Ensino e Tecnologia em Revista

ISSN: 2594-3901

http://periodicos.utfpr.edu.br/etr

Fundamentos epistemológicos do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores

Patrícia Correia de Paula Marcoccia
pa.tyleo12@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5407-7685
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Rodrigo Diego de Souza
professor.rodrigos souza@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4157-6116
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO

Este artigo apresenta um ensaio que discute os fundamentos epistemológicos do estágio curricular supervisionado na formação de professores, o qual é de extrema importância para a pesquisa em Educação e Educação em Ciências. Na teorização sobre o tema, colocam-se em diálogo os referenciais mais recorrentes da área de formação de professores nas pesquisas brasileiras. Articulando-os com os fundamentos epistemológicos que sustentam o estágio em sua indissociabilidade entre teoria e prática (Freire; Pimenta; Martins; Vázquez). A partir desse exercício teórico, o ensaio está organizado em três partes, a primeira apresenta os elementos teóricos e epistemológicos do estágio que podem permitir uma maior compreensão teórica e da importância do estágio na formação dos professores nas licenciaturas diante das demandas da escola no contexto brasileiro; a segunda, indica que os teóricos estrangeiros da área de formação de professores, utilizados significativamente no Brasil, possibilitam pesquisas com o enfoque na centralidade do professor, da escola e do ensino; que por um lado contribui para o foco na prática imediata, em detrimento da relação teoria e prática e dos aspectos políticos e ideológicos que permeiam a educação, mas, por outro lado, oferecem subsídios para a reflexão da prática na formação continuada e na escola, e por fim, a terceira parte que sinaliza a possível ausência, nos referenciais teóricos estrangeiros, de contribuições para o estágio enquanto práxis e análise crítica e de sistematização do conhecimento da realidade educacional brasileira, sobretudo da escola pública, na formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Práxis.

INTRODUÇÃO

É histórico e ainda frequente associarmos o Estágio Curricular Supervisionado a parte prática nos cursos de licenciaturas. Geralmente os docentes organizam a disciplina de estágio reduzida à atividade prática instrumental, sobretudo como mencionam Pimenta e Lima (2012; 2004), por meio de uma concepção tecnicista assentada no modelo técnico-científico. Nessa abordagem, o estágio fica reduzido ao prático e ao uso de técnicas sem a reflexão científica sobre o cotidiano das escolas, a situação do trabalho dos professores, alicerçados sob uma sólida formação teórica.

Ademais há pouca articulação entre as perspectivas teórico-epistemológicas com as práticas pedagógicas no interior das escolas. Esse enfoque priva os acadêmicos de conhecer os fundamentos que embasam o estágio curricular e de ter uma compreensão desse campo do conhecimento quanto à construção da sociedade e suas relações de poder e dominação.

Consideramos que o fundamento do Estágio Curricular Supervisionado é ser um espaço de conexão entre teoria-prática, de fortalecimento da relação universidade-escola e do trabalho docente dos(as) futuros(as) educadores(as), numa perspectiva crítica. Todavia, para concretizar essa dimensão articuladora, as disciplinas de estágio necessitam dialogar com os conteúdos dos fundamentos da educação, das disciplinas de prática como componente curricular, das disciplinas de formação específica profissional e de aprofundamento. Entretanto, "[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem" (PIMENTA; LIMA, 2012, p.6). As disciplinas assumem quase um sentido de atomização em relação ao seu campo de atuação.

Não obstante, compreendemos que o Estágio Curricular Supervisionado é um campo de disputa, por ser um componente curricular obrigatório e que estabelece ou deveria estabelecer relações com todas as disciplinas dos cursos de Licenciaturas. É também um campo de estudo, por articular teoria-prática, práxis educativa que se realiza na escola e a formação de um professor-pesquisador da própria prática. Essa compreensão possibilita discutir e analisar inúmeros aspectos da formação docente e da realidade educacional brasileira.

O processo de formação dos(as) acadêmicos (as), caracteriza-se numa aproximação com a prática profissional, de forma acompanhada e planejada, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade da educação básica, especialmente a escola pública, mediada pelas múltiplas determinações que se expressam na prática social-histórica. E o que significa compreender a educação básica no conjunto das relações sociais e históricas? "Significa estudá-la, conhecê-la, tomá-la intencional e sistematicamente como objeto de investigação. Estudá-la cientificamente" (PIMENTA, 2012, p. 98). Nisso reside um importante desafio do estágio que é compreendê-lo na indissociabilidade entre teoria e prática, tendo como pano de fundo uma abordagem crítica que se ancora no diálogo sustentado pela ação e reflexão.

Nesse sentido, esse texto tem como objetivo discutir teoricamente os fundamentos do estágio curricular supervisionado na formação de professores,

aspectos esses que são fundamentais para a pesquisa em Educação e Educação em Ciências.

O texto está organizado em três partes, a primeira discute as perspectivas teóricas mais significativas do campo de formação de professores; a segunda os fundamentos epistemológicos do estágio; e por fim nas considerações finais as articulações necessárias do estágio na formação.

REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DO CAMPO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No exercício de teorização do Estágio Curricular Supervisionado podemos tratá-lo a partir de diferentes óticas, com maior frequência o Estágio é abordado a partir da política de formação, seja do lugar que ele ocupa nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e/ou nas pesquisas do campo de formação de professores.

Nessa direção, faz-se necessário trazer para o debate deste artigo as contribuições da área de pesquisa em Formação de Professores no Brasil, as quais compõem a construção conceitual das concepções de formação, de estágio, de relação teoria e prática, e de outros conceitos da área.

O estudo de André (2010) aponta que até os anos 1990 as produções científicas sobre Formação de Professores estavam incluídas no campo de pesquisa da Didática. No entanto, no contexto brasileiro, especialmente com os impactos dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), observou-se um aumento significativo de produções que problematizavam a Formação dos Professores, delineando-se assim a Formação de Professores como um campo diferenciado da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo, mas com muitas aproximações entre eles.

De acordo com André (2009, p. 41), numa análise comparativa dos dados das dissertações e teses da área de Educação defendidas no período 1990-1998 com os do período 1999-2003, no tocante à Formação de Professores, observa-se que os resultados mostram que cresceu o interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%.

A maior mudança observada no período foi no foco das pesquisas: de 1990 a 1998, a grande maioria dos estudos (72%) se debruçava sobre os cursos de formação inicial, já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente. Também houve mudança na metodologia da pesquisa: nos anos 1990 predominava o microestudo, nos anos 2000, o depoimento oral. O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990 foi o quase esquecimento de certas temáticas como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais.

Referente a isso, olhando de forma mais específica para as pesquisas em Educação em Ciências e Ensino de Biologia, Passos, Passos e Arruda (2010), apontam para a importância em abordar a Formação dos Professores de Biologia

a partir das Políticas Públicas Educacionais e Curriculares na especificidade do Ensino de Biologia.

Passos, Passos e Arruda (2010) analisaram os artigos publicados em periódicos da área de Ensino de Ciências no Brasil ligados à Formação de Professores, no período de 1979 a 2007, e os caracterizaram em seis categorias: ação docente, atributos docentes, constituição formativa docente, identidade docente, profissão docente e saber docente.

Na primeira categoria – ação docente – encontramos as atitudes, o fazer do professor referente ao seu exercício profissional, à sua prática cotidiana de sala de aula, que pode ser educativa, instrucional, interdisciplinar, reflexiva. A categoria atributos docentes engloba as características subjetivas dos professores: seus conflitos, suas preferências, sua motivação, seu perfil profissional; aspectos esses, relacionados à história de vida de cada indivíduo. A categoria que trata da constituição formativa do docente é abrangente, nela estão inseridos os processos que constituem o professor como tal, como a sua formação inicial, básica, acadêmica e os aspectos a ela relacionados, como também os cursos, as oficinas, as atualizações que fazem parte do desenvolvimento profissional dos professores e que ocorrem de forma continuada ou permanente.

A identidade docente envolve o conjunto de características próprias pelo qual se reconhece o professor: formador, pesquisador, licenciando, do ensino básico ou do ensino superior. A quinta categoria – profissão docente – está relacionada com as considerações a respeito da carreira e das funções docentes, isto é, do papel do educador nas formações sociais. Por fim, na sexta categoria encerram-se as concepções, os conhecimentos, as convicções, as crenças, as experiências, ou seja, os saberes dos professores relacionados à sua profissão. (PASSOS; PASSOS; ARRUDA, 2010, p. 236).

Constata-se que, tanto nas pesquisas oriundas da Educação em Geral e da Educação em Ciências e Biologia, os debates sobre a Formação de Professores compartilham de categorias e referenciais semelhantes.

Quanto a isso, a pesquisadora André (2010), conclui que a prevalência dos temas nas pesquisas em questão se dá pela ampla recepção e aceitação no Brasil das teorias de pesquisadores estrangeiros sobre a formação dos professores, sendo o teórico Donald Schön um dos principais. Segundo Pimenta (2005, p. 19), Schön é um dos precursores nas discussões acerca da epistemologia da prática, na qual, valoriza-se a experiência – a reflexão na experiência – e o conhecimento tácito para a resolução dos problemas dos professores em ato, na sala de aula.

Na direção da valorização do conhecimento tácito, o pesquisador Newton Duarte (2003, p. 601) salienta que os estudos de Schön "[...] no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar".

Além de Schön, outros teóricos estrangeiros, também foram apropriados por pesquisadores brasileiros, como Nóvoa, Shulman, Cochran-Smith e Lytle, Carlos Marcelo García, Tardif e Lessard, Zeichner, entre outros. Apresentam-se suscintamente alguns aspectos teóricos centrais desses autores.

O aporte teórico de Shulman visa compreender os processos de aprendizagem profissional da docência, ou seja, como os professores aprendem a ser professores. Para isso, ao pesquisar sobre o "pensamento do professor" e sobre o "conhecimento do professor", o autor afirma que os professores têm conhecimentos da docência que são apreendidos ao longo do processo formativo e do exercício profissional, os quais são conhecimentos que balizam o ensino e estão articulados aos conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares (SHULMAN, 2014). Entretanto, para Shulman (2014), a base do conhecimento dos professores para o ensino se dá a partir de três perspectivas: o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral, e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

De modo geral, o conhecimento do conteúdo específico consiste no conhecimento dos conteúdos específicos da área curricular que os professores lecionam, incluindo todos os aspectos epistemológicos que permeiam a construção dos conhecimentos de sua área.

O conhecimento pedagógico geral é o conhecimento oriundo dos fundamentos e das teorias da educação e da aprendizagem, das metodologias de ensino, do estudo das políticas e da gestão educacional, dos contextos educacionais, do planejamento e organização do trabalho pedagógico e da aula (SHULMAN, 2014, p. 206).

Sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo um novo tipo de conhecimento, de autoria dos professores, construídos pelos docentes (SHULMAN, 2014, p. 207). Consonante a teoria de Shulman, os pesquisadores Cochran-Smith e Lytle também sinalizam para estudos acerca da Aprendizagem da Docência.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 47), o aprendizado dos professores se dá em comunidades de prática, quando os professores assumem uma postura investigativa e trabalham nas escolas como comunidades para construir conhecimento local e teorizar a sua prática. Para tanto, problematiza-se o seu contexto, construindo conhecimentos que serão avaliados na sua própria prática e, por esse uso, proporcionando assim mudanças individuais e coletivas na formação desses docentes, de modo a conceituar então esse aprendizado dos professores como conhecimento-da-prática.

O conceito conhecimento-da-prática de Cochran-Smith e Lytle (1999) se diferencia de outros dois conceitos apresentados por eles, o conhecimento-para-a-prática e o conhecimento-em-prática, conforme se apresenta: "[...] faremos uma distinção entre três concepções proeminentes de aprendizado de professores ao desvelar suas diferentes imagens".

A primeira concepção é o que chamamos de "conhecimento-para-a-prática". Aqui se parte do pressuposto de que os pesquisadores no nível universitário geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias (incluindo a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional.

A segunda concepção é o que pensamos ser o "conhecimento-em-prática". Nesta perspectiva, alguns dos conhecimentos mais essenciais no ensino são aquilo que é conhecido como conhecimento prático, ou o que os professores

competentes sabem uma vez que está imbuído na sua prática ou nas reflexões que fazem sobre sua prática. Aqui se pressupõe que os professores aprendem quando tem oportunidade de sondar o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas, ou de aprofundar seus próprios conhecimentos e usar a capacidade de fazer julgamentos, ou de desenhar ricas interações na sala de aula.

A terceira concepção envolve o que chamamos "conhecimento-da-prática". Diferentemente das outras duas, esta concepção não pode ser entendida em termos de um universo de conhecimento que divide conhecimento formal de um lado e conhecimento prático no outro. Presume-se, ao invés disso, que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula locais para uma investigação intencional ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação. Neste sentido, os professores aprendem quando geram conhecimento local "de" prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 1-2).

As contribuições de Cochran-Smith e Lytle (1999) são pertinentes para a reflexão sobre o ensino e da aprendizagem dos professores a partir dos problemas locais, dos diferentes contextos escolares e dos professores como os protagonistas dos processos de pesquisa. Contudo, não superam a compreensão da prática centrada nela mesma e da centralidade da escola, do ensino e dos professores nos processos de formação.

O Desenvolvimento Profissional Docente e a Identidade Docente, teorizado por Carlos Marcelo García, é outra perspectiva relevante para a discussão sobre o campo de Formação de Professores, da recepção e da utilização de referenciais estrangeiros no Brasil. Marcelo (2009, p. 7-11) conceitua o Desenvolvimento Profissional Docente da seguinte forma:

> Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. [...]. O desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, [...].

Atrelada ao Desenvolvimento Profissional Docente, a Identidade Docente se constitui nesse desenvolvimento profissional, a partir dos processos de mudança e de melhoria do professor enquanto profissional, no modo como se conscientiza de que é professor, por meio de suas reflexões, do seu compromisso com a profissão e à medida que vai aprendendo a ensinar. O autor apresenta detalhadamente alguns aspectos constituintes da Identidade Docente:

> [...] gostaria agora de aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. Esta é uma reflexão que considero necessária uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. [...]. A

> identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 11).

De modo geral, observa-se que as contribuições de Shulman (2014), Cochran-Smith e Lytle (1999) e Marcelo (2009) apresentam uma centralidade da escola, da prática e do professor no Desenvolvimento Profissional Docente, na constituição de sua Identidade e na Aprendizagem da Docência. Articulado a esses aspectos, a produção teórica de Tardif e Lessard (2005), amplamente aceita no Brasil e no campo de pesquisa em Formação de Professores, traz reflexões sobre o Trabalho Docente.

Tardif e Lessard (2005) apresentam uma abordagem da docência como um trabalho interativo, ou seja, no âmbito das interações humanas e das diferentes formas de trabalho que se organizam socioeconomicamente na contemporaneidade, colocando-se, assim, a docência nesse contexto e a vinculando a profissionalização do ensino a partir do trabalho docente.

Para os teóricos supracitados, o trabalho é interativo porque acontece nas interações humanas e considera as pessoas como a matéria-prima do trabalho, pois afirma que "[...] o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a 'matéria-prima' do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores"(TARDIF; LESSARD, 2005, p. 20).

Para além dos aspectos teóricos de Tardif e Lessard, Zeichner também apresenta contribuições para o campo da Formação de Professores que foram bem recebidas no contexto brasileiro. Zeichner propõe, a partir de estudos com professores dos Estados Unidos da América (EUA), uma agenda de pesquisa sobre Formação de Professores e a proposição de uma Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS). Apresentam-se a seguir alguns aspectos importantes da proposição de Zeichner. Para ele, a Formação de Professores para a Justiça Social tem como objetivo contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais que permeiam as escolas públicas.

> A FPJS objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média, e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e as injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. A incerteza que caracteriza o contexto atual está relacionada ao futuro duvidoso que o planeta tem pela frente se as injustiças persistirem e nós continuarmos a ver grandes distâncias na educação e na renda entre ricos e pobres em toda a sociedade. (ZEICHNER, 2008, p. 11).

Nesse excerto, Zeichner observa a preocupação com o papel do professor e sua importância na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, o que é plausível. No entanto, salienta-se a preocupação com a responsabilização dos professores e a desresponsabilização do estado, o qual seria o principal interventor para mediar a diminuição das desigualdades.

Considera-se que não é função do ofício docente solucionar todos os problemas pontuais de ordem social (como o desemprego, a moradia, entre outros), nem alinhar toda a formação docente para isso; porém, essa proposição da FPJS por Zeichner compõe um cenário de reformas que permeiam a Formação de Professores. Esse modelo de formação é um contraponto a outras duas tendências de reforma da formação de professores. Zeichner (2008, p. 15) apresenta as tendências de reforma da formação de professores:

> [...] três tendências principais de reforma da formação de professores que, acho eu, existem, de uma maneira ou de outra, em todo o mundo: a agenda de profissionalização, a agenda de desregulamentação e a agenda de justiça social (ver ZEICHNER, 2003). [...]. A agenda de profissionalização tem levado à conversão de muitos programas de formação de professores, em todo o mundo, para a avaliação de desempenho baseada em um conjunto de padrões de ensino (Scott; Freeman-Moir, 2000). A agenda de desregulamentação procura desafiar o monopólio que faculdades e universidades têm na formação de professores e defende a adoção de muitos programas de cursos rápidos de certificação que buscam colocar professores nas escolas em lugares onde é difícil atraí-los e mantê-los. Os "desregulamentadores" querem sujeitar a formação de professores às forças do mercado e, de acordo com essa visão neoliberal, a competição aumentará a qualidade (Walsh, 2004). A terceira e última agenda de reforma é a agenda de justiça social, que incorpora vários aspectos do que tem sido referido como educação sócio-reconstrucionista, multicultural, antirracista, bilíngue e inclusiva. (ZEICHNER, 2008, p. 15).

Destaca-se que a primeira tendência, a *agenda de profissionalização*, está alinhada a documentos internacionais que formulam as políticas educacionais. Isso revela que se tem em vista um alinhamento dos processos formativos aos interesses do capital internacional e da agenda neoliberal que ditam as políticas de formação de professores, bem como as políticas da educação básica por meio de avaliações, políticas curriculares, entre outras ações políticas.

A segunda tendência, a *agenda da desregulamentação*, além de estar atrelada aos interesses da competitividade, do monopólio da formação dos professores em licenciaturas aligeiradas em instituições privadas e/ou à distância, também é fortalecida, por exemplo, com o uso das teorias de Shulman, Tardif e Lessard, e de outros pesquisadores. Essas teorias atestam ser a prática profissional na escola o conhecimento necessário para formar o professor e não aquele da formação inicial no Ensino Superior.

A terceira tendência, a *agenda da justiça social*, traz elementos para a Formação de Professores para a Justiça Social, para mediarem os conhecimentos de modo inclusivo, desconstruindo preconceitos e estigmas construídos historicamente na produção da vida dos sujeitos, o que é plausível.

Todavia, nas suas reflexões, Zeichner aponta que a FPJS traz um engajamento político e social que permeia a formação de professores para poderem, ao reconhecer as dimensões sociais e políticas do ensino, contribuir no aumento das oportunidades de vida dos seus alunos em condição de vulnerabilidade. O que, de certa forma, não seria o dever desses docentes, mas do estado enquanto interventor e garantidor dos direitos a todos.

De modo geral, os teóricos estrangeiros Shulman, Cochran-Smith e Lytle, Carlos Marcelo García, Tardif e Lessard, e Zeichner apresentam contribuições para as pesquisas em Formação de Professores no Brasil, mas com limitações na medida que, mesmo emergindo de modo diferente nas teorias individualmente, enfocam a centralidade no professor, na escola e no ensino, o que pode contribuir para o discurso do foco na prática imediata em detrimento da relação teoria e prática.

A partir desses elementos que evidenciam as perspectivas teóricas mais significativas no campo da formação de professores, na próxima seção apresentamos os fundamentos teóricos epistemológicos do estágio curricular supervisionado, para então, as articulações necessárias do estágio na formação.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Freire (2005, p. 91) considera o diálogo como uma exigência existencial, nele produz-se o encontro entre o refletir e o agir dos sujeitos “endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. O ato de refletir e agir com vistas a transformar o mundo constitui o que Freire denomina de práxis. O estágio quando incorpora à práxis mencionada por Paulo Freire, produz o encontro dos futuros(as) educadores(as), educadores(as) das universidades e das escolas, os quais em diálogo buscam dizer a palavra verdadeira, manifestando sempre uma necessidade de transformar a si e ao mundo.

Segundo Pimenta (2012, p. 21), o estágio não é práxis, mas “é atividade teórica, preparadora de uma práxis”. De um lado, corroboramos com a autora, visto que o estágio trata do conhecimento do objeto, das suas finalidades e das ações acerca desse objeto, com o objetivo de transformar a realidade histórico-social, quando o(a) acadêmico(a) estiver imerso no exercício profissional. Por outro lado, considera-se que a natureza do Estágio Curricular Supervisionado é a indissociabilidade teoria-prática e, segundo Vázquez (1977, p. 241) “[...] a práxis é na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.”

A relação teórico-prática trabalhada no Estágio Curricular Supervisionado, estrutura-se por meio de uma ação material, intencional e objetiva que implica inserção na realidade, visando constantes mudanças de atitude de si e dos sujeitos envolvidos com a educação brasileira. Além da dimensão objetiva, o estágio possui uma dimensão subjetiva e imediata. Esta prática imediata trata de atividades pontuais e pragmáticas que derivam das vivências com o estágio, contudo, essas atividades estão no nível fenomenológico e, portanto, não se explicam por si mesmas.

A atividade teórica, isto é, atividade que se faz na consciência, embora se constitua a partir da vivência imediata, diferencia-se dela, visto que se trata do pensamento sistematizado que busca ir além do fenômeno, das experiências imediatas. Como aponta Charlot (2013, p. 149), é preciso se distanciar do mundo subjetivo, da experiência vivida baseada somente em funções puramente emocionais e instintivas e tomar o mundo como objeto a ser pensado. “A distanciação e a objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento”.

No âmbito do estágio, colocar o mundo como objeto de pensamento é estabelecer numerosas mediações entre as realidades experienciadas na relação universidade-escola, as experiências da prática da vida dos(as) acadêmicos(as), com os fundamentos das demais áreas de conhecimentos que sustentam as licenciaturas, tendo como pano de fundo o conjunto das relações sociais. Esse movimento de mediações é que possibilita a compreensão da realidade numa perspectiva crítica, da palavra verdadeira comprometida com a transformação, como menciona Freire (2005).

Segundo Martins (2004, p. 67-68):

> É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, [...] assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos na base dos quais essa realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência.

O estágio curricular supervisionado representa um esforço denso de análise crítica e sistematização do conhecimento da realidade educacional brasileira, sobretudo da escola pública. É por meio dele que se estabelecem as mediações com as objetivações do gênero humano com a finalidade de que o(a) acadêmico(a) construa na sua singularidade uma síntese superadora, a qual tem como ponto de partida e chegada o real. Contudo, esse processo não se explica somente por meio da experiência prática imediata, mas pelo movimento de síntese entre as experiências e a atividade que se realiza na consciência que resulta das mediações com a totalidade social.

Nesse sentido, a atividade teórica é compreendida como a expressão do real no sentido freiriano de que a teoria “implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente (FREIRE, 2019, p. 123), entretanto, ela se faz na consciência e está no campo das ideias, portanto, é no exercício profissional em que de fato as mudanças serão operacionalizadas provocando modificações efetivas na realidade.

A escola é o epicentro do estágio visto que é o *lócus* em que ocorre a aproximação com o contexto de atuação profissional. Por sua vez, é na universidade, momento em que os(as) acadêmicos(as) apresentam seus diários de bordo, suas observações sobre o cotidiano das escolas, que emergem a problematização e a análise dessa realidade numa perspectiva da prática histórico-social. Vale ressaltar que no interior das escolas também pode emergir problematizações acerca do contexto escolar, entretanto devido às políticas

neoliberais que desmobilizam a organização dos profissionais da educação e promovem a desqualificação do seu trabalho e da escola pública, esse movimento é escasso. A intensificação e a precarização das condições de trabalho dos(as) docentes, que se faz mediante a realização de numerosas tarefas, de cunho assistencialista, burocratizadoras, entre outras, quase silenciam os espaços de diálogo entre a universidade e a escola.

Em síntese a perspectiva crítica, pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, é a abordagem epistemológica que pode orientar o estágio curricular supervisionado das licenciaturas. Essa perspectiva toma a escola como objeto de pensamento, como Eu epistêmico como menciona Charlot (2013), também se baseia em Freire (1996) no que se refere ao diálogo, à ação e à reflexão, bem como se ancora no conceito de práxis de Vásquez (1997) enquanto movimento teórico-prático que visa à transformação da prática social.

Não obstante, ainda que os futuros(as) educadores(as) não estejam no exercício profissional, eles estão inseridos na realidade da escola e realizando intervenções de forma comprometida. Esse movimento pode sim gerar modificações no interior da escola, na relação universidade escola e entre os(as) acadêmicos(as) e educadores mais experientes. Após discutir os fundamentos epistemológicos que orientam o estágio nas considerações finais apresentamos as articulações necessárias do estágio na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir teoricamente os fundamentos epistemológicos do estágio curricular supervisionado na formação de professores, aspectos esses que são fundamentais para a pesquisa em Educação e Educação em Ciências.

De modo geral, os teóricos estrangeiros da área de formação de professores, utilizados de forma significativa no Brasil, possibilitam que as pesquisas brasileiras enfoquem na centralidade do professor, da escola e do ensino, o que por um lado pode contribuir para o foco na prática imediata, em detrimento da relação teoria e prática e dos aspectos políticos e ideológicos que permeiam a educação, mas, por outro lado, oferecem subsídios importantes para a reflexão acerca da dimensão prática da formação continuada dos docentes e da formação em serviço e/ou na escola.

No entanto, quando refletimos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores, identificamos nos referenciais dos teóricos estrangeiros poucas contribuições para refletir sobre o estágio enquanto práxis, atividade teórica instrumentalizadora da prática, e como análise crítica e de sistematização do conhecimento da realidade educacional brasileira, sobretudo da escola pública, na formação inicial. O que nos leva a considerar que os referenciais mais significativos do campo de formação de professores podem oferecer mais subsídios para a reflexão sobre a formação docente que ocorre na escola, em serviço e não necessariamente referente ao estágio.

Entretanto, conforme apresentamos nos fundamentos epistemológicos que sustentam o estágio em sua indissociabilidade entre teoria e prática, com Freire, Pimenta e Martins, apresentam elementos teóricos mais significativos para uma maior compreensão teórica e da importância do estágio na formação dos

professores nas licenciaturas para as demandas da escola e da formação brasileira numa perspectiva crítica.

Nessa direção, a teorização apresentada não esgota as discussões sobre o estágio curricular supervisionado na formação dos professores, mas trata de elementos teóricos fundamentais para as pesquisas em desenvolvimento na área de Educação e Educação em Ciências acerca desse tema.

Epistemological Foundations of Supervised Curricular Internship in Teacher Training

ABSTRACT

This article presents a theoretical essay that discusses the epistemological foundations of the supervised curricular internship in teacher training, which is extremely important for research in Education and Science Education. In theorizing about the theme, the most recurrent references in the area of teacher training in Brazilian research. Articulating them with the epistemological foundations that support the stage in its inseparability between theory and practice (Freire; Pepper; Martins; Vázquez). From this theoretical exercise, the essay is organized three parts, the first presents the theoretical and epistemological elements of the internship that can allow a greater theoretical understanding and the importance of the internship in the training of teachers in undergraduate courses in view of the demands of the school in the context Brazilian; the second, indicates that foreign theorists in the field of teacher education, used significantly in Brazil, enable research focusing on the centrality of teachers, schools and education; which on the one hand contributes to the focus on immediate practice, to the detriment of the relationship between theory and practice and the political and ideological aspects that permeate education, but, on the other hand, offer subsidies for the reflection of practice in continuing education and at school, and finally, the third part that signals the possible absence, in foreign theoretical frameworks, contributions to the internship as praxis and critical analysis and systematization of knowledge of the Brazilian educational reality, especially of the public school, in the initial training.

KEYWORDS: Supervised Internship. Teacher Training. Praxis.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4. Acesso em: 21 jan. 2023.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8075/5719. Acesso em: 21 jan. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education,** USA, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X024001249. Acesso em: 21 jan. 2023.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.,** v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In:* DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. O campo formação de professores: um estudo em artigos de revistas da área de ensino de ciências no brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 219-255, 2010. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/322/209 Acesso em 20 jan. 2023.

PIMENTA S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo, SP: Cortez, 2012.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 20 jan. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In:* TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 15-54.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In:* DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Justiça social**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 11-34.

Recebido: abril 2023.
Aprovado: junho 2023.
DOI: http://dx.doi.org/10.3895/etr.v7n3.17133.
Como citar:
MARCOCCIA, P. C. P.; SOUZA, R. D. Fundamentos epistemológicos do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 7, n. 3, p. 815-829, set./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/17133. Acesso em: XXX.
Correspondência:
Patrícia Correia de Paula Marcoccia
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Campus Uvaranas. CIPP – Sala LP107, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.
Direito autoral:
Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.