

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO ESTÁGIO

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN INTERNSHIPS

Maria de Fátima Barbosa ABDALLA¹

RESUMO

O presente estudo pretende analisar a relação teoria e prática no campo do estágio sob diferentes perspectivas. A primeira parte trata do embate teórico sobre o campo do estágio, destacando a inadequação de como ele é tratado na formação inicial e apontando para a necessidade de que se articule como prática de reflexão. A segunda discute a problemática política, apresentando as formas de regulações do estágio (as disposições legais que estruturam o seu campo) e as implicações desta política curricular na cultura do estágio interiorizada, para pensá-lo no âmbito epistemológico e metodológico. Considerando-se alguns limites e possibilidades para ressignificar a relação teoria e prática, compreende-se que ela só se concretiza se fizermos do estágio um projeto de formação de professores que possibilite ampliar a problematização do trabalho docente, das práticas profissionais e a transformação pessoal/profissional dos estagiários.

Palavras-chave: Estágio. Limites e possibilidades. Relação teoria e prática.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the relationship between theory and practice in internships. The first part deals with the theoretical resistance regarding internships; it highlights how inappropriately the subject is treated in initial training and points to the need to articulate it as a reflection of practice. The second part discusses the political problematic, demonstrating how internships are regulated (the legal provisions that structure the issue) and the implications of regulations for curricular policy. It analyzes the issue from epistemological and methodological standpoints. By considering some limits and possibilities that bring new meaning to this relationship, we conclude that it can only take

¹ Professora Doutora, Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos. R. Dr. Carvalho de Mendonça, 144, 3º andar, 11070-906, Santos, SP, Brasil. E-mail: <mfabdalla@uol.com.br>.

place if the internship becomes a teacher qualification project, it must enhance discussion about the teachers' routine, about professional practices, and the personal/professional transformation of interns.

Keywords: *Internship. Theory and practice limits and possibilities. Relation between.*

INTRODUÇÃO

A lógica na qual me coloco não é a da condenação ou da denúncia política, sim a da interrogação epistemológica: interrogação epistemológica fundamental, porque dirigida à própria postura epistêmica, aos pressupostos inscritos no fato de retirar-se do mundo e da ação no mundo para pensá-los. (BOURDIEU, 1997, p.202).

O propósito deste texto é o de examinar em que aspectos a problemática da relação teoria-prática nos ajuda a colocar, como nos diz Bourdieu, uma *interrogação epistemológica* para discutir o campo do estágio nas Licenciaturas.

De início, reconheço que a temática não é fácil, porque envolve uma postura epistêmica, que não pode deixar de incluir questões que se movem no terreno da legislação, das políticas de formação de professores, assim como aquelas relativas às práticas educacionais.

Parece-me que, de fato, existe uma diversidade de perspectivas para tratar de dar sentido/significado à articulação teoria-prática, considerando o campo do estágio. Nesta discussão, pretendo fazer, primeiro, um breve inventário de como foi se desenvolvendo o embate teórico sobre esta questão, definindo alguns desafios e proposições a respeito.

Em um segundo momento, destaco a problemática política, como ponto de partida para análise do campo do estágio, assinalando as “disposições” legais, que dão a gênese e a estrutura deste campo - as formas de regulação - e as implicações desta “política curricular” na cultura interiorizada do estágio, anunciando, assim, as problemáticas epistemológica e

metodológica a serem enfrentadas neste campo.

Por fim, busco discutir qual o sentido da articulação teoria-prática no interior dos estágios dos Cursos de Licenciatura, de modo a apontar alguns de seus limites e possibilidades, tendo em vista o contexto de trabalho e a transformação pessoal/profissional dos estagiários. Procuo, assim, consideradas as limitações, dar concretude à questão proposta, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a temática.

DO EMBATE TEÓRICO SOBRE O CAMPO DO ESTÁGIO: DA TRANSVERSALIDADE DAS QUESTÕES

Antes, é preciso situar o *corpus* assim constituído no interior do campo ideológico de que faz parte, bem como estabelecer as relações entre a posição deste *corpus* neste campo e a posição ao campo intelectual do grupo de agentes que o produziu. (BOURDIEU, 1998a, p.186).

É impossível negar que parte significativa dos enormes problemas com que a educação básica brasileira vem se debatendo, há décadas, deve-se, certamente, à questão da formação de professores, realizada nos diferentes cursos de Licenciatura. Como aponta Pereira (2006, p.57), são inúmeros os desafios destes Cursos, entre eles, coloca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática “refletido na separação entre o ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação

acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola”.

Procuro, aqui, circunscrever este problema da relação teoria e prática no campo do estágio, procurando focar, ainda que brevemente, quais os desafios que estão colocados nos diferentes estudos e pesquisas que tratam deste *corpus* em questão.

Uma preocupação fundamental, colocada por diferentes autores (FREITAS, 1996; BRZEZINSKI, 1998; GATTI, 2000; KULCSAR, 2001; PICONEZ, 2001a; PIMENTA; LIMA, 2004; BARREIRO; GEBRAN, 2006; BURIOLLA, 2006; PEREIRA, 2006; PIMENTA, 2006), tem sido a inadequação de como o estágio é tratado na formação inicial, revelando, ainda, que pouco tem contribuído para atuação de professores na educação básica, apesar de alguns investimentos na área.

Piconez (2001b) destaca, por exemplo, que as orientações do estágio “têm sido dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola”. E, neste sentido, há um distanciamento entre a teoria e a prática, que não possibilita reflexões que possam dar suporte ao trabalho do professor no cotidiano escolar.

Uma outra questão enunciada por Piconez (2001b, p.20) é a própria desvalorização do estágio pelos “agentes pedagógicos” e alunos envolvidos na formação, que não atribuem “valor e significado aos Estágios Supervisionados, considerando-os, muitas vezes, simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação”.

Além disso, Kenski (2001, p.40) aponta para algumas dificuldades em relação à prática dos estágios: 1º ser desvinculado das atividades *praticadas* pelos alunos durante o curso; 2º a falta de clareza do professor-supervisor na condução dos estágios, para uma adequada formação do “futuro” professor; 3º propostas de estágio fundamentadas em “atividades esparsas”, que não partem da discussão com os estagiários, quando seria fundamental, a

elaboração de um “projeto - de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estagiário” para dar sentido ao campo do estágio.

Quando se aponta para algumas propostas de estágio que o tornem significativo, Fazenda (2001, p.56) acentua que se deve pensar no estágio de forma integrada com as outras disciplinas do curso a que está atrelado. Ou seja, “pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador”.

Uma outra proposição, enfatizada por vários autores Piconez (2001b), Fazenda (2001), Kenski (2001), Kulcsar (2001), Pimenta e Lima (2004) e Barreiro e Gebran (2006) é a de que o estágio se articule como prática de reflexão, e possa esclarecer e aprofundar a relação dialética teoria e prática. Nesta direção, indicam que é fundamental a prática de pesquisa no desenvolvimento dos estágios supervisionados, de forma a integrar o estagiário em situações reais vividas e nos processos decisórios dos diferentes agentes pedagógicos.

Ainda em relação aos estágios, Gatti (2000) afirma que, apesar dos redirecionamentos dados, eles continuam se apresentando como “pontos críticos”, pois sua programação e controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática e a supervisão ineficaz, não havendo acompanhamento direto e nem orientação no local do estágio, entre outros aspectos. E quando a autora se refere à importância de uma unidade nas relações entre teoria e prática (a nossa questão central), acentua que seria preciso uma “nova postura metodológica”, revelando que “esta só se consolida com uma visão de contexto e com o delineamento de projetos de ação, os quais implicam uma espécie de filosofia de ação” (p.56).

Para Bourdieu (1997, p.10, grifos meus), esta *filosofia de ação*, chamada às vezes de *disposicional*, seria aquela que atualizaria as “potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente, em sua relação”. Uma filosofia que teria como “ponto

central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)”.

A partir destes estudos, buscamos focar a articulação *teoria e prática* no campo do estágio - o *corpus* em questão, tendo em vista a problemática política que o *estrutura objetivamente*, e a epistemológica e metodológica, que são incorporadas pelos professores e estagiários no processo de formação, dando sentido/significado (ou não) à relação teoria-prática. Nesta ótica, creio que é possível compreender, como nos mostra Bourdieu (1998b, p.34), “a lógica específica das inúmeras confrontações, todas diferentes, mas todas igualmente necessárias, em referência à posição relativa dos agentes envolvidos nas relações de força que se estabelecem, em um dado momento [...]”. Um pouco desta lógica que está por detrás do campo do estágio será revelada a seguir.

DA PROBLEMÁTICA POLÍTICA: UM PONTO DE PARTIDA PARA RECONHECER O CAMPO DO ESTÁGIO

O capital político é uma forma de capital simbólico, *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* (grifos do autor) ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa - ou a um objeto - os próprios poderes que eles lhes reconhecem. (BOURDIEU, 1998c, p.187)

Por detrás das denominações *capital político*, *capital simbólico*, *crédito*, *crença* e *reconhecimento*, sugeridas por Bourdieu, na epígrafe acima, está em jogo, aqui, o que estamos entendendo e *reconhecendo* como *campo do estágio*, tendo em vista, especialmente, a problemática política, que envolve “inúmeras operações de crédito”. Dentre as quais, sublinham-se as que podem contribuir para a compreensão do que consideramos campo do estágio: as formas de regulações do estágio supervisionado (as “disposições” legais), que

anunciam a articulação teoria-prática; e as implicações desta “política curricular”. Política esta, que, definida pelas “disposições legais”, conforme aponta Gimeno Sacristán (1998, p.107), “prescreve certos mínimos e orientações curriculares”, em que “se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo”.

Operam-se, assim, mecanismos e/ou “operações de crédito”, como nos diz Bourdieu (1998c, p.188), que parecem “produzir o *credo* (grifos do autor), a crença, a obediência”, estabelecendo formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado, política e administrativamente, em um momento determinado.

As formas de regulações: gênese e estrutura do campo de estágio

Em relação a este aspecto, ressalta-se, conforme Barreiro e Gebran (2006, p.55), que as proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, no geral, e, em particular, relativas ao campo de estágio, implicaram uma série de regulamentações: a Res. CNE/CP nº 1/99 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação/ISEs; o Decreto Lei nº 3276/99 (BRASIL, 1999c), que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto Lei nº 3554/2000 (BRASIL, 2000); o Parecer CNE/CES nº 970/99 (BRASIL, 1999b), que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores; o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, entre outras.

No tocante à articulação *teoria e prática*, este Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) destaca que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”. Reforça a ideia da prática como componente

curricular, ou seja, “como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (p.22).

Ainda, com relação aos estágios, a proposição inicial do Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) foi alterada pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001b), estabelecendo como critérios: 1) ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional; 2) estar de acordo com o próprio projeto e se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação; 3) necessidade de existir um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas-campo, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

A seguir, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001c, p.10) enfatiza que o estágio curricular supervisionado é outro componente do currículo obrigatório, que se integra à proposta pedagógica do curso de licenciatura em questão, e que o mesmo se efetiva a partir da segunda metade do respectivo curso. Indica que o estágio deve ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com o trabalho acadêmico, pois é o “momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. Reconhece-se, assim, como “operação de crédito” a articulação teoria-prática.

A Res. CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), com base nos Pareceres CNE/CP nºs 9/2001 e 27/2001, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação

plena, define os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Em relação ao estágio curricular supervisionado, destaca, em seu art. 13, os seguintes aspectos: 1) será realizado em escola de educação básica, respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino; 2) deverá ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso; e 3) será avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A Res. CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), respaldada no Par. CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001c), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, especificando que será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

[...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2001c, p. 16).

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, o Par. CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), e, depois, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), ao definir as Diretrizes

Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelecem uma nova concepção e organização curricular para o curso, com uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, dispendo 2800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. No que se refere ao Estágio Supervisionado, o Parecer ainda estabelece que “deverá ser realizado ao longo do curso, em Ed. Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional [...], gestão dos processos educativos [...], de modo a assegurar aos graduandos experiência do exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares...” (p.10).

As “disposições legais” orientam, assim, “operações de crédito”, que dão forma não só ao campo do estágio, mas a uma “filosofia de ação” e/ou “política curricular”, pois definem novas concepções, organização e estruturação para os cursos de formação de professores. Mas quais seriam, de fato, as implicações destas regulações para a filosofia de ação e/ou política curricular para a cultura do estágio que se quer ou se está interiorizando? Como se dá, então, a articulação teoria-prática? Há possibilidade de ressignificá-la, assumindo uma nova “postura epistêmica e metodológica”?

DA PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA À METODOLÓGICA: COMPREENDENDO AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR PARA O ESTÁGIO

As intenções descritas nas inúmeras “disposições legais” mostram, nas palavras de Canário (2005, p.93, grifos meus), que a lógica da reforma é diferente da lógica da inovação, e, por isso, é muito difícil construir um processo que institua transformações. Para ele, “as

reformas impostas *de cima* produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores”. Por outro lado, continua Canário (2005, p.93), “as inovações construídas nas escolas encontram dificilmente um terreno propício para se multiplicarem e percorrerem, em sentido inverso, o sistema educativo”, pois permanecem confinadas a um estatuto periférico, assim como seus professores. *A reforma* designa, então, uma lógica de mudança *instituída*, estabelecendo separação entre os que a concebem e os que a aplicam. Enquanto a *inovação* faz parte de uma lógica de mudança *instituinte*, designando processo de mudança endógeno à escola, em que existe “coincidência” ou “relação” próxima entre os que “concebem, decidem e executam”.

Nesta perspectiva, há, ainda, segundo Canário (2005, p.95), pelo menos, dois problemas a serem enfrentados. O primeiro é “o da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações nas escolas”. O segundo é “o da passagem do terreno *experimental* (grifos do autor) para a generalização ao conjunto das escolas”, pois “a reforma não produz mudanças *reais*, mas apenas *potenciais*, ou seja, normativos e protótipos de inovação”. Só há, então, mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas. Entendemos, ainda, junto com Canário (1994, p.49), que a inovação é o “princípio estratégico de pensar globalmente e agir localmente”. Então, o que isso quer dizer para a nossa análise? A filosofia de ação e/ou política curricular, enunciada pelas inúmeras “disposições legais”, surtiu efeitos na “cultura interiorizada do estágio”?

Para conduzir esta discussão, e na tentativa de mostrar quais são as implicações desta *filosofia de ação* e/ou *política curricular* do estágio, tendo em vista a relação teoria e prática, buscaremos refletir, um pouco mais profundamente, sobre o significado do estágio como *campo de conhecimento*, conforme apontam Pimenta e Lima (2004, p.29, grifos meus), de forma a “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade instrumental”.

Neste sentido, apontamos para algumas questões: o estágio vem dando conta de articular a teoria e a prática? Ou perguntando de outra forma: a teoria vem oferecendo subsídios para a compreensão da prática? A análise da prática, que se faz no estágio, possibilita a construção teórica?

Para encontrar algumas respostas, parece-nos oportuno, junto com Gimeno Sacristán (1999, p.19), esclarecer que o problema das relações entre teoria e prática “constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porquê* e do *para que* da prática educativa”. Aqui, no nosso caso, buscar explicar quais são as concepções que estão dando suporte ao estágio nos cursos de Licenciatura e como elas vêm apontando (ou não) para a articulação teoria e prática. Trata-se de pensar o campo do estágio sob o ponto de vista epistemológico e metodológico.

Em relação à problemática epistemológica, Pimenta e Lima (2004, p.35) revelam que existem diferentes concepções do estágio: 1º) o estágio é visto como observação da prática, limitando-se à sala de aula e sem análise do contexto escolar. Espera-se, então, do estagiário a elaboração e a execução de aulas-modelo, dentro de uma perspectiva da prática como “imitação de modelos”; 2º) o estágio entendido como a “hora da prática”, relacionado ao “como fazer”, às técnicas, ao desenvolvimento de habilidades específicas, ao preenchimento de fichas de estágio, fortalecendo o “mito das técnicas e metodologias”, na perspectiva da prática como “instrumentalização técnica”; 3º) o estágio superando a separação teoria e prática, como “atividade teórica de conhecimento e intervenção na realidade”; e 4º) o estágio desenvolvido como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Nessa classificação, Pimenta e Lima (2004) nos alertam que o estágio articula a teoria e a prática, quando é desenvolvido como uma atividade teórica de conhecimento, possibilitando a intervenção na realidade, e quando se trata o estágio como pesquisa *na* e *para* a realidade

pesquisada. Isso significa que a teoria aparece integrada com a prática pela ação dos sujeitos envolvidos no estágio, que têm possibilidade de problematizar a realidade vivenciada, confrontá-la com outros campos de conhecimento e a própria formação.

Quanto à problemática metodológica, Pimenta e Lima (2004, p.133) afirmam que o “estágio pode caminhar da *metodologia como recurso* à *metodologia como postura*” (grifos das autoras), se forem considerados “os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à profissão.” Com esta “postura”, Pimenta e Lima (2004, p.134) indicam uma proposta metodológica para o estágio, fundamentada em três pilares: “a análise da prática docente, a relação teoria-prática e o trabalho docente nas escolas como categoria principal dessa atividade.”

Esses “pilares de análise” poderiam introduzir aquela “nova postura metodológica”, apontada por Gatti (2000), caso sejam delineados “projetos de ação”, que impliquem uma “filosofia de ação”.

Como ainda dizem Pimenta e Lima (2004, grifos dos autores), estes projetos poderiam abranger as seguintes dimensões: *pedagógica*, envolvendo o currículo, alunos, práticas pedagógicas, avaliação, metodologias de ensino e aprendizagem, conduta dos alunos, entre outros; *organizacional*, abordando questões administrativas e financeiras, relações com os órgãos dos sistemas de ensino, composição das turmas, horários, projeto político-pedagógico, órgãos de gestão, biblioteca, recursos em geral, recreação e outros; *profissional*, compartilhando questões em torno da formação e desenvolvimento profissional; e *social*, tratando da comunidade, cidadania, poder político e social, entre outros. Dimensões que possam explicitar, então, o *como*, o *porquê* e o *para que* da prática educativa, conforme já foi mencionado por Gimeno Sacristán (1999, p.19). Mas para que estes projetos de ação, de pesquisa, de pesquisa-ação e formação

se desenvolvam no campo do estágio, será preciso que se atribuam a eles finalidades de ação, garantindo os meios e os recursos necessários para sua concretização.

Entre as características definidas, parte-se do princípio de que o estágio pode se constituir como um campo de conhecimento e/ou “espaço de aprendizagens e saberes”, afirmam Barreiro e Gebran (2006, p.87), desde que “as atividades *tradicionais* de observação, participação e regência (docência)” sejam “redimensionadas numa perspectiva investigativa e reflexiva”. E se for, sobretudo, fortalecida a articulação teoria e prática. Nessa direção, a teoria estará oferecendo, efetivamente, subsídios para a compreensão da prática, e a própria análise que se fizer da prática possibilitará uma construção teórica; tornando, assim, o estágio um exercício de reflexão sobre o sentido/significado desta relação. Ou seja, ele seria um *meio*, como diria Bourdieu (1998c, p.118), de “explicar mais completamente a *realidade*., logo, de compreender e de prever mais exatamente as potencialidades que ela encerra ou, mais precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjetivistas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o pensamento pode manifestar-se como sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários, já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares. (BOURDIEU, 1998a, p.214).

Na breve digressão realizada, aponte para estudos e pesquisas que apresentam alguns pontos críticos e/ou dificuldades em relação à prática dos estágios supervisionados. Ao mesmo tempo, anunciei, junto com outros autores, proposições que revigoram estes estágios, porque assumem novas posturas epistêmicas, metodológicas e políticas, ressignificando a relação teoria-prática.

Desejo, ainda, como diria Bourdieu (1998a, p.214), manifestar o pensamento “como sentimento da liberdade e da improvisação”, de forma a apontar alguns limites e possibilidades para ressignificar a relação teoria e prática no campo de estágio e na formação de professores.

Aponto como limites desta articulação: a) falta de adequação entre a teoria que dá suporte à formação inicial e as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica; b) a falta de preparo dos professores supervisores, que, muitas vezes, limitam as aspirações dos estudantes, desvalorizando os estágios; c) as propostas dispersas e fragmentadas de estágio; d) a não integração do estágio como as demais disciplinas do currículo de formação de professores; e) a falta de articulação entre a instituição formadora e as escolas-campo; e f) não considerar o estágio, no âmbito legal, como campo de conhecimento.

Nesta ótica, estão implícitas duas ordens de problemas: a que decorre da “disposição legal”, redimensionando formas de regulações do estágio; e as implicações desta política curricular na cultura interiorizada, no âmbito epistemológico e metodológico, como vimos. Estes pontos revelam, também, algumas possibilidades para que se dê a articulação teoria-prática, na medida em que se fornece um espaço para ampliar a problematização do trabalho docente, das práticas profissionais que o concretizam e a transformação pessoal/profissional dos estagiários.

De forma mais específica, importa levar em conta como possibilidades da articulação teoria-prática, no campo de estágio, os seguintes aspectos: a) considerar o estágio como prática de reflexão e de pesquisa, de modo a integrar o estagiário em situações reais; b) articular o estágio com as outras disciplinas do curso, em um projeto coletivo; c) reforçar a ideia da prática como componente curricular, como uma dimensão do conhecimento; d) reafirmar a existência de um projeto de estágio planejado e avaliado pela escola de formação inicial e as escolas-campo, como orienta o Par. CNE/CP nº 27/2001; e) assegurar aos graduandos a

experiência do exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, conforme Par. CNE/CP nº 5/2005; f) desenvolver uma filosofia de ação e/ou política curricular, que busque atribuir um estatuto epistemológico ao estágio, tratá-lo como campo de conhecimento, de ação, de pesquisa e de formação de professores; e g) desenvolver, ainda, uma postura metodológica para os estagiários e professores formadores, a fim de dar sentido à profissão docente.

Ou seja, superar os limites apontados anteriormente pode ser uma maneira de se ressignificar a articulação teoria-prática no “curso das aprendizagens escolares”, como nos diria Bourdieu (1998a, p.214). Porém, é preciso compreender que esta relação só se concretiza se fizermos do estágio um projeto de formação de professores que possibilite intervir e gerar novas práticas: possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, I.M.; GEBRAN, R.A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.127-144.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de out. 1999a, Seção 1, p. 50
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 970, de 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 fev. 2006.
- BRASIL. Decreto Lei nº 3276/99, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de dezembro de 1999, p. 4, Seção 1.
- BRASIL. Decreto Lei nº 3554/2000, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao §2º do artigo 3º do Decreto nº 3276/99, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 ago 2000. Seção 1, p.1,
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan 2001a. Seção 1, p.31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6., alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan 2001b. Seção 1, p.31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan 2001c. Seção 1, p.31.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar 2002a. Seção 1, p.8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar 2002b. Seção 1, p.9.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 maio 2005. Seção 1, p.10.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p.11.
- BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R.V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R.L.L.; GEBRAN, R.A. *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p.161-174.
- BURIOLLA, M.A.F. *Estágio supervisionado*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANÁRIO, R. Eco: um processo estratégico de mudança. In: D'ESPINEY, R.; CANÁRIO, R. *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: I.I.E., 1994. p.33-69.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- FAZENDA, I.C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.53-62.
- FREITAS, H.C.L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.
- GATTI, B.A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- KENSKI, V.M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.39-51.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.63-74.
- PEREIRA, J.E. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001a.
- PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001b. p.15-32.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTA, S.G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

Recebido em 10/11/2008 e aceito para publicação em 21/7/2009