação do aluno como forma de perceber suas potencialidades, tal como o faz o projeto curricular da IES A quando diz que “possibilitar à criança o direito de pensar significa concebê-la como um ser inteligente, racional, que compreende o que lhe dizem, o que lhe fazem e o que está acontecendo à sua volta” (PPC IES A, 2007, p. 20). A professora, então, busca desenvolver uma prática docente que considera os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, portadores de saberes/conhecimentos advindos de outras instituições sociais que não a escola, numa relação de horizontalidade entre os saberes que eles carregam e os que a escola pretende transmitir.

As mudanças na minha prática docente foram: **observar** mais o lado cognitivo do aluno, considerar o **conhecimento assistemático** fazendo

associação com o **conhecimento sistemático** da escola (Professora IES A3).

No que se refere à professora IES A4, esta demonstra também os perigos de se observar a prática de outros professores sem a devida crítica se aquelas práticas são adequadas para sua realidade e para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Assim, ela afirma que após sua entrada na faculdade e sua vivência com os estágios começou a refletir sobre uma prática usual entre os professores de sua escola: o controle de turma a partir do grito.

Depois que eu comecei a faculdade na minha prática do dia a dia eu mudei muitas coisas. Eu mudei até porque assim, **eu tenho outro conhecimento e quando eu comecei eu não tinha aquele conhecimento de sala de aula. Eu fazia igual a minhas outras colegas, a gente gritava muito na sala de aula** (Professora IES A4).

Isso demonstra que observar professores experientes pode ajudar na aprendizagem do fazer docente, mas esse fazer precisa ser ressignificado, pois tudo que aquele outro professor faz não pode ser transposto para outra prática. O professor como o mestre artesão precisa criar um fazer que seja só seu sem, no entanto, desconsiderar o que aprendeu com professores mais experientes.

Portanto, diante da discussão empreendida aqui, percebemos que o sentido de estágio construído pelas professoras em formação diz respeito a este ser uma atividade teórico-prática de aprendizagem profissional que proporciona a reflexão da prática docente podendo transformar o fazer pedagógico do professor. Um sentido que encontra-se vinculado ao das publicações científicas analisadas quando estas trazem a organização curricular dos estágios ao longo do curso com vistas a “formar profissionais que possam avaliar permanentemente suas práticas, fazendo de sua atuação docente um constante exercício de reconstrução de saberes [...] (NOGUEIRA; NERES, 2010, p. 25, ENDIPE), como também um sentido que vincula-se ao construído no PPC do curso influenciando e sendo por este influenciado.

4.3 Sentidos de estágio inscritos no projeto curricular do curso de Pedagogia na IES B

Aproximações: da configuração curricular aos sentidos de formação e estágio supervisionado

Partindo do reconhecimento de que as condições sociais e históricas condicionam a produção de discursos, iniciamos a análise do projeto curricular do curso de Pedagogia da IES

B, compreendendo que apesar dessa instituição estar localizada na mesma cidade da IES A estas apresentam dois projetos construídos em condições diferentes o que influencia a maneira como elaboram o sentido de formação e de estágio. Essa consideração não tem a pretensão de estabelecer uma análise comparativa, mas sim de demonstrar que ao analisarmos o PPC da IES B, estamos também evidenciando as condições sociais e históricas nas quais ele foi pensado e construído.

Além desta consideração, é importante lembrar que as produções científicas por nós analisadas foram mais uma vez utilizadas como diálogo teórico, sendo possível identificá-las nas citações onde incluímos o lugar de publicação (se ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE ou BDTD da CAPES).

Tendo essas considerações em mente, começamos nossa análise demonstrando a estrutura do projeto curricular da IES B, realizando assim as primeiras aproximações ao sentido de formação e de estágio por ele produzido. Dessa forma, temos em mãos um projeto que data de 2010 e que nunca passou por reformulações. Isso se justifica na medida em que o curso de Pedagogia da IES e a própria instituição foram implementadas há apenas dez anos na cidade.

Destacamos ainda que a implementação tanto da IES quanto do curso de Pedagogia se basearam numa política de interiorização proposta pelo governo federal que previa o desenvolvimento do interior pernambucano a partir da democratização do ensino superior público e gratuito. Por causa disso, no texto do projeto há uma discussão a respeito dos aspectos culturais, sociais e econômicos do agreste e da cidade de Caruaru, onde está localizada a instituição, bem como das características educacionais da região as quais justificaram a necessidade de inauguração do curso de Pedagogia visando à formação de profissionais competentes que pudessem atender aos desafios educativos da localidade.

O projeto se apoia ainda no tripé ensino, pesquisa e extensão de modo articulado, mas destacando a pesquisa como motor de desenvolvimento das cidades do agreste pernambucano, garantindo uma política de interiorização da instituição e promovendo a superação dos problemas educativos, sociais e econômicos das cidades afastadas da capital do estado. Assim, há

[...] necessidade de desenvolvimento da pesquisa [como] fator primordial não só para o desenvolvimento econômico da região, mas principalmente, para a construção de condições da formação de profissionais capazes de elaborar projetos que possibilitem uma mudança nas relações sociais e políticas, buscando transformar os índices desumanos de desenvolvimento da região (PPC IES B, 2010, p. 5).

O tripé ensino, pesquisa e extensão além de ser parte fundante do projeto caracteriza-se ainda como um dos objetivos do curso de Pedagogia o qual visa a partir dos vínculos estabelecidos entre essas três dimensões atender às demandas de Caruaru e cidades circunvizinhas. Este tripé ainda busca, como nos diz o projeto, a articulação entre teoria e prática.

Já conseguimos, pois, visualizar um esboço do sentido de formação proposto no PPC da IES B, que também influencia o sentido elaborado sobre o estágio. Nessa direção, o PPC em suas primeiras páginas traz o enunciado da relação teoria e prática como objetivo da formação do pedagogo, enunciado este que se constituiu recorrente no projeto.

Quanto ao perfil do pedagogo, a IES B amplia seu campo de atuação profissional para além da docência, formando também pedagogos capazes de “realizar projetos educacionais para a Educação Básica, para a gestão educacional em articulação com os movimentos sociais, tendo em vista a superação de uma tradição clientelista e atrasada” (PPC IES B, 2010, p. 6). Dessa forma, o curso caracteriza-se por ampliar as atribuições do profissional que faz Pedagogia, o inserindo em diversos espaços que lidam com processos educativos. Assim, a ênfase não é só na docência, mas na pesquisa e na gestão educacional.

Ao ampliar o campo de atuação do pedagogo o projeto traz implicações para o estágio também. Dessa forma, a IES B determina em seu projeto a realização de estágios além do ensino fundamental e da educação infantil, estendendo-o para a gestão e para movimentos e organizações sociais. Vemos, então, que o sentido de formação e o modo como esta se materializa corroboram com a construção do sentido de estágio e conseqüentemente com a maneira que ele se corporifica.

A licenciatura em Pedagogia se propõe a desenvolver uma **práxis** educativa, tendo em vista que o profissional da educação adquira uma visão ampla do fazer docente ao relacioná-lo com as tensões históricas em que está inserido e que domine saberes e competências relacionadas às especificidades da sala de aula (PPC IES B, 2010, p. 17).

Ou seja, apesar de caracterizar o trabalho do pedagogo professor em sala de aula, o perfil profissional do projeto é do pedagogo que analisa outras dimensões do fazer docente que não apenas circunscrevem à sala de aula. É, pois, um sentido de formação que pensa o professor como um profissional atuante em outros espaços educativos, mas que tem na atuação em sala de aula o seu cerne, uma atuação que considera os determinantes sociais e históricos do trabalho docente.

Na citação acima já identificamos uma segunda recorrência do discurso elaborado pelo PPC, a do enunciado práxis. Este que se encontra estritamente vinculado ao enunciado da relação teoria e prática aparece no projeto em meio a uma proposta de formação que supera o modelo de curso dividido em momentos estanques de teoria e prática. Assim proposto, o sentido de estágio caminha para a mesma direção, sendo o componente curricular visto como atividade teórico-prática.

[...] as atividades de estágio consideradas como práxis pedagógicas devem apresentar uma intencionalidade, estar fundamentada na reflexão, devendo configurar-se como instrumento de articulação teoria-prática, superando a dicotomia e oportunizando a problematização sobre a prática [...] (VARELLA; VELANGA, 2011, p. 6, EPENN).

Ao reiteradamente se utilizar dos enunciados relação teoria e prática e práxis, o projeto de curso constrói um sentido de formação que integra e articula os conhecimentos, o que conduz a um sentido de estágio como análise de práticas e intervenção fundamentada teoricamente.

Além desses dois enunciados, ao longo do projeto vemos o uso recorrente do enunciado diálogo, reflexão e relação cotidiano de trabalho e espaço de formação os quais ajudam a compor um sentido de formação que se baseia na integração. Integração entre teoria e prática, entre os componentes curriculares do curso, entre escola e universidade. É a partir desses enunciados que conseguimos acessar o sentido de formação que se vincula ao sentido de estágio construído pelo projeto. A esses enunciados nos dedicamos a seguir.

Relação teoria e prática, práxis, reflexão, diálogo, relação cotidiano de trabalho e espaço de formação: enunciados recorrentes no projeto curricular do curso de Pedagogia

No que diz respeito especificamente ao estágio, o PPC menciona o componente curricular ao final da página 32 e começo da 33, além das ementas dos estágios em educação infantil, no ensino fundamental, na gestão educacional, e práticas educativas nos movimentos sociais entre as páginas 73 e 75. Podemos ver logo abaixo como é apresentado o estágio no projeto:

No curso de Pedagogia são dedicadas ao Estágio Supervisionado 360 horas, no qual são desenvolvidas ações e reflexões teórico-metodológicas sobre a prática docente, de gestão e práticas educativas nos movimentos sociais a serem vivenciadas a partir do quinto período em quatro disciplinas, a saber:

1. Estágio Supervisionado I em Educação Infantil (90 horas) 45 horas teóricas e 45 horas práticas;

2. Estágio Supervisionado II nos anos iniciais do Ensino Fundamental (90 horas) sendo 45 horas teóricas e 45 horas práticas;
3. Estágio Supervisionado III em Gestão Escolar (90 horas) sendo 45 horas teóricas e 45 horas práticas;
4. Estágio Supervisionado IV em Práticas Educativas de Movimentos Sociais sendo 45 horas teóricas e 45 horas práticas;

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia caracteriza-se, prioritariamente, pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à docência e à gestão escolar em escolas, creches, ONGs e movimentos sociais, proporcionando participação dos(as) licenciandos(as) em situações reais de trabalho.

Licenciando(as) que atuam regularmente como docentes em escolas de Educação Básica terão direito à redução da carga-horária do Estágio Supervisionado em 50%, em cada semestre, desde que comprovado seu exercício profissional e seja elaborado relatório reflexivo e fundamentado de sua prática profissional (PPC IES B, 2010, pp. 32-33).

Nessa citação podemos observar a estrutura organizacional do estágio na instituição, onde se discorre sobre a quantidade de horas proposta a cada um, a que se destinam (se educação infantil, ensino fundamental, gestão ou movimentos sociais), bem como a especificidade da carga horária de professores que já atuam profissionalmente na educação básica.

Nas menções claras ao estágio não foi possível, por conseguinte, identificar o sentido que o projeto elabora para o componente, se constituindo como um não-dito que se faz presente. Contudo, no decorrer de todo o texto observamos a recorrência de alguns enunciados que ajudam a construir um quadro interpretativo para a identificação desse sentido.

Dentre os enunciados citamos diálogo, relação teoria e prática, práxis, reflexão, relação espaço de trabalho e espaço de formação. Sem embargo, a partir desses enunciados podemos identificar o interdiscurso, uma vez que reconhecemos a relação entre eles e os apresentados na análise das publicações científicas. Assim “é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva, incorporando os elementos pré-construídos (efeito do já-dito)” (ORLANDI, 2007, p. 88).

No que se refere ao enunciado do diálogo, observamos que este é bastante mencionado no projeto estando relacionado a diversas temáticas, o primeiro que identificamos é o diálogo como possibilidade de superar os conflitos entre concepções pedagógicas, como o demonstrado no extrato a seguir: “**diálogo** com perspectivas diferentes [...] a manutenção do **diálogo** e da valorização da diferença” (PPC IES B, 2010, p. 6). Além dessa, vemos referência do diálogo associado à temática da relação da Pedagogia com as ciências sociais e humanas; na relação entre docentes e discentes; e associado aos procedimentos pedagógicos numa “relação comprometida com a transformação das pessoas, dos ambientes sócio-educativos escolares e não-escolares” (PPC IES B, 2010, p. 17).

Observamos, então, um sentido de formação que busca a integração, ou seja, o diálogo é utilizado no projeto propondo uma formação integradora que proporcione a conversa entre conhecimentos das diversas áreas de saber intencionando uma aprendizagem articuladora do exercício profissional. Assim como a atuação docente é complexa e solicita que o professor articule em sua prática diferentes saberes para dar conta do processo de ensino-aprendizagem, a proposta da IES B acompanha essa complexidade e propõe que os professores aprendam na formação inicial a mobilizar diferentes saberes em seu fazer docente.

Dessa maneira, o PPC ao propor que o estágio seja desenvolvido ao longo do curso com vistas a promover o diálogo entre as diversas áreas de saber – entre teoria e prática – concebe, pois, uma formação integradora vinculada ao estágio como eixo articulador do curso. Outrossim, a formação inicial pode contribuir para que os professores tenham uma prática docente fundamentada teoricamente e possam analisar sua prática tendo a teoria como lente problematizadora. Ou seja,

encaminhar as atividades de estágio curricular supervisionado desde o início do Curso, como estratégia para promover a relação teoria e prática, pode não superar a dicotomia dessa relação, caso o currículo não se constitua de conteúdos que permitam aos estudantes proceder com análises e generalizações teóricas, que supere o imediatamente dado, os quais devem ser apropriados de maneira adequada, de modo que os conceitos científicos tornem-se instrumentos simbólicos mediadores entre os estudantes e a realidade educacional e social (PATERNELLA, 2011, p. 175, BDTD da Capes).

Organizar o estágio para que este venha a acontecer no decorrer do curso não é garantia de que ele se constitua como eixo articulador da formação. É preciso, pois, que suas atividades estejam de tal modo integradas ao demais componentes curriculares que se constitua como referência do processo formativo. Isso significa dizer que a relação teoria e prática que tinha no estágio seu espaço privilegiado passa a ser incorporada em todos os componentes curriculares uma vez que o estágio passa a ser eixo da formação. Estamos falando de um sentido de currículo integrado que se relaciona à ideia de que “os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessa parte é explicar este todo não havendo nenhuma redução da autonomia do conteúdo” (MIRANDA, 2009, p. 1801).

Sob esse caráter integrador, o enunciado diálogo aparece vinculado no PPC ao da relação teoria e prática concebendo a formação de professores como lugar que oportuniza a construção da práxis, a qual deverá conduzir toda a prática docente do professor.

O princípio que norteia nossa prática na formação de docentes é a **relação dialógica entre teoria e prática**. Elaborar conhecimentos teóricos necessários para a prática docente significa desenvolver, pessoal e coletivamente, o esforço investigativo intencional e sistemático, da apreensão da realidade e de sua transformação (PPC IES B, 2010, p. 10).

Se é princípio norteador, então a relação teoria e prática tem no projeto do curso lugar durante todo o processo formativo. Com isso, vemos que sob o estágio não é colocada toda a responsabilidade por promover essa associação, isto é, pois um não-dito que significa. Podemos, então, extrair dessa citação que o diálogo entre teoria e prática deve, de acordo com o PPC, ser vivenciado durante todo o curso de Pedagogia para que os professores possam no decorrer de sua formação fazer pontes entre o conhecimento teórico e a atividade prática, um diálogo que não pode colocar em evidência uma dessas dimensões em detrimento de outra, e sim a partir da apropriação da teoria visar à ação transformadora.

Mas entender que no estágio não é posta toda a responsabilidade da articulação entre teoria e prática denota compreender que o projeto o coloca na posição de “componente estruturador da formação profissional do docente” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 29). Isso significa dizer que o estágio ao se desenvolver no decorrer do curso se traduz como elemento articulador da formação. Assim, o projeto não destina a ele uma seção especial, uma vez que perpassa todo o processo formativo como componente curricular estruturador da formação. Dessa forma, “A aproximação sistemática entre teoria e prática na formação de docentes tem como referência articuladora os componentes curriculares de Pesquisas e Prática Pedagógicas [...]” (PPC IES B, 2010, p. 10).

O sentido de estágio elaborado pelo PPC é, pois, o de componente curricular estruturador da formação, mas a este unem-se outros enunciados que o ampliam. Deste modo, além de se associar com o enunciado da unidade teoria e prática, o enunciado do diálogo aparece integrado ao da relação espaço de trabalho e espaço de formação. O projeto conceitua que “[...] é na **relação dialógica** entre o **espaço de formação e o espaço de atuação** que pode se dar a formação docente” (PPC IES B, 2010, p. 11).

Se constituindo, pois, no diálogo, não há como considerar o saber do espaço de formação hierarquicamente superior ao saber produzido no fazer do professor em seu cotidiano de trabalho. Retoma-se, portanto, o sentido de formação integradora que promove os vínculos entre dois espaços que igualmente formam: a escola como lugar de exercício profissional, e a universidade como lugar de aprendizagem e reflexão sobre esse exercício. Dessa forma, como componente articulador da formação, o estágio também promove esse vínculo, seu sentido se expande então, abarcando a relação entre esses dois espaços.

Contudo, embora o projeto reconheça a necessidade da formação se dar a partir da articulação entre escola e universidade, este é ainda um desafio a ser continuamente enfrentado. É, pois, nesse enfrentamento que a IES B constrói seu sentido de formação e de estágio.

Ainda referente ao enunciado da relação entre espaço de formação e de atuação profissional, identificamos este associado ao enunciado da reflexão. Assim, quando o PPC trata do perfil do profissional educador, ele afirma que o curso oferecerá “aproximação **reflexiva e propositiva** entre a **instituição formadora e os espaços de atuação profissional escolar e não-escolar** [...]” (PPC IES B, 2010, pp. 17-18). Isso significa dizer que não basta ao estagiário ir à escola-campo para que isto se configure como relação entre dois espaços de formação, é preciso que essa aproximação seja pensada para que cada espaço possa contribuir com suas especificidades no processo formativo do estagiário.

Ou seja, a escola não pode se configurar apenas como o espaço que recebe o estagiário, ela também precisa assumir a responsabilidade de formar esse indivíduo, introduzindo-o na cultura institucional, bem como a universidade necessita dispensar constante atenção às atividades do estagiário na escola tomando-as como experiências formativas.

O enunciado da reflexão articulado com o da relação teoria e prática produz um discurso no PPC da docência como aprendizagem a partir do fazer, mas um fazer refletido: “o ensino é constituído de situações didáticas e de conteúdos que instigam o docente em formação a mobilizar **saberes, a aprender fazendo, refletindo na articulação entre teoria e prática, ação reflexão, ação refletida**” (PPC IES B, 2010, p. 11). Sendo assim, como nos diz Roldão (2007), a função do professor é ensinar, é isso que torna o seu fazer específico e diferente de outras profissões. Destarte, o PPC aponta que ao ensinar o professor aprende a sua profissão, aprende a analisar situações cotidianas sob a luz da teoria e ressignifica seu fazer, transformando sua ação em ação refletida.

A aprendizagem do ser professor acontece a partir da própria atuação profissional em articulação com a formação inicial. Desse modo, o PPC constrói um sentido de formação e de estágio que se refere a oportunizar a construção de uma prática docente fundamentada teoricamente objetivando a transformação. Conseqüentemente, “a ação educativa, traçada a partir da **relação entre a teoria e a prática**, assume uma projeção da formação orientada na e para a **práxis**. Isso significa que o docente, ao longo do processo formativo, vai adquirindo conhecimentos sobre o seu trabalho e transformando-os em ação” (PPC da IES B, 2010, p. 9).

Acreditamos, então, que o sentido que abarca todos os enunciados recorrentes do projeto seja o de uma formação integrada, uma formação que não “pode se contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem a cientificista dos cientistas [...]” (FREIRE, 1987, p. 90), que não

seja nem isso e nem aquilo, mas que consiga num movimento dialético abranger teoria e prática na possibilidade de construção da práxis docente; universidade e escola; e no diálogo entre a experiência do professor e o conhecimento produzido historicamente concorrer para a elaboração de conhecimento novo. O sentido de estágio encontra-se articulado ao sentido de formação uma vez que, como já o dissemos, ele se caracteriza no PPC como componente articulador de toda a formação. Por essa razão, falamos o tempo todo em sentido de formação e de estágio, pois os dois sentidos são elaborados no projeto de forma imbricada.

4.4 O movimento discursivo entre os sentidos de Estágio inscritos no Projeto Curricular da IES B e os sentidos construídos pelas professoras em formação

Analisamos anteriormente o sentido de estágio atribuído pelo PPC da IES B; agora, inscritos na circularidade discursiva, buscamos analisar os discursos das professoras em formação articulando-os ao do PPC. Além da circularidade do discurso, estamos tratando de uma abordagem teórica que descarta a linearidade e incorpora o processo multifacetado e dialético entre a produção de um projeto e sua materialização.

Alinhados, portanto, com a abordagem do ciclo de políticas concebemos que tanto o texto como o projeto curricular pensado, quanto a forma como os professores vivenciam esse projeto resultam na formação como esta se materializa. O contexto da produção e da prática se relacionam; por essa razão, em nossa análise incidimos

sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

As professoras sujeitos da pesquisa apresentam nos seus discursos uma interpretação ativa do currículo que vivenciam atribuindo à formação sentidos que podem se aproximar, mas também se distanciar do que o PPC pretendia. Dessa forma, o currículo não é algo dado e aceito tal como é formulado, mas se insere num cenário de disputas onde transita entre o que é pensado e o que é vivido.

É nesse entremeio que as professoras produzem seus discursos, estes que apresentam o domínio comum, mas também singularidades. Assim, na análise dos discursos das professoras

observamos sentidos que se inserem num domínio comum, produzindo um sentido de estágio atrelado ao de formação.

Percebemos, por conseguinte, três recorrências discursivas as quais ajudam a compor o sentido de estágio das professoras. Elas foram analisadas em três categorias diferentes, embora dialoguem entre si uma vez que vinculadas produzem o sentido de estágio do qual nos referimos. Estas recorrências dizem respeito a: aproximação com o exercício profissional; vivência de outros contextos educacionais/outras realidades; mudança/transformação na prática docente.

Na análise procedemos da mesma maneira que a realizada na IES A, ou seja, o movimento discursivo entre os discursos das professoras e os discursos do PPC da IES B foi analisado a partir do diálogo teórico com as publicações da ANPEd, BDTD da UFPE, EPENN, ENDIPE e BDTD da Capes, bem como com autores do nosso referencial teórico-metodológico.

Recorrência da aproximação com o exercício profissional

As professoras sinalizam em seus discursos que o estágio proporciona aos que o vivenciam o contato com o exercício profissional. Este contato é ainda mais importante na formação de professores sem experiência com a docência. Reconhecem, pois, o estágio como preparação para o magistério que se realiza com a formação na universidade, mas também na vivência com a realidade profissional.

Eu acho que é colocar o professor, né, de encontro com a realidade. Como eu já tinha uma experiência pra mim o estágio não foi tão impactante, mas eu acredito que pra quem não tinha a experiência, né, quando foi pra o estágio teve aquele impacto de muitas vezes o estágio fugir um pouco do que a gente vem vendo na faculdade, né! (Professora IES B1).

Esse confronto com a realidade promove a reflexão sobre as aproximações e os distanciamentos entre o que se estuda na formação inicial e o espaço de atuação profissional. O estágio permite, então, que se estabeleçam vínculos entre dois espaços de formação: a universidade e a escola. Contudo, elas percebem a universidade como o lugar da teoria enquanto que a escola seria o lugar da prática.

[...] eu vejo assim não tanto pra mim, mas pras pessoas que tão ingressando na Pedagogia agora que não tem experiências na sala

de aula. Então, eu acho fundamental porque a partir dali ela vai perceber como lidar, se realmente aquela teoria que ela tá vendo ela vai ter como conciliar em sala de aula (Professora IES B2).

Eu acho que é importante sim, principalmente pra quem nunca foi pra uma sala de aula. Eu já trabalhava, né, mas quem nunca foi aí vai sair do curso de Pedagogia sem nunca ter ido numa sala de aula só vendo teoria? **Eu acho importante porque você vai lá ligar a teoria com a prática. Nem sempre acontece, porque é bem difícil você sair só, sair da teoria e colocar tudo em prática, porque as vezes é um desafio muito grande,** porque na teoria é tudo muito bonito, é tudo muito fácil de fazer, quando você vai pra prática você tem meio que um choque, é um susto (Professora IES B3).

A aproximação com o exercício profissional, a partir do estágio, seria importante para a identificação das diferenças entre a escola, espaço da prática, e a formação inicial, espaço da teoria. Assim as professoras começam a sinalizar um sentido de estágio como local de interlocução entre teoria e prática, onde principalmente professores inexperientes teriam a oportunidade de confrontar o que estudam na universidade e a complexidade do cotidiano do trabalho docente. Essa interlocução ajudaria a perceber as diferenças entre o que se estuda e o que se pratica.

Os discursos apresentam a dificuldade em estabelecer relações entre a formação inicial provida de teoria e a escola lugar da prática. Essas dificuldades, segundo elas, são decorrentes da divergência entre o que se estuda e a realidade do exercício da docência. Dessa forma, concebem que há uma teoria veiculada na formação que pouco diz da prática, ou seja, com os problemas enfrentados na atuação profissional.

Isso demonstra a dificuldade da formação inicial em transformar o trabalho docente³⁴ em experiência formativa, promovendo a reflexão a respeito das vivências do professor no seu cotidiano de trabalho, dando significado e ressignificando, a partir dessa reflexão, as teorias ou produzindo novas. Por essa razão, Charlot (2012, p. 110) afirma que “quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias”.

³⁴ Compreendemos que esta é uma categoria teórica da sociologia das profissões que não é tratada com profundidade nesta pesquisa. Contudo, coadunamos com Lüdke e Boing quando afirmam que “mesmo tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão” (2004, p. 1175). Citamos, portanto, o trabalho docente sem adentrarmos na discussão se este se configura ou não em profissão.

Porém, o PPC da IES B não produz um sentido de formação e estágio que coloca a universidade como lugar apenas de teoria e a escola da prática. O referido projeto discute que a articulação entre universidade e escola deve percorrer todo o curso, contudo é possível, tomando por base os dizeres das professoras, que isso não esteja se materializando.

Como já vimos, o sentido de formação proposto do projeto é o de integração entre esses dois espaços formativos e entre teoria e prática. O projeto considera inclusive que “A prática é o lugar do confronto, da reconstrução da teoria, da reformulação dos elementos teóricos e da construção de novas práticas e possíveis concepções teóricas” (PPC IES B, 2010, p. 10). Ou seja, apesar dos discursos das professoras perceberem a prática como esse lugar de confronto, não a percebem como lugar de ressignificação e de produção de teorias novas.

Sem embargo, a aproximação com o exercício profissional é proporcionada quando se considera este uma atividade teórico-prática, mas também quando a formação inicial compromete-se com o reconhecimento das práticas dos professores como experiências formativas. Compreendemos, juntamente com Lins e Silva (2007, p. 82, BDTD da UFPE), que “a formação inicial deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores, procedendo-se por meio de um enfoque reflexivo, levando-se em conta as condições reais do trabalho docente”. O silenciamento das experiências dos professores nesse processo contribui para que os indivíduos não consigam atribuir sentido à sua formação, considerando que somente os saberes da prática justificam seu fazer.

Desse modo, não existe “um problema de diálogo entre teoria e prática. O que existe é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores” (CHARLOT, 2012, p. 109). O discurso das professoras diz respeito à dificuldade de estabelecer relações entre a teoria – que pode estar desconsiderando as especificidades do trabalho do professor da educação básica – e a prática desse professor – que apresenta teorias que a embasam, embora possam não ser as que se veiculam na formação inicial.

Dessa forma, o sentido de estágio que emerge da produção discursiva é deste componente curricular como articulador da teoria da formação e da prática das escolas com vistas à aproximação do exercício profissional. Este é o domínio comum que mostra-se nos dizeres das três professoras. Contudo, dentro desse domínio comum identificamos a presença da singularidade.

Assim, a professora IES B4 apesar de inscrever seu discurso no enunciado da aproximação com o exercício profissional, seu discurso diz respeito à possibilidade do estágio proporcionar ao pedagogo se reconhecer como professor.

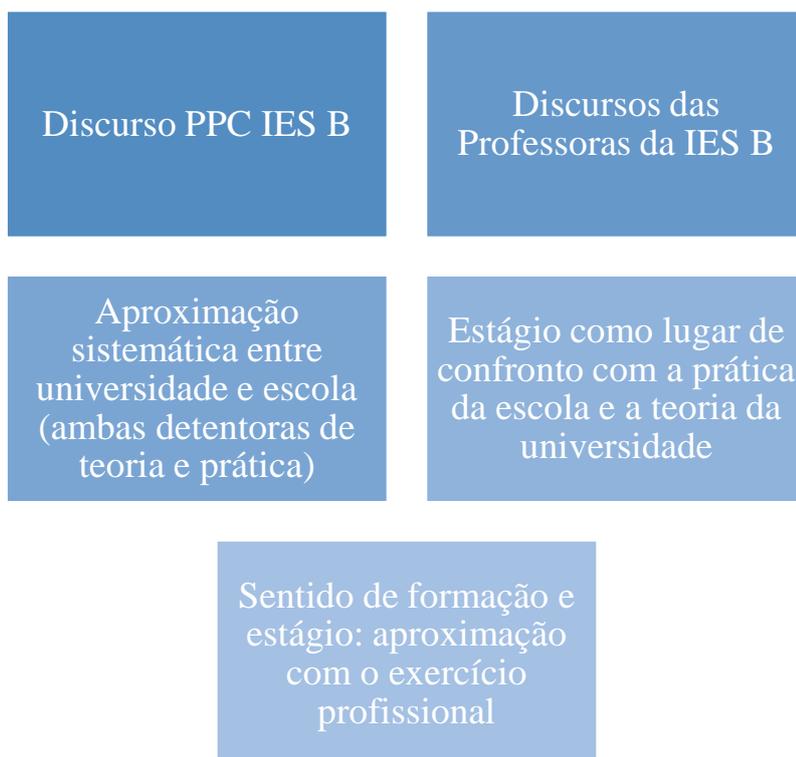
Existe porque uma coisa é você ser pedagogo e não ter os seus pés na escola, outra coisa é você ser pedagogo e ser professor. E **o estágio ele aproxima você pedagogo da profissão de professor. [...] O estágio lhe proporciona a sua vivência “Ah, não quero ser professor da educação infantil, mas quero ser professor do ensino fundamental”, “Ah, não quero ser professor, quero fazer parte da coordenação, quero fazer parte da gestão”** que a gente também tem esse movimento na formação (Professora IES B4).

É, pois, atribuído ao estágio a capacidade de possibilitar ao estudante a vivência da prática docente onde a partir dessa experiência ele pode escolher entre ser pedagogo pesquisador, ou entre ser professor em um nível de ensino que tenha maiores afinidades. A professora IES B4 dá essa ênfase porque o próprio projeto curricular enfoca a experiência do pedagogo com a pesquisa, abrindo o leque de possibilidades de atuação desse profissional.

O estágio, portanto, oportuniza a aproximação com as diferentes possibilidades de exercício profissional³⁵ e a vivência da prática docente como identificação e escolha. Isso significa dizer que “a aproximação dos/as estudantes de Pedagogia junto à realidade das escolas, alunos/as e professores/as, assume o papel de legitimação de uma escolha profissional [...]” (PÁTARO; ARAÚJO, 2008, p. 7, ENDIPE).

O PPC da IES B (2010) também dimensiona a formação docente como aproximação sistemática com o campo de atuação profissional, considerando que a vivência articulada entre a escola e a universidade conduzem à aprendizagem do ser professor. Assim, o projeto traz o sentido de formação integradora que vincula o campo de atuação profissional e a formação docente, percebendo os dois espaços como lugar de teoria e prática, enquanto que os discursos das professoras colocam a escola como lugar da prática e a universidade da teoria. Contudo, ambas as produções discursivas produzem o sentido de formação e de estágio como aproximação do exercício profissional. Podemos resumir nossas apreciações na síntese abaixo:

³⁵ Entendemos por exercício profissional o desenvolvimento da atuação do pedagogo.

Diagrama 4 – Relação entre o discurso do PPC IES B e das professoras da IES B

Recorrência da vivência de outros contextos educacionais/outras realidades

Ao estabelecerem relações entre o campo de atuação e a formação inicial as professoras produzem um sentido de estágio como aproximação do exercício profissional. Este exercício é ainda mais relevante para professores inexperientes, mas para professores experientes o estágio possibilita a vivência de outras realidades.

[...] quando eu fiz os estágios que pretendia fazer não na minha sala ou na minha escola, **eu procurava uma outra escola ou uma outra turma pra ver se realmente eu tinha um novo olhar**. Pra ver se realmente aquilo ia bater diferente com o que eu já tinha pré-moldado, porque é bom porque a gente já vai acomodado, então se a gente for acomodado a gente estaciona, não sai do canto. **Então, é bom, eu acho bom essa relação de estágio porque assim, a gente vai ter um novo olhar sobre aquilo que a gente por mais que já trabalha, mas é bom que já tem um novo olhar sobre essa área que a gente tá atuando** (Professora IES B2).

Vivenciar uma realidade diferente da sua oportuniza às professoras desestabilizar o conhecimento que já detêm para aprender com o fazer de outro professor. É sair da rotina,

colocar em questão seus hábitos para reinterpretar suas práticas a partir da experiência do estágio.

[...] E eu acho que o estágio veio, vem pra gente que já é professor **observarmos** as vezes, nos tentar fazer **observar** coisas que a gente não tinha **observado** antes na sua prática, na prática do outro, não como forma de condenação do outro, mas como forma assim, de querer se enxergar (Professora IES B4).

Essa reinterpretação da prática surge na experiência com a observação da prática docente de outro professor. Uma observação que permite a reflexão sobre os motivos daquela prática se configurar do jeito que é, se constituindo como reflexão sobre as condições em que se desenvolve o fazer do outro professor. Assim, a vivência com outros contextos educacionais constrói um movimento entre o pensar e o fazer, ou seja, permite a reflexão sobre a prática de outro docente e elaboração de um fazer que seja síntese da reflexão do fazer docente observado e do fazer do professor observador.

As professoras, portanto, não apenas observam e pensam sobre uma prática alheia, elas a partir da vivência com outras realidades se formam na relação dialética entre pensar sobre a atuação do outro e sobre sua própria. Assim, “é indispensável que as situações de aprendizagem proporcionem um contato reflexivo efetivo com a realidade vivencial na qual o indivíduo está inserido e para a qual é formado” (PPC IES B, 2010, p. 11).

Dessa forma, o contato com outros contextos educacionais possibilita aos professores experientes vivenciar sua profissão, mas numa perspectiva analítica já que o estágio oportuniza a análise das práticas determinadas por condições sociais e históricas. Essa análise ainda permite que o professor experiente faça correspondências entre o que estudou na formação e sua atuação docente, verificando se o que é proposto na universidade se relaciona com seu fazer.

Deixa eu pensar... porque há relação, eu sei que há relação, **o meu trabalho não fugia tanto do que eu pensava que, do que é proposto aqui**, né. Mas deixa ver como é que eu explico qual é essa relação. Eu acho que é das atividades propostas, eu caminhava fazendo o que aqui foi direcionado (Professora IES B1).

A partir da vivência de outras realidades proporcionada pela observação e análise de práticas docentes, a professora identifica no seu trabalho cotidiano uma produção de conhecimento que se relaciona com o da universidade. No sentido analisado na categoria anterior vimos a dificuldade das professoras estabelecerem essa relação; contudo, mesmo que apresentem essa dificuldade elas conseguem estabelecer vínculos entre o que estudam e a atuação profissional. A problemática está em desejar que tudo o que se veicula na universidade

seja exatamente igual à realidade da escola, pois apesar de ambas serem espaços formativos, resguardam suas diferenças.

A prática docente desenvolvida nas escolas não se faz, portanto, na aplicação de teorias aprendidas na universidade, ela se faz na síntese entre o conhecimento científico e o conhecimento que está sendo produzido na própria prática do professor. Além disso, como já dissemos, quando a formação inicial traz o trabalho docente como experiência formativa as relações entre a teoria construída historicamente e o fazer do professor se tornam mais evidentes. Compreendemos, então, “que a formação dos professores deva se dar com a criação de programas orientados a partir da escola e de suas questões problematizadoras transformando experiências vividas em situações individuais e coletivas de formação” (MARTINS, 2002, p. 14, ENDIPE).

Ao não tomar o trabalho docente como experiência formativa, os cursos de formação de professores não consideram a atuação profissional como lugar de produção e ressignificação de conhecimentos. Dessa forma, é preciso que além de se veicular os conhecimentos historicamente produzidos, o processo formativo também discuta a complexidade do trabalho do professor e se utilize dele como conteúdo de aprendizagem.

Devido à especificidade da natureza do trabalho docente – educar e introduzir seus alunos historicamente situados no processo de humanização – espera-se que a formação do professor aperfeiçoe as habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que efetivamente colaborem para a construção do saber-fazer pedagógico, considerando os conflitos que se apresentam no dia-a-dia do trabalho educativo (SANTOS, 2008, p. 48, BDTD da Capes).

Sem ter sua prática tomada como objeto de análise na formação, apesar do projeto curricular pensado propor essa análise, as professoras constroem um sentido de estágio como vivência que teria maior relevância se fosse realizada em níveis de ensino com os quais as professoras não trabalham.

Eu gostei do estágio porque é em várias áreas né, tem gestão, tem em outra, então você vai numa área que você não tá. Mas como eu trabalho na educação infantil, aí fazer estágio na educação infantil é um pouco complicado [...] **Há sentido, por exemplo, se eu trabalho na educação infantil aí eu vou estagiar na educação infantil, aí eu vou fazer as atividades que eu faço com meus alunos lá. Então, acho que era melhor se fosse só o estágio na área em que você não trabalha** (Professora IES A3).

Assim, o estágio possibilita esse contato com outros níveis e a incorporação de conhecimentos sobre as especificidades do trabalho docente em realidades que se diferem das habituais experimentadas no cotidiano das professoras. A partir da experiência com a docência elas escolhem quais estágios são mais significativos e podem contribuir com sua prática.

É preciso considerar que o curso de Pedagogia recebe uma multiplicidade de perfis de estudantes; como bem nos dizem Pimenta e Lima (2004, p. 123) além de estudantes advindos do ensino médio é notável que “atualmente, muitos estudantes dos cursos de licenciatura já são professores e trabalham dois expedientes, e mesmo alguns estão perto da aposentadoria”. Assim o estágio em educação infantil e no ensino fundamental para aqueles professores que já atuam nessas áreas de ensino necessita de uma configuração que considere a experiência profissional e a coloque como objeto de análise. O PPC da IES B, por exemplo, define que “o perfil profissional do educador que a sociedade brasileira necessita é algo que se define ao longo de processos dialógicos que compreendem a relação dialética e conflitual entre a prática e a reflexão” (2010, p. 17), mas essa relação é percebida de forma diferente pra quem já tem experiência atuando como professor e para quem não tem.

O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a idéia de emancipação humana [...] Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004, pp. 124-125).

Ao considerar a experiência docente como objeto de formação, mesmo o estágio vivenciado no nível de ensino em que o professor já atua passa a ter significado e contribuir para a prática docente do professor com experiência.

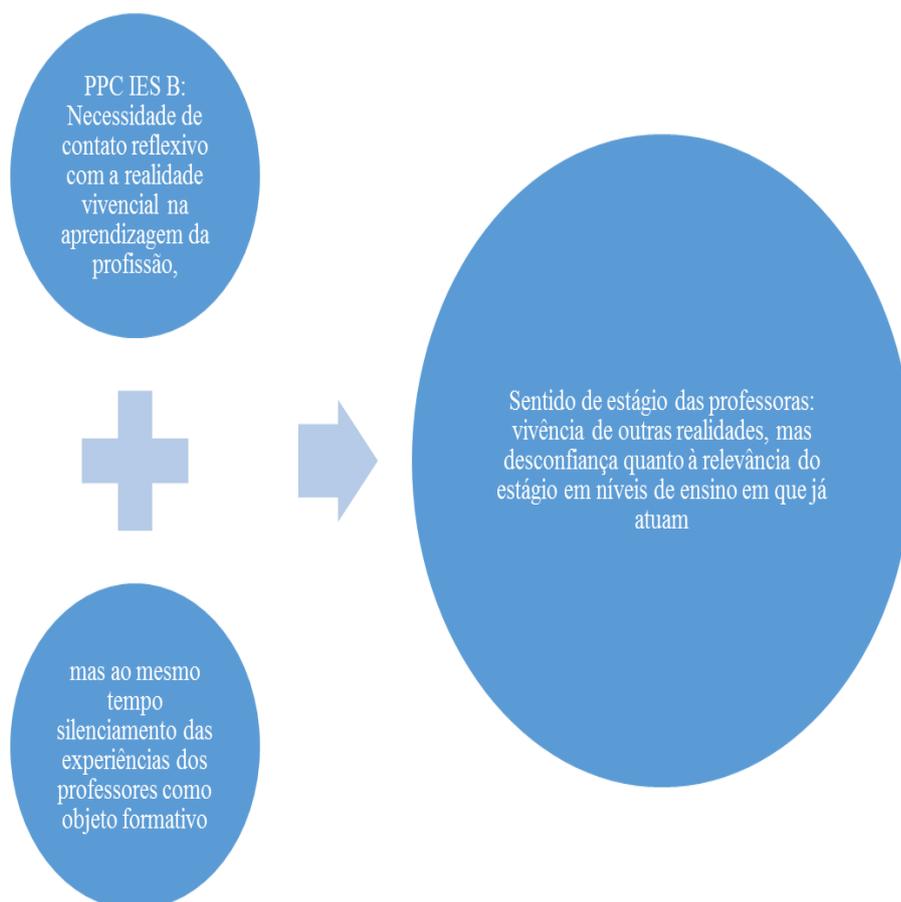
As professoras constroem um sentido de estágio que oportuniza o contato com outras realidades o que contribui para a incorporação de novos elementos na prática docente, mas nesse sentido ainda apresentam certa desconfiança quanto à relevância do estágio no nível de ensino em que já atuam. Em contrapartida, o PPC do curso ao não considerar claramente as diferenças dos perfis de estudantes que forma, silencia a necessidade do estágio se configurar de forma diferente para os professores experientes e inexperientes.

De fato, o projeto ao pensar a formação de forma integrada onde os componentes curriculares dialogam entre si e não cabe a apenas um a responsabilidade pela aprendizagem

profissional, não discute as características, tais como as especificidades dos estágios. E como silêncio no PPC, queremos dizer junto com Orlandi (2007, p. 66), que “ele não remete ao dito; ele se mantém como tal; ele permanece silêncio e significa”.

Apesar de se remeter à necessidade da formação se desenvolver em contato reflexivo com a realidade vivencial (PPC IES B, 2010), o projeto silencia a experiência do professor como objeto de formação, o que contribui para que no discurso das professoras seja perceptível a dificuldade de perceber a relevância do estágio em níveis de ensino em que já tenham experiência. Essa relação entre o currículo pensado e vivido pode ser observado na síntese abaixo:

Diagrama 5 – Relação entre o currículo pensado e vivido



Recorrência da mudança/transformação na prática docente

Tendo em mente que o estágio para o professor com experiência necessita do entrecruzamento entre o cotidiano³⁶ de trabalho e a fundamentação teórica aprendida na

³⁶ “Aprendi, com Michel de Certeau, que ‘o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente’. [...] ‘O cotidiano é aquilo

academia, compreendemos o estágio como reflexão da prática docente, que contempla as experiências e o conhecimento tácito do professor, sem desconsiderar o conhecimento historicamente produzido.

Como conhecimento tácito entendemos o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua prática cotidiana, se constituindo por teorias implícitas a respeito do como fazer, sendo o conhecimento historicamente produzido aquele sistematizado e elaborado pela humanidade que tem uma referência teórica a partir de pesquisas científicas (DUARTE NETO, 2010, BDTD da UFPE).

Sem embargo, reconhecemos a possibilidade do estágio se constituir como *locus* privilegiado onde a relação cotidiano de trabalho e fundamentação teórica se constrói, elaborando pontes entre o conhecimento tácito do professor e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade com vistas à reflexão da prática docente e à reinterpretação desta.

Dessa forma, as professoras constroem o sentido de estágio como possibilidade de mudança/transformação³⁷ da prática docente, sendo este o domínio comum do discurso, mas reconhecem diferentes mudanças que ocorreram a partir da experiência com os estágios em educação infantil e no ensino fundamental (singularidade discursiva), quais sejam: embasamento teórico, revisão da própria prática a partir da observação do outro, respeito ao aluno como um ser pensante e planejamento das aulas.

Assim, apesar de apresentarem certas reservas quanto à relevância do estágio para sua prática docente no mesmo nível de ensino em que atuam, sinalizam que as mudanças foram decorrentes a partir da vivência de todos os estágios.

[...] tem sim mudanças, eu acredito por conta dos textos, dos autores que a gente estuda, né. Porque **mesmo eu tendo alguns anos já de experiência, mas não é com uma base teórica que a gente adquire na universidade**, né, com, a partir dos estágios. Acho que a mudança principal foi essa (Professora IES B1).

A professora parece reconhecer que somente o conhecimento tácito não é suficiente para o fazer do professor, é preciso além disso que este conhecimento seja posto em reflexão e juntamente com a teoria ofereça ao sujeito diferentes perspectivas de análise, pois “a teoria

que nos prende intimamente, a partir do interior’. [...] ‘É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada’” (CERTEAU *apud* DURAN, 2007, p. 118)

³⁷ “Nessa pesquisa, vislumbrei a mudança como a capacidade de o professor organizar diferentes idéias, visando construir outras maneiras de conceber e interpretar o trabalho docente e, assim, orientar-se para objetivos de formação bem mais amplos” (SANTOS, S., 2005, p. 51).

além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49). As professoras já expressaram a dificuldade em relacionar a teoria da universidade e a prática das escolas, entretanto, a partir do dizer acima, vemos que não retiram a importância de cada uma das dimensões para seu fazer docente, apesar de as colocarem em separado.

As mudanças também são proporcionadas a partir da observação da prática de outro professor, o que é vivido através do estágio.

[...] eu acredito que eu vi mudança, principalmente como eu já atuo na área da educação infantil muitas vezes eu via com relação, coisas que eu fazia como se eu tivesse me vendo e ao mesmo ponto eu via que realmente há coisas que eita eu não via que precisava ser melhorado. **É como se assim, fosse eu vendo um espelho e a partir dali eu precisava melhorar em alguns pontos** ou então talvez “eita, faltou uma ideia ali, eu não tive uma ideia em tal ponto”. Então, a partir dali a gente começa a ver coisas que a gente não começa a enxergar, **a gente só começa a enxergar a partir do outro não a partir de si mesmo** (Professora IES B2).

Nesse dizer fica evidente que o estágio proporcionou uma revisão da prática docente da professora através da observação da prática de outro professor. Ela passa por um processo de desacomodação na medida em que enxerga na prática do outro docente a possibilidade de melhorar sua própria prática. Reflete sobre o fazer do outro e começa a refletir sobre o seu fazer o que provoca uma tensão entre o novo e o antigo, nos moldes pensados por Ghedin (2012, p. 170): “diante da tensão permanente entre mudança e acomodação é que se faz necessária a instauração do processo reflexivo-crítico-criativo, pois, através dele, a tensão é mantida viva e na sua vivacidade possibilita a construção de novos horizontes de ação”. É esse processo que a professora IES B2 se instaura: primeiro reflete sobre a prática do outro professor, depois a partir de análise crítica examina o que pode ser mudado em seu próprio fazer, para no fim criar uma nova prática que seja síntese.

Essa reflexão da prática também permite às professoras pensarem sobre a relação que estabelecem com seus alunos. Assim, a maneira como concebem as crianças muda de acordo com o conhecimento teórico adquirido na formação inicial.

Eu mudei muito desde que eu entrei aqui, que comecei a estudar né. Por exemplo, eu tenho um aluno agora na educação infantil que só gosta de brincar com boneca, se fosse antigamente eu ia dar bronca toda vez “solta essa boneca, larga essa boneca, solta ela no chão”. Então eu já vou aceitando, eu deixo ele brincar, ele não escolheu brincar com isso?

Isso não quer dizer que ele já vai ser gay ou então se for é escolha dele. **Então eu já comecei a respeitar mais o aluno, a não ficar gritando que eu gritava demais**, demais. Oxe, os meninos desobedientes eu começava a gritar, agora não, agora eu chego no cantinho, converso, mesmo se não obedecer eu continuo conversando até ele entender que aquilo é errado. E de também ver que o aluno, principalmente nessa área política, conscientizando o aluno, e dando uma forma democrática de ouvir mais ele, de deixar ele falar lá na frente, **entender que a criança não é besta que você só vai dizer o que ela vai fazer, que ela também pensa** (Professora IES B3).

A professora IES B3 enxerga, por exemplo, que antes da formação atuava de maneira autoritária e se fazia obedecer através da subordinação dos corpos, mentes e desejos das crianças. Estas deveriam apenas seguir a autoridade definida através de uma relação hierárquica rígida entre professora e alunos, o que nos dizeres de Freire (1987) opera na deformação dos indivíduos aprendentes. A mudança da professora também incide na compreensão de que o *habitus* – que se caracteriza como a cultura, o costume e o conservadorismo (SACRISTÁN, 2012) – pode através de uma formação que aja no comportamento cultural dos professores produzir novas práticas.

Dessa forma, as professoras sinalizam que o estágio pode sim operar na resignificação das práticas cotidianas, este que entendido como atividade teórico-prática implica no “desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada reflexiva, crítica e transformadora” (SOUZA, 2006, p. 3, ENDIPE). Um estágio que considerando as diferenças dos perfis de estudantes do curso tenha como objeto de estudo a experiência do professor que já atua na docência.

O professor experiente que reflete sobre sua prática depois da vivência do estágio pode inclusive mudar, além da forma como percebe seus alunos, o planejamento de suas aulas.

O que eu percebi que eu mudei depois dos estágios foi a relação com o **planejamento**, porque quando a gente faz o **planejamento é um norte e antes eu não levava isso tão a sério** não, confesso a você. Mas hoje se eu for pra minha sala de aula sem um planejamento eu me perco, a mesma coisa aconteceu antes nos estágios, porque você tem que levar o planejamento pro professor ver pra ver se tá adequado, pro coordenador ver, até aqui na sala de aula pra professora dar uma olhadinha. Então, eu senti uma diferença em relação ao planejamento, foi o ponto forte pra mim (Professora IES B4).

Obviamente que uma das dificuldades de ser professor “é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula. E depois de decidir na

urgência, [ainda ter] que assumir as consequências da decisão, de seus atos” (CHARLOT, 2012, p. 105). Mas isso não significa que o professor pode abrir mão de planejar o processo de ensino e aprendizagem, de ter objetivos claros e definidos a respeito do que deseja que seus alunos atinjam em termos de conhecimentos cognitivos, como também atitudinais e procedimentais.

Diante das mudanças sinalizadas pelas professoras observamos que o estágio tem um papel a ser cumprido na formação de indivíduos já experientes na docência, quando ele considera o fazer desses indivíduos e o conhecimento tácito que produziram a partir de anos atuando na educação básica. Deste modo, é necessário possibilitar a partir do currículo pensado a materialização da aprendizagem coletiva do fazer docente entre professores experientes e inexperientes.

Em resumo, a análise dos três grupos de produção do discurso (as publicações científicas, os projetos curriculares dos cursos de pedagogia e as professoras experientes em formação) evidenciou o interdiscurso do qual nos fala Orlandi (2010). Pudemos observar que há nos dizeres dos três grupos a recorrência do discurso da epistemologia da prática a partir da emergência de enunciados como saberes, reflexão sobre a prática, relação teoria e prática, cotidiano etc. Assim, foi possível perceber que os sentidos produzidos sobre estágio e prática docente pelas professoras não se encontraram isolados, mas em estreita relação com os sentidos produzidos pelas publicações e pelos projetos curriculares.

Entretanto, foi possível identificar algumas rupturas com o discurso da epistemologia da prática apesar deste estar bastante incorporado nos dizeres desses três grupos discursivos. Primeiro quando da introdução em algumas publicações científicas do materialismo histórico inclusive para criticar a perspectiva do professor reflexivo, e segundo quando da utilização de uma perspectiva híbrida a partir da mistura do materialismo histórico e da epistemologia da prática com vistas à superação das lacunas desta última, hibridização presente tanto em algumas publicações quanto nos projetos curriculares.

Pudemos perceber ainda que apesar dos projetos não evidenciarem diferentes formas de vivência do estágio visando alcançar os professores já experientes, na produção de seus discursos as professoras conseguiram identificar contribuições do componente curricular para sua prática docente, contribuições que se traduziram em mudanças no seu exercício profissional a partir da observação da prática de outros professores. Dessa forma, a vivência do estágio permitiu às professoras a autoavaliação o que se corporificou numa reflexão e ressignificação do seu fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa estivemos empenhados em compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência. Para alcançarmos este movimento começamos por analisar o sentido de estágio e prática docente inscritos nas produções científicas de cinco *lóci* discursivos, cada um deles apresentando uma justificativa quanto à sua inclusão na pesquisa: a ANPEd por representar os trabalhos produzidos apenas a nível de pós-graduação; a BDTD da UFPE por ser o *locus* em que nos incluímos; o EPENN por ampliar a visão de Pernambuco para o Norte e Nordeste; o BDTD da Capes por trazer os discursos produzidos em todo o país ampliando a análise; e finalmente o ENDIPE por ser o *locus* que trata especificamente das questões de estágio e prática docente.

Essas produções foram, então, lidas na integralidade onde foi possível perceber a recorrência de alguns enunciados. Partindo deles, as produções foram analisadas, permitindo que conseguíssemos acessar os sentidos de estágio e prática docente construídos. Contudo, apesar de pertencerem ao capítulo de análise desta pesquisa, concebemos os trabalhos publicados como conhecimento científico resultado de investigações. Dessa forma, inscritos no movimento discursivo, ao mesmo tempo em que íamos analisando os trabalhos fomos incluindo-os em nosso referencial como discussão teórica. Nessa direção, os trabalhos foram igualmente referencial teórico e objetos de análise.

Assim, com a recorrência de enunciados como saberes, reflexão, professor pesquisador, relação teoria e prática, estágio como eixo articulador foi possível identificar um sentido de estágio vinculado à epistemologia da prática, sentido este marcado pelo entendimento de estágio como atividade teórico-prática, que ao não se limitar à observação e à cópia de modelos bem sucedidos de ensino e aprendizagem, abre espaço para o potencial criador e criativo do professor em formação permitindo que este ao observar a prática de outros e da teoria aprendida no processo formativo produza seu próprio fazer.

É, pois, um sentido que compreende que os professores produzem saberes no exercício profissional, os chamados saberes da experiência, os quais precisam dialogar com os conhecimentos veiculados na formação visando à transformação da realidade. Segundo este sentido, o diálogo acontece quando os professores são ensinados a refletir sobre sua prática, tendo a teoria como lente problematizadora e assim constroem, na relação teoria e prática, a práxis docente.

Entretanto, esse não é um sentido produzido a partir de um discurso homogêneo. Durante a análise das publicações observamos que algumas apresentavam preocupações quanto à ênfase na reflexão e no saber experiencial do professor, acreditando que esta poderia conduzir a um esvaziamento da formação de conteúdos historicamente produzidos. Por isso mesmo, trazem uma perspectiva híbrida na construção de seus discursos sobre estágio baseando-se em conceitos do materialismo histórico vinculados aos da epistemologia da prática, o que pode ser percebido com a associação da práxis ao conceito de professor reflexivo.

Este seria, portanto, o caminho encontrado pelos trabalhos vinculados teoricamente à epistemologia da prática, para conseguirem superar as críticas feitas a esta perspectiva quanto ao seu caráter dito pragmatista e utilitário. Mas esta não é a única ruptura encontrada entre as publicações; vimos ainda que algumas delas, utilizando-se apenas do materialismo histórico como referencial teórico, rompem por completo com o discurso do professor reflexivo, compreendendo que ele subordina o conhecimento às necessidades imediatas dos indivíduos.

Apesar da forte incidência da epistemologia da prática e dessas outras possibilidades de produção de discurso, as publicações sinalizam para o sentido de estágio como momento de aprendizagem do exercício profissional e como atividade que é ao mesmo tempo teórica e prática. Esse foi, portanto, a convergência entre os discursos das publicações científicas, ocorrendo de igual modo convergência para o sentido de estágio como possibilidade de construção ou ressignificação da prática docente.

Mas se o estágio é esta possibilidade, então também tivemos que analisar os sentidos de prática docente inscritos nos mesmos *lóci* discursivos partindo da recorrência dos enunciados. Observamos a repetição do coletivo, socialização, diálogo, cotidiano, reflexão, pesquisa, práxis os quais produziram um sentido de prática docente como construção coletiva que se faz na socialização com os pares, a partir do enfretamento cotidiano da docência, e como pesquisa desse cotidiano que permite ao professor vincular teoria e prática conduzindo seu fazer à práxis docente.

Compreendidos os sentidos produzidos pelas publicações, nos encaminhamos para a análise dos sentidos de estágio inscritos nos projetos curriculares dos dois cursos de Pedagogia. Essa análise foi realizada através de aproximações entre os discursos das publicações e dos projetos, mas utilizando também os trabalhos científicos como diálogo teórico. Entendemos, desse modo, que os sentidos não se encontram isolados, mas se constituem em rede, pois “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2010, p. 30).

Assim, o sentido de estágio nos projetos curriculares esteve vinculado ao sentido de formação, sendo os dois inscritos na recorrência dos enunciados da relação teoria e prática, saberes, reflexão, práxis, diálogo, enunciados estes que, como já vimos, também estiveram presentes nas publicações científicas. Mesmo compreendendo que os sentidos são resultados do contexto histórico e social em que foram produzidos e percebendo que as duas instituições apresentaram contextos diferentes, observamos articulações entre os sentidos construídos pelas duas em seus projetos curriculares.

Os projetos ao trazerem o sentido de formação vinculado ao de estágio compreendem que o processo formativo dos professores precisa ser concebido sob as bases da relação teoria e prática, sendo esta relação seu eixo articulador. Isso significa dizer que o estágio não é um componente curricular descolado do restante do curso, o sentido de formação construído parte do caráter integrador em que nenhum componente se constitui como único responsável pela relação teoria e prática. Toda a formação se inscreve no esforço de materialização da práxis objetivando que os professores consigam durante seu exercício profissional ter um fazer docente fundamentado teoricamente.

Quanto à reflexão, esta é outro enunciado importante nos projetos que a percebem como mediação dialógica entre o espaço de formação e o espaço de atuação do professor, se traduzindo na possibilidade do docente a partir da reflexão investigar sua prática articulando ensino e pesquisa.

Realizadas as análises dos projetos, partimos para analisar os discursos das professoras experientes estabelecendo relações com os discursos dos projetos curriculares e com as publicações, estas se configurando também como diálogo teórico juntamente com os autores referendados na área da educação parte do nosso referencial teórico. Identificamos a materialização do que chamamos de rede de sentidos, uma vez que os três grupos de produção do discurso apresentaram conexões entre os discursos que produziram.

Tal rede se insere num contexto de produção com determinadas condições de enunciação, ou seja, os três grupos de produção do discurso produziram dizeres num contexto social e histórico de ênfase na veiculação da teoria da epistemologia da prática que causaram efeitos nos sentidos por eles construídos. O domínio comum apresentado nos sentidos dos três grupos também demonstra que os dizeres não são propriedade de um sujeito em específico, pois, ele “diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2010, p. 32).

Na análise dos discursos das professoras partimos, então, mais uma vez da recorrência dos enunciados como possibilidade de acessar os sentidos produzidos. Desse modo, as

professoras da IES A apresentaram na construção do sentido do estágio, a relação teoria e prática como primeiro enunciado recorrente, evidenciando que a teoria aprendida no curso de formação tem repercussões no fazer do professor, e a reflexão sobre a prática docente, como segundo enunciado, demonstrando que a observação de outras práticas permite a análise da sua própria. Estes estiveram articulados com os apresentados pelas professoras da IES B, dentre os quais estão o enunciado da aproximação com o exercício profissional – como articulação entre universidade e escola – e o enunciado da vivência de outros contextos educacionais/outras realidades – experiência que permite o desenvolvimento do olhar analítico do professor.

Estes quatro enunciados no total fizeram parte também dos sentidos produzidos sobre estágio pelas publicações e pelos projetos demonstrando uma relação dialética e de influência entre os três grupos de produção do discurso, tal como nos diz o referencial analítico do ciclo de políticas no qual o aspecto micropolítico se articula com o macro. Articulando, então, os três grupos pesquisados, identificamos o domínio comum dos sentidos produzidos, qual seja, o estágio visto como atividade teórica e prática, como eixo articulador da formação, como espaço de reflexão sobre os saberes experienciais em diálogo com os conhecimentos veiculados na academia.

Sem embargo, as professoras, ao produzirem tal sentido em articulação com os produzidos nos outros dois grupos pesquisados, percebem contribuições do estágio para a sua prática docente. Estas contribuições marcam as mudanças/transformações da prática, o que se configura no enunciado comum entre as professoras das duas instituições. Dessa forma, as mudanças na prática docente são, portanto, o que de maior aproximação existe entre os discursos das professoras das duas instituições. É possível, segundo elas, que a vivência do estágio ressignifique o fazer já instituído nos anos de experiência com a docência, ou seja, o estágio, ao superar um sentido burocrático de cumprimento de carga horária, pode se estabelecer para os professores com experiência como lugar de reflexão do seu fazer.

Estas considerações trazem à tona outras inquietações em relação ao estágio supervisionado, apontando para novas questões de pesquisa no campo da educação. Dentre estas podemos pensar: quais as formas de construção do projeto curricular do curso de Pedagogia podem contemplar os diferentes perfis de estudantes? Como os cursos podem desenvolver um estágio que reconheça e trabalhe com as diferenças entre professores experientes e inexperientes? Quais as possibilidades de transformar a experiência do professor como objeto da formação? Como evidenciar a prática docente no processo formativo sem desconsiderar o conhecimento historicamente produzido? Quais as possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa no exercício profissional do professor? Estas são perguntas

que nos convidam a aprofundar o estudo sobre estágio e suas repercussões na prática docente e se inserem como caminhos às novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Estatuto**. 2009. Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br/15/>

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Da teoria à prática: as possibilidades de aprendizagens docentes no estágio supervisionado. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Complexidade da reflexão na prática pedagógica. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2004.

BATISTA NETO, José; RIBEIRO, Semadá; FERNANDES, Verônica Soares. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores: concepções, abordagens e perspectivas. In: III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. **Anais**. João Pessoa, 2007.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; LUIS, Rozilda da Silva; LEÃES, Izabela Terres. A formação inicial como base para a prática docente: um olhar de acadêmicas do curso de Pedagogia. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

BONFANTI, Claudete; SCHNITZLER, Fernanda Dechandt. Prática de ensino: impressões preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de Pedagogia. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife, 2006.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; LUNA, Iúri Novaes. Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. Estágio e formação reflexiva: ressignificando os saberes docentes das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 9/2001**, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001**, 2001b.

BRITO, Antonia Edna. Aprender a ensinar: a prática como espaço de formação e de produção de saberes docentes. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife, 2006.

BRITO, Antonia Edna. Discutindo formação de professores na interface com o estágio. In: XIV ENDIPE. **Anais**. Porto Alegre, 2010.

CAMPOS, Ana Raquel Pereira Lemos de Sousa. Pesquisa e prática pedagógica no currículo de formação de professores/as. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

CARMO, Priscilla Maria Silva. **Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Caruaru, 2013.

CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. **Estágio supervisionado e narrativas (auto) biográficas: experiências de formação docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNEB, Salvador, 2008.

CARVALHO, Antonia Dalva; THERRIEN, Jacques. Etonometodologia: uma opção teórico-metodológica para o estudo da epistemologia da prática docente. In: XIV ENDIPE. **Anais**. Porto Alegre, 2008.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUPOLILO, Amparo Villa. A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. In: 27ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu, 2004.

DUARTE NETO, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

DUARTE NETO, José Henrique; GOUVEIA, Karla Reis; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; NUNES, Teresinha Ferraz. A epistemologia da prática: influências na formação de professores. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel Certeau. **Dialógo Educ.**, Curitiba, v. 7, nº. 22, set/dez. 2007, pp. 115-128.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Mudança na prática docente ou da necessidade de reconhecer que o professor “Não é um idiota cultural”. In: XIV ENDIPE. **Anais**. Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, Marisa Zanoni; METZNER, Cíntia. Estágio e a construção da identidade do professor pesquisador. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. In: 28ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOI, Lourdes Lúcia. Prática de ensino e estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional. In: XI ENDIPE. **Anais**. Goiânia, 2002.

GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. In: 27ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu, 2004.

INÁCIO, Maria Elizete. Práticas docentes bem sucedidas: trazendo à memória o que potencializa e ressignifica a teoria para uma nova perspectiva da prática. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

ISOBE, Rogéria. Professores sob o olhar vigilante do Estado: prêmios e punições como estratégias de modelização da prática docente em Minas Gerais. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação de professores e o estágio supervisionado como espaços de aprender a ensinar. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

LINS E SILVA, Selma Tânia. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de Pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

LINS E SILVA, Selma Tânia; SANTIAGO, Eliete. Os saberes disciplinares oriundos da pesquisa e prática pedagógica utilizados pelos (as) egressos (as) no saber fazer docente. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v.6, nº 2, Jul/Dez, 2006, pp.33-52.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LUSTOSA, Georgina Quaresma. Revendo a prática pedagógica: como lócus de ressignificação de saberes. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental**: legitimação e resistência. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr, 2006 pp. 47-69.

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor; HENRIQUES, Maria José Rizzi. A reestruturação do projeto política pedagógico do curso de Pedagogia e a prática de ensino. In: XI ENDIPE. **Anais**. Goiânia, 2002.

MARTINS, Carla Helena Fernandes. Teoria e prática na formação inicial de professores: considerações sobre o pensar, o fazer e o ser de alunos de prática de ensino. In: XI ENDIPE. **Anais**. Goiânia, 2002.

MELO, Geovana Ferreira; SILVA, Lazara Cristina da. Prática de ensino e estágio supervisionado: descortinando o cotidiano escolar. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife, 2006.

MENDES, Barbara Maria Macedo. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino: (re) significando experiências formativas. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife, 2006.

MENDES, Barbara Maria Macedo. Formação de professor: reflexões sobre o aprender a ensinar. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

MIRANDA, Joseval dos Reis. A prática interdisciplinar: currículo integrado, saberes articulados, projetos em parceria. In: IX EDUCERE. **Anais**. Curitiba, 2009.

MIRANDA, Maria Irene. O estágio e a pesquisa: a produção de conhecimento no campo. In: XIII ENDIPE. **Anais**. Recife, 2006.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Multiplicidade de funções e enfoques na prática de ensino: uma tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. In: XI ENDIPE. **Anais**. Goiânia, 2002.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da; SILVA, Heraldo Aparecido. O processo de internalização do conhecimento na prática docente. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

NEVES, Cíntia Silva de Vasconcelos. **Possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a construção da identidade profissional de professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPEL, Pelotas, 2011.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; NERES, Celi Corrêa. O estágio como cenário de pesquisa e formação: a escrita como exercício de autonomia. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

NUNES, Cláudio Pinto. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN, Natal, 2010.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Formação de Professores: teoria e práxis**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; ARAÚJO, Juliana Pereira. Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário de estágio. In: XIV ENDIPE. **Anais**. Porto Alegre, 2008.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Aspectos da prática docente: cultura escolar e processos de socialização. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, M. Z. C. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Globalização e (Des) igualdades: Desafios Contemporâneos**. Porto, Portugal: Porto, 2007.

PERINI, Edla Yara Priess. **O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores**: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de Pedagogia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNIVALI, Itajaí, 2006.

PETERNELLA, Alessandra. **A teoria e prática na formação do pedagogo**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UEM, Maringá, 2011.

PETRI, Claudia Maria. Olhares, significações e silêncios: a produção de conhecimentos na prática de ensino. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNIVALI, Itajaí, 2006.

PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. In: 32ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RÉGO, Rogéria Gaudencio do. Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, Jan./Abr, nº. 34, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. A relação teoria e prática: um desafio para o estágio curricular supervisionado na formação de professores. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

SANTOS, Edlauva Oliveira. A formação no curso de Pedagogia e a construção dos conhecimentos necessários à docência. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: 26ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Poços de Caldas, 2003.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2005.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Mudanças na prática docente numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, nº 2, 2005, pp. 47-63.

SARTORI, Jerônimo; SEGAT, Taciana Camera. Os desafios do exercício docente: um olhar à experiência do estágio. In: XIV ENDIPE. **Anais**. Porto Alegre, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. v. 14, Jan/Abr, nº 40, 2009.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. Um olhar sobre o estágio supervisionado: limites e intenções. In: 17º EPENN. **Anais**. Belém, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da. **Políticas de Formação de Professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2001.

SILVA, Wilson Rufino da. **A prática de ensino na formação docente**: conversando com os/as discentes-professores/as. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2005.

SILVA, Wilson Rufino da. Prática de ensino vista a partir dos/as discentes-professores. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2004.

SOARES, Maria de Fátima Cardoso; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. A importância do saber experiencial no contexto das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: 18º EPENN. **Anais**. Maceió, 2007.

SOARES, Maria do Socorro. Formação inicial de professores: as contribuições do estágio supervisionado para a aprendizagem e construção dos saberes docente. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. Contribuição do estágio supervisionado do curso de pedagogia na formação docente: visão dos professores. In: XV ENDIPE. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, Ana Lourdes Lucena; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. Memória recente de formação de professores: concepções de estágio curricular supervisionado mais presentes no XIV ENDIPE. In: 19º EPENN. **Anais**. João Pessoa, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

SOUZA, Vinícios Rocha de; THERRIEN, Jacques. A epistemologia da prática e formação de professores: compreensões, críticas e orientações acerca da prática e dos estágios curriculares. In: 17º EPENN. **Anais**. Belém, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, Jan./Fev/Mar/Abr, nº. 13, 2000.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; LIMA, Claudia Maria de; GRIGOLI, Josefa A. G. Saberes de professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: 25ª Reunião Anual ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2002.

ULHÔA, Andrea Alves. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência**: alguns elementos para reflexão. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, 2008.

VARELLA, Claudelice Alves Pereira; VELANGA, Carmen Tereza. Estágio: espaço educativo no processo de formação do pedagogo. In: 20º EPENN. **Anais**. Manaus, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WINCH, Paula Gaida. Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. Caxambu, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO – PESQUISA EXPLORATÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Núcleo de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem

Mestranda: Maria Julia Carvalho de Melo

Orientadora: Lucinalva A. A. Almeida

Pesquisa: “Estágio Supervisionado e as contribuições para a prática docente: sentidos atribuídos pelos professores em formação”

Perfil Sócio Profissional

Nome: _____ Gênero: () M () F

Ano de nascimento: _____

Formação Acadêmica

Nível Médio

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pública () Privada ()

Nível Superior

Curso: _____ Ano (possível) de conclusão: _____

Instituição: _____

Período: _____

Já cursou estágio supervisionado em educação infantil e em ensino fundamental?

- () Sim, apenas estágio em educação infantil
() Sim, apenas estágio em ensino fundamental
() Sim, já cursei os dois estágios
() Não cursei nenhum desses estágios

Experiência Profissional

Atua como professor (a): Sim () Não ()

Nome da instituição (ou instituições) em que trabalha:

Rede Pública () Rede Privada () Rede Pública e Privada ()

Qual o nível de ensino com o qual trabalha:

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental (anos iniciais)
- () Ensino Fundamental (anos finais)
- () Ensino Médio
- () Normal Médio

Há quanto tempo atua como professor? _____

Contatos:

Escola onde trabalha atualmente: _____

Telefones residencial e celular: _____

Email: _____

Muito Obrigada!

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1º) O que você estuda no estágio supervisionado em educação infantil e ensino fundamental?
- 2º) Para você, qual o papel / lugar do estágio supervisionado no curso de Pedagogia?
- 3º) Qual a relação entre o cotidiano de seu trabalho e o que você estudou no estágio em educação infantil e no ensino fundamental?
- 4º) Qual o sentido de vivenciar o estágio para quem já é professor com experiência na docência?
- 5º) Quais mudanças você percebe em sua prática docente depois de ter vivenciado o estágio em educação infantil e no ensino fundamental?