

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade¹

Rebeca Leitão GOUVEIA²

Maria das Graças de Almeida BAPTISTA³

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal compreender a concepção da relação teoria e prática no estágio supervisionado e as contradições implícitas nessa atividade pedagógica que circunscrevem a prática de 3 (três) discentes da licenciatura em Pedagogia. A pesquisa qualitativa teve como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético, e utilizou como instrumentos para a coleta de informações a análise documental referente ao estágio nas licenciaturas e entrevista semiestruturada aplicada a discentes de um curso de Pedagogia que já haviam cursado a disciplina de estágio. As informações coletadas foram analisadas pelo método hermenêutico dialético e permitiram concluir que o estágio, como parte de uma totalidade, configura-se como espaço em que a lógica dicotômica de “aplicação” da teoria na prática se reproduz em consequência do modelo de sociedade da realidade na qual está posto, reproduzindo também as contradições sociais e históricas nesse espaço. Todavia, a relação de contradição entre teoria e prática consiste, ao mesmo tempo, em unidade, pois, à medida que se contrapõem, também se transformam.

PALAVRAS-CHAVE: Contradição. Estágio supervisionado. Pedagogia. Teoria e prática.

¹ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento na produção do artigo.

² Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Pedagogia pela UFPB. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3486-4328>. E-mail: rebeccalg2009@gmail.com

³ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Psicóloga e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, e do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação (CE/UFPB), na área de Psicologia da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. E-mail: mgabaptista2@yahoo.com.br

Theory and practice in Supervised Internship: a relationship of contradiction and unity

*Rebeca Leitão GOUVEIA
Maria das Graças de Almeida BAPTISTA*

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the conception of the theory-practice relationship in supervised internships and the implicit contradictions in this pedagogical activity that shape the practice of three Pedagogy undergraduates. This qualitative research was theoretically and methodologically grounded in Historical and Dialectical Materialism, using documentary analysis of internship regulations in teacher education programs and semi-structured interviews with Pedagogy students who had already completed the internship course. The collected data were analyzed through the dialectical hermeneutic method and led to the conclusion that the internship, as part of a totality, constitutes a space where the dichotomous logic of "applying" theory to practice is reproduced as a consequence of the societal model in which it is embedded, also reproducing the social and historical contradictions of that context. However, the contradictory relationship between theory and practice also constitutes a unity, since, as they oppose each other, they also transform one another.

KEYWORDS: Contradiction. Supervised internship. Pedagogy. Theory and practice.

Teoría y práctica en el período de prácticas supervisadas: una relación de contracción y unidad

*Rebeca Leitão GOUVEIA
Maria das Graças de Almeida BAPTISTA*

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal comprender la concepción de la relación entre teoría y práctica en el período de prácticas supervisadas, así como las contradicciones implícitas en esta actividad pedagógica que circunscriben la práctica de tres (3) estudiantes de la carrera de Pedagogía. La investigación cualitativa se basó teórica y metodológicamente en el Materialismo Histórico y Dialéctico, y utilizó como instrumentos para la recolección de información el análisis documental referente a las prácticas en las licenciaturas y entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de un curso de Pedagogía que ya habían cursado la asignatura de prácticas. La información recolectada fue analizada mediante el método hermenéutico dialéctico, lo que permitió concluir que las prácticas, como parte de una totalidad, se configuran como un espacio en el que se reproduce la lógica dicotómica de “aplicación” de la teoría en la práctica, como consecuencia del modelo de sociedad en el que se inserta, reproduciendo también las contradicciones sociales e históricas en dicho espacio. No obstante, la relación de contradicción entre teoría y práctica constituye, al mismo tiempo, una unidad, ya que, al oponerse, también se transforman mutuamente.

PALABRAS CLAVE: Contradicción. Prácticas supervisadas. Pedagogía. Teoría y práctica.

Introdução

Quando se buscam estudos que discorrem sobre a formação de professores, uma das questões emergentes que se fazem notar é a relação teoria e prática, a qual recai, inevitavelmente, sobre a disciplina obrigatória Estágio Supervisionado, fundamental em diversos cursos superiores e espaço que oportuniza ao estudante vivenciar a realidade da sua futura atuação. Autores como Candau (2014) e Cunha e França (2019) destacam a problemática da relação teoria e prática na formação de professores, sobretudo na perspectiva de unidade.

O estágio, na formação de professores, permite a inserção dos estudantes de licenciatura na realidade das escolas públicas brasileiras, de modo que possam se aproximar e vivenciar, embora com as limitações do espaço-tempo, a rotina escolar. Para aqueles que nunca tiveram contato com o contexto escolar na posição de professores, o início dos estágios constitui uma experiência marcada por muitas expectativas, pois se idealiza ter chegado o momento de “colocar a mão na massa”, ou, como é comum ouvir e falar, “aplicar [a teoria] na prática”.

Essa assertiva pode acarretar algumas problemáticas que consistem na quebra da expectativa do estudante, levando-o a conclusões frustrantes como “na teoria, a prática é outra”, ou, pior, que “a prática pouco ou quase nada tem relação com as teorias abordadas na formação”, questionando, assim, em que se pauta o conhecimento, uma vez que, na prática, ele não é “aplicável”. Nessa lógica de que “se aplica a teoria na prática”, “a formação de professores fica associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, isolando-se do movimento da práxis” (Curado Silva, 2018, p. 11).

Por outro lado, existe a concepção de que o movimento da práxis na formação de professores se refere à integração entre a teoria e a prática, isto é, um movimento contínuo de luta e unidade da teoria e da prática que permite ao ser social refletir e compreender o mundo na perspectiva de uma cosmovisão crítica da realidade social na qual está inserido. Nessa lógica, em que teoria e prática são interdependentes, Candau (2014, p. 62) destaca que “esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento das contradições nas quais os dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade”.

Compreendemos que essa concepção de “aplicar” é produto do próprio contexto em que os estágios (e os cursos de formação) se configuram. Isso porque, como sinaliza Freitas (2002, p. 81):

[...] a estrutura propedêutica do curso, que coloca a possibilidade do contato como trabalho da escola apenas no momento dos estágios, cria a expectativa de ‘aplicar os conhecimentos teóricos à prática’ e ainda a ilusão de que esse momento cabe

somente à experiência prática, retirando dele a possibilidade de reflexão teórica e de produção de conhecimento.

Ora, se no início do curso aborda-se todo aquele arcabouço teórico – os fundamentos psicológicos, históricos, sociológicos, filosóficos da educação etc. – e raras são as vezes em que essas disciplinas levam os estudantes às escolas, fica, portanto, a cargo do estágio, quando ofertado no tempo da estrutura curricular de cada curso, a obrigação de oportunizar essa inserção.

Nessa forma de organização curricular, “a formação em conhecimentos conceituais básicos é longa, ocupando proporcionalmente uma parte exagerada do início desses cursos e sendo desenvolvida de forma separada das suas implicações práticas, apresentadas na parte final” (Lisita; Sousa, 2003, p. 62).

Eventualmente, é por essa razão que, dentre as disciplinas do currículo, a que mais enfatiza o caráter prático é o Estágio Supervisionado, uma vez que, finalmente, “é chegada a hora de adentrar no espaço escolar”. Cabe considerar, entretanto, que:

[...] a simples afirmação de que a prática de ensino e os estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente, pois não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de pedagogia que criam entraves a essa forma de articulação (Freitas, 2002, p. 35).

Essa organização curricular que, todavia, resulta nessas concepções do que é prática e do que é teoria, em justaposição, é um resultado histórico que se perpetua desde a criação dos cursos de formação de professores no Brasil, em meados de 1939, quando o currículo era estruturado pelo esquema 3+1, isto é, dividido em “três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática” (Saviani, 2009, p. 146), o que equivale a dizer que se estudavam teorias durante três anos e, no último ano, direcionado à formação didático-pedagógica, realizavam-se os estágios, atividade que colocava os estudantes na prática docente.

Buscando aprofundar essas problemáticas, em especial no que diz respeito ao curso de Pedagogia e à estrutura curricular que nele vigora, este estudo partiu das seguintes inquietações da prática social: *Como os estudantes de Pedagogia interpretam o Estágio Supervisionado? Como compreendem a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado? Quais as contradições dessa relação no Estágio Supervisionado?*

A análise desses questionamentos tem como fundamento a prática social dos homens e a consciência de que, sendo os homens produtos históricos de sua própria existência e dos

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade determinantes sociais por eles produzidos, essa prática se revela como uma manifestação das relações e das condições sociais produzidas ao longo da história humana, o que implica dizer que, “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 2011, p. 11). Nesse processo de transformação da natureza, o homem modifica suas relações humanas e de produção, ocasionando, assim, contradições que são inerentes ao desenvolvimento da sociedade, sobretudo na sociedade capitalista, na qual as relações se baseiam na divisão de classes e na divisão do trabalho.

Uma vez que as contradições da sociedade se manifestam nos fenômenos sociais, inclusive no fenômeno educativo e nos atores envolvidos nesse processo, este estudo teve como objetivo geral compreender a concepção da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado e as contradições implícitas nessa atividade pedagógica que circunscrevem a atuação de 3 (três) discentes da licenciatura em Pedagogia.

Metodologia

Considerando que pesquisas partem de problemas que decorrem de nossas práticas sociais, o estudo em questão é fruto de inquietações suscitadas pelo Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPB: as concepções discentes acerca da relação teoria e prática* (Gouveia, 2020), e caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa. Essa abordagem de pesquisa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21).

Para coletar as informações, foi feito, inicialmente, o levantamento de documentos normativos que orientam o Estágio Supervisionado nas licenciaturas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), as primeiras Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002), a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, a BNC-Formação (2019) e, posteriormente, sua análise.

Faz-se importante justificar o motivo de se incluir na análise documental a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que, apesar de revogada por normativas posteriores – também citadas neste artigo –, desempenhou papel fundamental na organização dos cursos de licenciatura, bem como na definição do estágio como componente obrigatório e articulador da teoria e prática. Assim, sua inclusão

contribuiu para situar os caminhos e mudanças percorridos na formação de professores até os dias atuais.

Além da análise de documentos, por ser o foco deste estudo, também se utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada aplicada a 3 (três) estudantes do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*, individualmente, em dias e horários diferentes, no espaço da própria Universidade, gravadas em áudio e transcritas para fins de análise.

A entrevista “se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Minayo, 2002, p. 57), instrumento que, portanto, nos auxilia a compreender a realidade a partir da concepção dos 3 (três) participantes deste estudo, pressupondo-se que seu ponto de vista não seja muito diferente do universo de outros alunos das turmas do curso.

Apesar de em pequena quantidade, esclarecemos que priorizou-se entrevistar um estudante de cada turno, uma vez que o curso é ofertado nos turnos matutino, vespertino e noturno, logo, apresenta horários e condições de funcionamento que podem influenciar na dinâmica do estágio. Além dos turnos, outro critério utilizado para a seleção dos entrevistados foi a condição de já terem cursado até o Estágio Supervisionado IV.

Cumpramos esclarecer que esta investigação não pretende apresentar uma representação dos estudantes do curso em questão, nem dos turnos em que ele acontece. A proposta é, ainda que superficialmente, ter uma ideia do que pensam os estudantes selecionados a respeito da relação teoria e prática na disciplina Estágio Supervisionado.

No intuito de cumprir os princípios éticos das pesquisas com seres humanos, atendendo à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foram entregues Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), convidando os discentes a participarem desta pesquisa. Procedemos à aplicação das entrevistas, tendo o cuidado de manter a anonimidade dos participantes. Assim, neste estudo, os entrevistados serão identificados com a letra maiúscula D (Discente), seguida de numeral ordinal, na sequência 1, 2, 3.

O roteiro utilizado para a entrevista semiestruturada foi constituído de perguntas orientadoras, considerando a concepção dos 3 (três) sujeitos acerca do estágio, da importância da disciplina para a formação de professores, dos pontos positivos e negativos da disciplina e, por fim, de como compreendem a relação teoria e prática.

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade

O estudo teve como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético, o qual, segundo Sánchez Gamboa (2012, p. 163), “pode dar subsídios para o estudo do fenômeno educativo, permitindo elucidar suas relações com a sociedade e ajudar a compreender a dinâmica das contradições das formações sociais e da educação nelas inserida”.

As informações coletadas nos documentos e nas entrevistas foram analisadas pelo método da Hermenêutica Dialética, que considera o contexto histórico dos sujeitos da pesquisa. Na investigação aqui empreendida, considera-se o contexto no qual se desenvolve a disciplina e a forma como esta é ofertada. Como método de análise, a Hermenêutica Dialética compreende, “[...] como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (Minayo, 2002, p. 77).

Caminhos legais do estágio na formação de professores: há integração entre teoria e prática?

No ano de 1996, foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394, que trouxe mudanças para o âmbito educacional na sociedade brasileira, principalmente no que se refere à formação de professores, determinando, no art. 62, que:

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

A nova orientação teve como princípio a necessidade de a formação de professores ocorrer no ensino superior, em curso de licenciatura plena. Em outras palavras, o curso deve formar novos professores aptos a lecionar na Educação Básica, ou seja, nos ensinos fundamental, médio e profissionalizante.

Além de determinar a necessidade de curso de licenciatura, a LDBEN também evidencia a importância “[d]a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 1996). Por outro lado, ainda que destaque tal associação, a lei não diz como operacionalizar esse processo, deixando, aparentemente, a critério das instituições definirem como fazê-lo.

Mesmo sem apresentar claramente essa concepção de relação teoria e prática, a LDBEN atua como força propulsora para impulsionar a elaboração de documentos com diretrizes específicas para a formação de professores. Esse movimento é feito com a participação do Conselho Nacional de

Educação (CNE), e com a abertura de audiências públicas à comunidade educacional para apreciação dos documentos produzidos (Andrade; Resende, 2010), contando, ainda, com a participação de entidades que defendem políticas educacionais que favoreçam melhores condições, qualidade e valorização para a formação e o trabalho docente, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)⁴.

Foi assim que, no ano de 2002, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Essas diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002a, p. 1).

Tendo a especificidade de voltarem-se aos cursos de licenciatura, essas diretrizes marcaram vitória em relação à versão anterior da LDBEN, que não deixava claras as orientações para oferta e funcionamento de cursos de formação docente.

Segundo Curado Silva (2018, p. 42), essa formação deve se respaldar na:

formação de um sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, e também, a ciência e a técnica. Essa formação, constituída no trabalho, garantirá que esses sujeitos compreendam as realidades socioeconômica e política, sendo capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas.

Seguindo os princípios legais, os cursos de licenciatura devem ser constituídos de uma organização curricular que viabilize ao estudante estabelecer relações entre aquilo que está sendo aprendido e aquilo que está posto na totalidade, na sua prática social.

Ao tratar especificamente do estágio nos cursos de licenciatura, as DCNs sinalizam que este deve ser:

[...] realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Brasil, 2002a, p. 6).

Ao estabelecer a especificidade do estágio, essas DCNs apontam que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do

⁴ A ANFOPE elaborou documentos que visavam contribuir para as discussões da elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs).

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade restante do curso” (Brasil, 2002a, p. 4). Ressalta-se também, no art. 13, que “a dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (Brasil, 2002a, p. 5).

Cabe observar, desde a orientação dos documentos, uma explícita relação e entendimento do estágio associado ao espaço da prática, inclusive com o reconhecimento de que se deve ir além desse espaço. Porém, a referência ainda se restringe a atividades da prática, e não de *teoria e prática* trabalhadas simbioticamente.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura, foi proposto um mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, organizadas da seguinte forma:

- 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 (Brasil, 2002b, p. 1).

A especificidade da carga horária e de sua distribuição garante espaços para a prática e para o estágio na formação docente. No entanto, para além de determinações do tempo, é necessária uma concepção de prática que fundamente esse espaço, superando a repetição e a reprodução de modelos reducionistas, considerando que, conforme o pensamento de Curado Silva (2018, p. 27, *sic*), “[...] aprender a partir da prática tem muitas direções, e o perigo está em perder o sentido, uma vez que a prática está situada dentro de contextos institucionais fragmentados, com atores sociais que possuem concepções muito diversificadas acerca da aprendizagem, limitadas pelas condições de trabalho”.

Para tratar sobre esses projetos de formação de professores, a ANFOPE, em documento elaborado após reuniões e conselhos para a decisão dos fundamentos e princípios de uma sólida formação, declara que a unidade teoria e prática:

implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação (ANFOPE, 2000, p. 11, *sic*).

Além das mudanças nas orientações dos cursos de formação de professores, também houve a sanção, no ano de 2008, da Lei nº 11.788, que dispõe sobre os estágios de maneira geral, isto é, obrigatórios e não-obrigatórios, definindo-os, em seu art. 1º, como:

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 1).

Via de regra, a legislação foi sancionada para garantir que o estágio seja uma atividade que promova aos estudantes a oportunidade de realizar atividades de acordo com sua área de estudos, em um ambiente de trabalho. Sendo assim, a Lei do estágio promove a qualidade da formação acadêmica ao exigir que os estágios estejam alinhados com o currículo dos cursos, proporcionando aos estudantes uma experiência relevante para sua futura área de atuação.

Diante do contexto marcado por debates acerca da necessidade de novas políticas de valorização do magistério e da qualidade da formação docente no Brasil, em 2015, foram estabelecidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

No documento normativo, a formação docente é apresentada como um processo dinâmico e complexo, “direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (Brasil, 2015, p. 4).

Para Dourado (2015, p. 307), as diretrizes instituídas em 2015 enfatizaram “a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica”.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresentou avanços ao propor, entre outros aspectos, uma formação que tinha como um de seus princípios “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 4). Trata-se, portanto, de uma orientação que não privilegia a prática em si mesma, nem a teoria de forma isolada, mas sim uma formação que permite o movimento entre a prática e os conhecimentos científicos.

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade

Contudo, em meio a controvérsias do contexto de disputas políticas e ideológicas (Santana; Paula; Pereira, 2022), foram estabelecidas, em 2019, novas diretrizes para a formação de professores, pela Resolução CNE/CP nº 2, no intuito de manter a formação de professores alinhada aos princípios do documento norteador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, que determina as competências e habilidades da Educação Básica.

Publicada, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 define as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. A BNC-Formação afirma que é necessária a

centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, p. 4).

Nesse espaço de experiência, percebe-se a prevalência da prática como atividade de execução de planos, relatórios, avaliação etc. – exercícios voltados, especificamente, para o trabalho docente em sala de aula, sem qualquer articulação com situações sociais, políticas, históricas, entre outras, que formam o sujeito e seu núcleo de convivência. Nesta acepção, que nega o contexto social no qual se inserem e se desenvolvem as práticas educativas, concordamos com a ANFOPE ao afirmar que a BNC-Formação estabeleceu, na realidade, “um conjunto de competências gerais e específicas, com habilidades correspondentes que padronizam a formação de professores, recaindo numa matriz prescritiva, neotecnista, com foco central no saber fazer docente” (ANFOPE, 2021, p. 27).

Conforme Santana, Paula e Pereira (2022, p. 8, *sic*), “ao implementarmos um modelo de formação tomando como referência a pedagogia das competências associadas à BNCC, como proposto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, deixamos de mobilizar esses conhecimentos e passamos a seguir uma formação formatada”.

Na perspectiva de uma formação fundamentada no caráter histórico do desenvolvimento das relações humanas, Calderano (2017, p. 28) afirma que a formação dos professores “deve contemplar a necessidade de superação dos desafios, encontrados no espaço escolar, reconhecendo a existência de fatores externos que impactam o trabalho docente”.

Para tanto, reduzir o estágio ao momento da prática e a formação ao desenvolvimento de competências e habilidades engessa a formação e o pensar crítico dos professores, desprezando a necessidade de proporcionar acesso ao conhecimento historicamente elaborado, incluindo a

possibilidade de se compreenderem as condições materiais nas quais se desenvolve o trabalho do professor, reforçando a concepção desarticuladora de teoria e prática.

Todavia, mesmo em meio às controvérsias das políticas educacionais, o estabelecimento das DCNs para os cursos de formação de professores nos anos 2000 deu margem para a necessária criação de diretrizes específicas para os diversos cursos de licenciatura. Com isto, no ano de 2006, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as DCNs para o curso de licenciatura em Pedagogia, com orientações que devem ser aplicadas na:

formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

Sobre o estágio, na resolução referente ao curso de Pedagogia, as DCNs ali presentes estabelecem que este deve ser realizado “ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” (Brasil, 2006, p. 5), bem como deve contar com uma carga horária mínima de 300 (trezentas) horas.

Ao assegurar o estágio como um momento de experiência profissional, as DCNs de Pedagogia determinam que essa disciplina seja vivenciada “prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2006, p. 4), acentuando o foco para essas etapas de ensino, mesmo que no seu art. 4º essa atividade também seja destinada a outras áreas de ensino.

Independentemente da prioridade que o curso dê à etapa em que o estágio será desenvolvido, é imperativo considerar a sua relevância no processo de formação, que, a depender da maneira como será vivido, “poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (Piconez, 2012, p. 58).

Tomando-se como referência a inserção dos alunos no campo profissional, o estágio pode permitir que os estudantes façam articulações entre a teoria e a prática, o que dependerá, contudo, da concepção adotada tanto pela sociedade e seus determinantes quanto pela maneira como o estágio é proposto. Afinal, “[este] encontra-se intimamente relacionado ao desenvolvimento do próprio curso e às modificações pelas quais passou, como resultado das políticas nacionais e das lutas internas que impediram/impulsionaram as mudanças necessárias em cada momento histórico” (Freitas, 2002, p. 81).

Desvendando contradições: o estágio na formação do pedagogo

Após situar o estágio no contexto das diretrizes e normativas nacionais para a formação de professores, passemos ao objeto principal da investigação: a concepção dos discentes. Com base nas entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, à luz do Materialismo Histórico e Dialético, que compreende o fenômeno na totalidade da prática social, esta seção analisa a concepção de discentes de Pedagogia acerca do Estágio Supervisionado, evidenciando as contradições implícitas desse processo nas falas dos entrevistados.

Para as análises, adotamos a categoria *contradição*, central ao Materialismo Histórico e Dialético, pois, como o termo já elucidada, permite compreender os movimentos contraditórios da realidade concreta, a partir das falas dos sujeitos. Segundo Cury (1986, p. 27), a contradição “é a base de uma metodologia dialética, [...] é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”.

Tal fato já implica a necessidade de explicar o porquê de “concepção” e não “concepções”, pois não se trata de um recorte ou de experiências individuais, mas de expressões que estão imersas dentro de um único contexto econômico, político e social que se reflete na condição do Estágio Supervisionado na formação docente.

O estágio é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura, de carga horária mínima determinada em legislação e que deve se estender por todo o curso. Nessa disposição, surge como uma forma de aproximar o discente de sua futura realidade profissional, o que ocorre por meio da inserção do estudante de licenciatura nas escolas-campo, fazendo observações, proposta de intervenção, regência e elaboração de um relatório final para aprovação na disciplina.

Pimenta (2012, p. 27) sinaliza que é por essa razão que “costuma-se denominá-lo a ‘parte mais prática’ do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a ‘parte mais teórica’”.

Considerando a forma como o estágio é disposto e orientado em termos legais e no curso de Pedagogia, os entrevistados o compreendem da seguinte maneira:⁵

O estágio, para mim, é a oportunidade que a gente tem de colocar tudo que a gente vê na sala de aula, toda teoria, na prática, é isto! (D1).

É uma experiência proporcionada pelo curso, para que possamos saber a questão da docência, como é a prática do professor em sala de aula (D2).

⁵ As falas dos participantes estão registradas em itálico, com recuo de 3cm da margem esquerda, buscando-se manter, na transcrição, a maior proximidade possível da forma original, a fim de garantir sua fidedignidade.

GOUVEIA; BAPTISTA

É uma experiência muito rica, principalmente da parte de oportunizar para todos os estudantes, poder ter essa experiência no campo, não só estar na parte teórica em si, mas também a gente pegar todos esses conteúdos, tudo que a gente aprendeu durante esse período de vivência na universidade e levar para a prática (D3).

As falas acima evidenciam uma concepção de estágio como espaço de oportunidade de experiência para conhecer a docência, como se dá a prática do professor em sala de aula. Esta parece ser uma característica comum na comunidade discente, que foi apresentada de maneira marcante nas falas dos sujeitos.

Acreditamos, no entanto, que o estágio pode estar para além da condição de experiência individual, podendo se configurar como “uma oportunidade de conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática” (Darcy, 2000, p. 34).

Nas colocações dos entrevistados, sobretudo na de D3, constata-se que o estágio é entendido como uma forma de “não só estar na parte teórica em si”, mas também de “levar para a prática” tudo que tem sido aprendido na universidade.

Conceber o estágio como espaço de colocar os elementos teóricos em prática conduz a uma perspectiva instrumental, de aplicabilidade, como se percebe no discurso de D1, ao afirmar que “a gente tem aquela fundamentação primeiro, a gente se prepara, tem toda uma base teórica, e a gente vai para a realidade aplicá-la, vai para a prática”. Trata-se, para Cunha e França (2019, p. 21), “de um discurso hegemônico em defesa de um ‘praticismo’ na educação escolar, cujas raízes são encontradas em racionalidades ou lógicas próprias do positivismo neoliberal”.

Se interpretarmos o estágio na condição de “oportunidade de aplicar a teoria na prática”, reforça-se a lógica de fragmentação entre as demais disciplinas “teóricas” e os estágios. Tal condição parece validar a ideia de que “o critério de verdade do conhecimento é a sua utilidade prática para a manutenção ou aperfeiçoamento da ordem estabelecida” (Magalhães; Souza, 2018, p. 129).

É importante reforçar aquilo que anunciamos no início desta seção: não se trata aqui de concepções individuais, mas de uma concepção hegemônica, condicionada pela realidade na qual se insere o estágio e pela maneira como se orienta seu desenvolvimento. Candau (2014, p. 57) salienta que, na relação teoria e prática, “se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, consequentemente, a separação entre teoria e prática”.

Essa perspectiva justaposta entre teoria e prática, estágio e demais disciplinas, é uma consequência histórica da maneira como as relações foram organizadas ao longo do tempo. É uma

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade consequência do modelo de sociedade que reflete, na educação, a divisão social do trabalho – de um lado, manual; de outro, intelectual –, levando, assim, à desvalorização de um em detrimento do outro.

Com outras palavras, Lombardi (2016, p. 153) aponta que “a fragmentação do conhecimento e o tipo de formação do educador, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos docentes, estudantes e pesquisadores, mas sim da própria lógica de funcionamento do sistema vigente”. Isso se expressa na concepção dos estudantes, uma vez que “são estes determinantes sociais do trabalho do professor, produzidos historicamente, que conduzem à depreciação da prática, em contraposição à teoria, que se revela como uma manifestação da submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho capitalista” (Freitas, 2002, p. 30).

Ainda que seja um espaço de experiência e aproximação com o campo profissional, como pressupõem os estudantes, há uma condição que favorece a contradição no estágio, que é erigida pela relação universidade e escola, como aponta o comentário de D1:

Porque o tempo da escola não é o mesmo tempo da universidade, então, às vezes quando o professor da disciplina de estágio faz um cronograma para a gente cumprir no estágio, às vezes não coincide com o cronograma da escola, e às vezes, cria um buraco no nosso estágio que acaba atrapalhando nossa formação (D1).

Essa relação, que também se apresenta de maneira contraditória, revela a assimetria existente entre o tempo da escola e o tempo da universidade, sugerindo que o discente inserido na escola (mesmo na condição de um tempo reduzido) foque na “aplicação” de regências, na elaboração de um relatório final que pouco contribui para que o futuro professor seja “capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo” (Curado Silva, 2018, p. 91).

Além da problemática do tempo entre a universidade e a escola, as falas nas entrevistas indicam a valorização da prática na atividade de estágio, como sinaliza D1: “algumas vezes já fui em escola e estava tendo algum projeto e eu não pude aplicar a minha regência”. Na mesma perspectiva, aponta D2: “os professores não dão muita ênfase à questão da teoria. É como eu falei anteriormente, eles dão a questão mais da prática nas escolas”.

Desse modo, a inserção na realidade escolar pelos estágios, para além de regências, registros e observações, numa perspectiva de problematização da realidade, compreende ações que “são uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo da articulação orgânica com a própria realidade” (Piconez, 2012, p. 58).

Essas contradições entre universidade e escola, teoria e prática, possibilitam-nos refletir que o estágio, atividade desenvolvida por meio da universidade e nas escolas, sofre o impacto das condições concretas da realidade, o que significa dizer, portanto, que “não perder de vista as políticas econômicas, sociais e educacionais, nas quais a formação de professores está inserida, constitui uma condição central para que uma proposta formativa tenha assento na realidade” (Calderano, 2017, p. 35).

Embora ocorram tais dificuldades no desenvolvimento do estágio, que estão ligadas à fragmentação no currículo entre “disciplinas teóricas” e o estágio como “disciplina prática”, não podemos negar, nem perder de vista, sua contribuição para a formação de professores, como revelam os entrevistados:

[o estágio] proporciona ao estudante a experiência com a sala de aula, como no caso aqui da Pedagogia, né, proporciona essa experiência. Porque eu acredito que o professor - é importante toda essa formação teórica na universidade - mas professor também se forma na prática, e aí o estágio proporciona um pouco disso (D1).

O estágio, ele proporciona como eu falei experiências pra nós, licenciandos de Pedagogia, então, é muito importante pra que a gente venha conhecer realmente a realidade das escolas (D2).

Poder compartilhar as experiências com outros alunos. Sabemos que são, cada um fica em escola diferente, são turmas diferentes, alunos diferentes, sempre experiências diferentes, e isso é bom pra compartilhar em sala de aula, principalmente quando o professor se reúne, pergunta pra cada um como foi, eu acho muito interessante [...] é a partir dessas experiências que a gente vive e compartilha com os outros a gente enriquece muito o nosso processo, como profissional (D3).

Como destacou D3, ao ressaltar a importância de compartilhar as experiências com outros discentes, esses espaços de diálogo entre os estudantes em atividades de estágio são de suma importância no processo de formação de professores, pois enriquecem o processo formativo, tendo em vista tudo o que foi realizado em seus estágios. Apesar de considerar importante e necessário esse compartilhamento, a ideia de experiência ainda parece, contudo, uma ação individual, particular de cada estudante, logo, não é vista como uma experiência humana coletiva, resultante das relações humanas estabelecidas historicamente. Nesse sentido, considerando-se a importância de tornar o conhecimento coletivo, concordamos que “aprende-se a fazer, principalmente, refletindo sobre o que se fez, ou seja, faz-se, reflete-se e constrói-se um novo fazer coletivamente” (Baptista, 2012, p. 239).

Sendo assim, “na relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos” (Piconez, 2012, p. 27). Não podemos, todavia, perder de vista

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade que essa relação dialógica não pode substituir a relevância dos conhecimentos historicamente sistematizados que dão sustentação às teorias e fundamentam a formação e o trabalho docentes.

Esse cuidado está posto nas manifestações dos discentes, os quais revelam como o estágio está intimamente relacionado com a questão da relação teoria-prática, ainda que em meio às limitações do espaço-tempo e com as determinações da sociedade que impactam nessa condição contraditória, tendo em vista que, ao mesmo tempo que se põe o estágio como espaço privilegiado da inserção na realidade, também se subscreve sua desvalorização em comparação aos demais componentes curriculares por não haver, de fato, articulação entre estágios e disciplinas.

A relação teoria e prática no Estágio Supervisionado: unidade e contradição

Vê-se, na realidade, um cenário que põe em evidência a necessidade de se produzir e de se responder às demandas imediatistas que surgem da prática docente, tornando-se comum, na realização dos estágios, o alinhamento dessas perspectivas – produtividade e imediatismo. Tal condição se expressa nas entrevistas, quando os sujeitos explicam como ocorre a relação teoria e prática:

*Eu acho que essa relação teoria e prática é quando você tem os fundamentos teóricos, tem toda essa fundamentação necessária para você se basear na sua prática, você tem toda **uma base para colocar na prática**, para agir de acordo com a fundamentação (D1, grifo nosso).*

*É necessário que possamos ter uma fundamentação, conhecer autores que falam a respeito de estágio, qual a essência realmente do estágio, essa seria a teoria, e a prática, é trazer essa questão da teoria, que a gente estuda em sala de aula, fundamentação, pra que possamos **adequar à prática em sala de aula** (D2, grifo nosso).*

*É uma relação que anda junta, elas têm que andar tudo junta, não pode dizer assim ‘ah, aquela parte da teoria em si vai ser aplicada de uma forma separada’, mas em si, **você só pode aplicar aquilo diretamente na prática, você praticando em sala de aula** (D3, grifo nosso).*

Nas afirmações, destacamos pontos em comum, como a ideia da aplicabilidade da teoria sobre a prática, o que nos leva a presumir que a validação de uma teoria se dá pelo fato de ser possível aplicá-la. Essa visão dicotômica centra-se na separação dos polos teoria e prática, em que “a ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro” (Candau, 2014, p. 60), portanto, a ênfase encontra-se na prática em oposição à teoria.

Essa ideia de “aplicar a teoria na prática” constata um hiato que se origina não da disciplina em si, ou das demais disciplinas, mas da maneira como as relações sociais estão postas e como repercutem

sobre a formação de professores. Curado Silva (2018) faz uma crítica a essa perspectiva de formação que, ao invés de voltar-se para a apropriação dos conhecimentos, é substituída pela formação de um sujeito flexível e que possua as competências relacionadas ao saber fazer.

Metaforicamente, a lógica da aplicabilidade remete ao fato de que a teoria e a prática devem ocorrer exatamente “como manda uma receita de bolo”, com todos os passos e ações calculados. Entendemos, entretanto, que diferentemente de uma receita, as relações humanas não são lineares e sequenciais – ao contrário, são mediadas pelas contradições que surgem na sociedade e interferem sobre o fenômeno educativo.

A afirmação de que “a teoria se aplica na prática” não possibilita aos estudantes compreenderem a escola para além dos seus muros. Desse modo, assim como o sentido de aplicabilidade esvazia a teoria da prática, ele limita também a compreensão e problematização da realidade com base nas teorias, de tal maneira que, no sentido de aplicar, “a relação prática-teoria-prática processa-se mecanicamente e dissociada” (Piconez, 2012, p. 22).

Ao exemplificar como percebem essa relação, os participantes assim relataram:

Com base em algumas teorias que eu vi na sala de aula e quando, por exemplo, a de Winnicott, quando ele fala que brincar é imprescindível para a criança. E aí, quando eu levei para a sala de aula, para a creche, no estágio da educação infantil, esse brincar, eu pude constatar que realmente é uma forma mais fácil da criança aprender. Então acho que tem bastante relação a teoria e a prática no estágio (D1).

*Não, eles são muito distintos, deveria ter uma relação melhor. **Eles são muito distintos. Muita teoria de um lado e prática do outro, e eu acredito que não tenha muito essa relação [...]** eu percebi que os professores não dão muita ênfase à questão da teoria. É como eu falei anteriormente, eles dão a questão mais da prática nas escolas, então eu acredito que não tenha muito essa relação (D2, grifo nosso).*

A gente pega toda aquela parte da LDB, da BNCC, aquela questão dos assuntos que vai ser dado em sala de aula, como a gente pode projetar aquilo, e essas disciplinas do estágio ajudou muito a levar a gente, como um guia pra a gente poder projetar as aulas em outras coisas (D3).

Implicitamente, as falas dos entrevistados acerca de como compreendem essa relação no estágio demonstram o que foi sinalizado por Candau (2014) e Lombardi (2016), ao situarem que a divisão social do trabalho, que separa trabalho manual e trabalho intelectual, tem suas consequências sobre a formação docente. Essa divisão do trabalho consiste em separar, conforme explica Lombardi (2016, p. 40, *sic*):

aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A divisão social do trabalho acarreta consequências para uma concepção de teoria e prática numa perspectiva mais ampla, tendo em vista que a separação entre o trabalho intelectual e o manual, a teoria e a prática, reafirma uma concepção de teoria e prática justapostas e fragmentadas. Para Cunha e França (2019), a condição do estágio está relacionada às condições do próprio trabalho docente; por essa razão, os autores sinalizam que:

aos problemas históricos do estágio e dos estagiários para a validação de sua prática social somam-se, assim, os problemas decorrentes das condições e das relações de trabalho a que estão sujeitos os professores no Brasil. Desvalorizados como profissionais, eles ainda carregam o peso de sua degradação como trabalhadores (Cunha; França, 2019, p. 52).

Tal problemática se deve ao fato de que “o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas” (Piconez, 2012, p. 14, *sic*).

Embora, ao tratar de como compreendem a relação teoria e prática, os entrevistados tenham, em geral, dado mais ênfase à prática, em outro momento da entrevista, D2, ao ser questionada sobre os conhecimentos adquiridos no estágio, sinalizou que:

com relação à prática, eu acredito que eu aprendi bastante, a questão de estar em sala de aula, os professores da própria sala auxiliando, tendo uma nova experiência com nós estagiários, né. Com relação à teoria, eu acredito que faltou um pouco mais de ênfase, na teoria, acredito que seja necessário. Ainda ser um pouco mais estudado essa questão da teoria (D2).

A fala da entrevistada dá indícios da perspectiva dicotômica de teoria e prática, pois situa a prática e a teoria em momentos distintos. Na forma dissociada, isolada, fragmentada de teoria e prática, é negada a existência da própria relação, conforme sinaliza Baptista (2012, p. 212, *sic*):

a dicotomia entre a teoria e a prática se explica pelo distanciamento da reflexão teórica sobre essa prática e reforça que o professor, durante a sua formação acadêmica, não se apropriou das ferramentas necessárias a compreensão de que a prática pedagógica, enquanto relação de hegemonia encontra-se inserida em um determinado projeto de educação, por sua vez, determinado por um projeto de sociedade.

A lógica capitalista e seu projeto de sociedade definem o tipo de professor que se pretende formar, de modo que, no processo de formação docente, privilegia-se muito mais os resultados das “experiências práticas” do que a compreensão do fenômeno em todos os aspectos que nele incidem. Assim confirma D3: “a prática em si, é atribuir a questão dos resultados obtidos em sala de aula, aquelas conquistas, aqueles objetivos que a gente tem na sala de aula e trazer um pouco da teoria pra ver se realmente vão dizer ‘tem aquela ligação’”.

Essa lógica fragmentada desconsidera as condições históricas da realidade social, sobretudo no âmbito educacional, acarretando nos discentes uma possível desapropriação do conhecimento e da realidade. Para a superação dessa condição, concordamos com Saviani (2011, p. 73) quando diz que é necessário acontecer um “processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente”.

Apropriar-se dos conhecimentos historicamente elaborados possibilitaria compreender que, assim como a sociedade, a relação teoria e prática também é mediada por contradições, constituindo uma condição contraditória em que, paralelamente à oposição, também há transformação. Assim, teoria e prática não são estáticas e imutáveis, são históricas, condicionadas pelas relações sociais, e, portanto, mutáveis, assim como a realidade social.

Por este fator, concordamos com D2, que diz: “o estágio é uma oportunidade, porém ainda precisa ser mais trabalhada a questão da teoria em sala de aula, para que possamos ir para a prática”. Convém ponderar, entretanto, que não só a teoria, como também a ideia de prática e a relação entre ambas precisam ser melhor trabalhadas, de tal maneira que o curso nem se esvazie da teoria, nem se limite à prática pela prática, mas, sim, possibilite uma relação entre ambas. Trata-se de uma concepção dialética da relação, uma vez que:

se tudo está ligado, então tudo tem um caráter relacional e nesta relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição. Nesse sentido as determinações mútuas das coisas se encontram em relação interna de antagonismo. Cada realidade no seu devir é limitada por outra, e assim a totalidade é sempre aberta a novas determinações (Cury, 1986, p. 30, *sic*).

Assim, a contradição é categoria central da relação teoria e prática, tendo em vista que justifica o fato de, socialmente, os fatos serem postos como estão, em negação e unidade.

Como pressupõe Saviani (2007, p. 108, *sic*):

ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Na perspectiva dialética, a relação teoria e prática não se efetiva pela aplicação, mas, sim, por considerar a relação entre prática social e conhecimentos historicamente acumulados, por considerar as constantes mudanças e os movimentos da realidade concreta, que impactam os processos de ensino na escola e na formação de professores. Nesse sentido, não se pode perder de vista que “a situação intraescolar não independe das condições econômicas, sociais e políticas” (Candau, 2014, p. 105).

Diante das reflexões aqui empreendidas, o que se aspira para a formação de professores é uma concepção da relação teoria e prática que tenha como referência a prática social, a realidade histórica, que possa garantir aos estudantes compreender criticamente as condições sociais e pensar em possibilidades de transformá-la, orientada pelo princípio da práxis. Nas palavras de Curado Silva (2018, p. 47, *sic*):

[a] perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação de construção de uma visão crítica da sociedade.

Considerações finais

Mesmo em meio às mudanças ocorridas nas estruturas curriculares, nas legislações e diretrizes que fundamentam a formação, as informações coletadas indicam que os estágios continuam sendo compreendidos como espaço só de práticas. Parece distante a perspectiva de uma práxis em que o estágio se realize articulando prática social e conhecimentos, uma vez que, na concepção dos entrevistados, o curso continua fragmentando as disciplinas “teóricas” do estágio. Essa quebra estrutural nos cursos de formação de professores revela a primazia da visão dicotômica da relação teoria e prática, sobretudo na percepção dos estudantes de licenciatura (Freitas, 2002).

Diante de um currículo que, historicamente, põe sobre o estágio a responsabilidade de assumir a parte prática do curso, reproduz-se, nessa disciplina, a noção de “aplicar a teoria na prática”, o que,

em certa medida, impossibilita o reconhecimento da importância e da necessidade das contribuições teóricas de que essa disciplina pode dispor para a formação dos futuros professores.

As dificuldades enfrentadas pelos discentes, seja por falta de uma relação sólida entre a escola e a universidade, seja pelo próprio reducionismo do estágio à execução de regências de aula e elaboração de relatórios, denunciam as limitações estruturais e pedagógicas do estágio, impedindo que este seja, de fato, um espaço onde se podem reconhecer as contradições sociais que impactam a escola e o trabalho docente.

Compreendemos, todavia, que a estrutura na qual se organiza o estágio é decorrente da maneira como se organiza a própria sociedade. Em outras palavras, as condições sociais em que se encontram as universidades, as licenciaturas e as escolas são consequências do modo de produção e reprodução das relações sociais e das condições concretas em que se desenvolve a disciplina, portanto, trata-se de uma sociedade marcada por contradições sociais, de classe e de trabalho.

Como resultado, ao estágio e aos estudantes, por vezes, no momento de desenvolvimento da atividade, é impossibilitada a apreensão do movimento da sociedade e de suas contradições, bem como a apropriação dessa realidade e de sua relação com o conhecimento historicamente elaborado.

O estágio não prepara o aluno para os desafios que ele encontrará na sua profissão, uma vez que isso só ocorrerá, efetivamente, na sua prática social pedagógica, ao inserir-se na realidade escolar e vivenciá-la todos os dias, não mais como estagiário, e, sim, como professor. Ainda assim, embora com algumas lacunas a serem superadas, o estágio tem sua importância e contribuição na formação do professor, ao possibilitar sua inserção e aproximação ainda enquanto aluno na realidade escolar, de maneira que, ao estar imerso, possa perceber os problemas sociais refletidos dentro dessa realidade.

Sendo a escola uma parte desse todo que é a realidade concreta, constitui-se ela também como espaço de conflitos econômicos, políticos, ideológicos e sociais, e, mesmo permeada por tais questões, busca formar e preparar o professor para atender às demandas da sociedade, neste caso, da sociedade capitalista.

Assim, por ser um resultado bivalente desse modo de produção, a divisão social do trabalho em manual e intelectual se reproduz também nos estágios, de tal maneira que reitera a lógica de “aplicação” da teoria na prática.

É por essa razão que afirmamos que, assim como a sociedade e a escola, o estágio necessita ser pensado e problematizado como espaço de contradição; necessita ser repensado e reorganizado para possibilitar ao discente estabelecer relações entre o que está aprendendo dos conteúdos e sua prática social, uma vez que a disciplina põe o discente no espaço escolar. Tendo por base uma concepção de

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade mundo na perspectiva dialética, entendemos que toda contradição implica não só a luta dos contrários, mas também a sua unidade, em tal grau que, à medida que se negam, também se afirmam.

Referências

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANFOPE. **Documento Final**: X Encontro Nacional. Brasília, 2000. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. Evento online. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALDERANO, Maria de Assunção. **O estágio curricular e a docência compartilhada: na perspectiva do realismo crítico.** Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de. **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 18 abr. 2025.

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

GOUVEIA, Rebeca Leitão. **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPB: as concepções discentes acerca da relação teoria e prática.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17787>. Acesso em: 06 ago. 2025.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

Teoria e prática no estágio supervisionado: uma relação de contradição e unidade

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.

Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; PAULA, Enio Freire de; PEREIRA, Patrícia Sândalo. Potencialidades da Resolução CNE/CP nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para (re)existir. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 19, e022008, 2022. Edição especial. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/70>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2024.

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



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 23/04/2024

Aprovado em: 01/08/2025