

# O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Denise Rosana da Silva Moraes\*

Tamara Cardoso André\*\*

Teresa Kazuko Teruya\*\*\*

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva apresentar a experiência da construção de uma prática de estágio e sua materialidade no curso de Pedagogia na cidade de Foz do Iguaçu. Na primeira parte, mostramos como, historicamente, a teoria e a prática foram dicotomizadas no trabalho docente e defendemos que a superação desta dicotomia pode ocorrer a partir do estágio, na formação do pedagogo unitário. Na segunda parte, apresentamos nossa experiência na orientação e coordenação de estágio, apontando como buscamos unir teoria e prática através do aporte teórico materialista histórico e dialético. Nesta perspectiva, as contribuições de Freire, Pimenta, Vieira Pinto e Kosik, entre outros, fundamentam a nossa análise sobre a constituição de práticas escolares, baseada na pedagogia histórico-crítica, que é tributária da concepção dialética.

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Membro do grupo de pesquisa: Psicopedagogia – Aprendizagem e Cultura da Universidade Estadual de Maringá – GEPAC / UEM; Docente do Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: denisepedagoga@gmail.com

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Docente do Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: tamarazaz@bol.com.br

\*\*\* Docente no Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá – UEM; Líder do grupo de pesquisa: Psicopedagogia – Aprendizagem e Cultura da Universidade Estadual de Maringá – GEPAC / UEM. E-mail: tkteruya@gmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio; Formação de Professores; Teoria e Prática de Ensino.

### **TEACHERS' CLASSROOM TRAINING IN THE PEDAGOGY COURSE AND IN TEACHERS' FORMATION: OVERCOMING THE THEORY AND PRACTICE DICHOTOMY**

**ABSTRACT:** The experience of teachers' trainee in the classroom and its execution in the Pedagogy Course in Foz do Iguacu PR Brazil are provided. The essay first demonstrates how historically theory and practice were dichotomized in teaching and how the overcoming of such dichotomy may occur during teachers' trainee period in the classroom. The author's experience in the supervision and coordination of teacher trainees is provided with special reference to an attempt in bringing together theory and practice through the Historical and Dialectical Materialism theory. Freire, Pimenta, Vieira Pinto, Kosik and others foreground current analysis on the formation of school practices, based on historical and critical pedagogy that relies on the dialectic theory.

**KEYWORDS:** Trainee Period; Teachers' Training; Theory and Practice in Teaching.

## **INTRODUÇÃO**

### **1.2 DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de orientação e coordenação de estágio no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguacu. A primeira parte mostra como, historicamente, a teoria e a

prática foram dicotomizadas no trabalho docente e a nossa defesa de que a tentativa de superação desta dicotomia possa ocorrer a partir do estágio, na formação do pedagogo. A segunda parte relata uma experiência de orientação de estágio na Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Foz do Iguaçu. Aponta alguns desafios impostos pelas atuais políticas públicas e busca unir teoria e prática no estágio, por meio do aporte teórico materialista histórico e dialético.

No Brasil, segundo Pimenta e Lima (2004), o movimento de valorização da pesquisa no estágio tem suas origens na década de 1990, quando os professores de didática começaram a questionar sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Assim, a formulação do estágio como atividade instrumentalizadora da práxis, segundo a autora obrigatoriamente teria que contar com o professor (ou futuro professor), como intelectual em processo de formação e a educação ser entendida como um processo dialético de desenvolvimento do homem histórico, situado em seu tempo. Esse movimento de discussão entre os pares abriria espaço para um novo entendimento do estágio, agora como uma possibilidade de investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

De acordo com Kosik (2002), no conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano. A *práxis* é a esfera do ser humano. Na sua essência e universalidade, a *práxis* é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade humano-social e que, portanto, compreende a realidade humana e não humana, a realidade na sua totalidade. A *práxis* do homem não é uma atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Na perspectiva da indissociabilidade entre a teoria e a prática, além da instrumentalização puramente técnica da função docente, indica também a possibilidade de atuação de formar educadores pensantes e conscientes do seu contexto e seu tempo histórico, tendo condições de vislumbrar o caráter social e coletivo de sua profissão.

Ao tratar da formação inicial de professores, Freitas (1996) mostra que as disciplinas de ‘Prática de Ensino’ e de ‘Estágio Supervisionado’ foram historicamente desvalorizadas nos cursos de licenciatura. Até pouco tempo atrás, o estágio era realizado ao final do curso de licenciatura ou Pedagogia e era organizado de modo burocrático. Além disso, ocupava pouco espaço na política científica e acadêmica da universidade.

Para a autora, a depreciação da prática em relação à teoria nos cursos para formação de professores e professoras reflete a lógica produtiva do sistema capitalista. Nessa estrutura de produção, ocorre à submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho. A separação entre teoria e prática resulta da contradição da produção capitalista, que divide o trabalho em manual e intelectual. Na prática de ensino como atuação profissional, mais especificamente no interior da escola, essa divisão aparece na organização do currículo, no qual especialistas tratam de pensar e elaborar todo o trabalho intelectual de concepção e planejamento, enquanto professores ocupam-se das atividades práticas.

Tanto para a prática de ensino na escola, quanto no estágio, Freitas (1996) propõe como superação da dicotomia entre teoria e prática a inserção na práxis pedagógica das escolas e a análise do cotidiano escolar e de seus estruturantes. Vasquez (2007), apoiado em Freitas (1996), define práxis como uma atividade teórico-prática que traz as dimensões teóricas e materiais articuladas pelo trabalho. Na concepção marxiana, o trabalho é considerado um ato exclusivamente humano; por meio dele o homem compreende e transforma a realidade e a si mesmo. É sempre uma atividade caracterizada pela possibilidade de criação de instrumentos que transformam a natureza em direção a uma finalidade humana. Ao longo da história as relações de trabalho se modificaram e assumiram diferentes formas. Na produção capitalista, o trabalho tornou-se dividido e parcializado, impedindo o trabalhador de dominar o processo produtivo.

Ainda segundo a autora, existe uma polêmica entre os estudiosos das relações entre escola e trabalho e educação e trabalho. A questão

a ser pontuada é: será que a introdução das novas tecnologias pode gerar a união entre concepção e execução no processo de trabalho? Ou ainda, como superar a fragmentação e a superficialidade do conhecimento? Para a autora, as novas tecnologias não podem por si só garantir o emprego, pois as contradições do capitalismo só podem ser superadas com o advento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Benjamin (*apud* PUCCI; OLIVEIRA, 2007) pontua que uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. Essa nova forma que se manifesta nos diversos momentos e espaços da vida do homem faz da escola um lugar reservado. As novas tecnologias estão adentrando as salas de aula e os alunos e professores não têm mais tempo para fazer experiências. “Tudo é apresentado de maneira apressada, sem o necessário tempo de decantação” (PUCCI; OLIVEIRA, 2007, p. 43). Os autores expressam ainda que essa pressa e aceleração da vida cotidiana sob o ritmo das novas tecnologias têm nos empurrado continuamente para o amanhã, para o prático, para a novidade.

Neste sentido entendemos que o tempo, esse nosso tempo, precisa ser maturado, para construção de pensamentos fecundos. A defesa do estágio desde o início do Curso de Pedagogia tem como premissa básica a qualidade educativa do trabalho que passa a ser desenvolvido com tempo para o conhecimento do espaço educativo escolar.

Corroborando com esta afirmativa, Pucci e Oliveira (2007, p. 48) destacam que:

Ao contrário da adesão irrefletida ao novo, ao tecnológico, ao artigo do dia, é preciso reafirmar o clássico, o permanente, o valioso. Nada substitui o contato vivo e existencial nesse diálogo que é a aula. Se a escola está cada vez mais pobre de experiência; se a pobreza de experiência se desenvolve com a massificação do ensino e com a invasão dos aparatos

tecnológicos nas salas de aulas; se essa realidade caracteriza o espírito de uma época se faz irreversível, inevitável, é preciso seguir as orientações de Benjamin: ‘escovar a história a contrapelo’ e criar nas relações escolares espaços e ambientes que propiciem ‘fazer experiências’ e que diminuam um pouco os malefícios da racionalidade tecnológica.

Mesmo sabendo que não podemos e não queremos lutar contra a chegada da tecnologia na escola, é importante trabalhar no sentido de que o processo para a formação inicial de professores esteja umbilicalmente ligado à questão da democratização da escola. Isso implica em oferecer condições de acesso e permanência da grande maioria das crianças e jovens de classes trabalhadoras para frequentarem as instituições escolares. Para isto é preciso romper com a banalização e a infantilização dos conteúdos, com a fragmentação do conhecimento, com as práticas autoritárias e hierárquicas e com o aligeiramento, que tem como referencia a velocidade da tecnologia. Romper ainda com uma escola que, por vezes, insiste em manter as tarefas mecânicas e repetitivas, adotando o trabalho individualizado e competitivo em um processo de eliminação e seleção de grande número de crianças.

Para Pucci e Oliveira (2007), os professores que não refletem sobre seu ofício e sua prática acabam abdicando de sua condição docente e passam a ser meros assistentes, numa espécie de passividade, entregando-se ao que lhe é apresentado, como uma espécie de espetáculo, algo que se pode ver, para acompanhar e seguir docilmente. Sendo assim, atualmente o desafio que está posto diante desse quadro é a educação do professor, sua formação.

As atuais políticas para formação de professores têm sofrido um processo de desqualificação. Este processo se amplia com a criação dos institutos de educação superior pela nova LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), porque abre uma brecha para a propa-

gação de cursos da rede privada que, com raras exceções, não aliam ensino, pesquisa e extensão, fatores de suma importância para uma formação consistente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena, também abre precedente para o processo de desqualificação dos professores.

A Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), institui, para os cursos de licenciatura em Pedagogia, carga horária de 3200 horas de trabalho acadêmico divididos em 2800 horas de atividades formativas, - aulas, seminários, pesquisas, visitas a centros educacionais e culturais - 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas por meio de participação em iniciação científica, atividade de extensão e monitoria. Esta carga horária estipulada para os cursos de Pedagogia é organizada de modo a permitir que uma boa parte da carga horária de até 30%, possa ser oferecida na modalidade à distância. O mais problemático é que, ao não deliberar o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, as diretrizes possibilitam a criação de cursos de licenciaturas com duração de menos de quatro anos, tempo bastante exíguo para uma formação contemplar teoria e prática.

Outra dificuldade gerada pelas diretrizes é a falta de definição em relação ao papel do pedagogo. Apesar de a docência ser apontada neste documento como a base da formação do pedagogo, o que é positivo e considerado um avanço, não há uma clareza sobre a especificidade do trabalho do pedagogo unitário. A dicotomia entre supervisor, orientador e professor, que gerava uma separação entre teoria e prática, porque o professor era visto como mero executor de deliberações da equipe pedagógica, agora parece superada nas novas diretrizes. Entretanto, ainda persiste outro problema, que é a indefinição do papel do pedagogo unitário. Ora, se o pedagogo não é supervisor, nem é orientador e nem é professor, então, quem é o pedagogo?

Em uma perspectiva emancipatória da educação, é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática para garantir uma formação

plena. No entanto, para isso é preciso enfrentar os desafios provocados pela crescente desqualificação dos professores e das professoras.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o professor e a professora deveriam ser um/a profissional intelectual, pois o exercício do trabalho pedagógico requer reflexão sobre a prática. Mas, para pensar sobre a própria prática, o professor precisa de sólidos conhecimentos científicos que permitam compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional no qual ocorre a atividade docente. Disso decorre a importância de reconhecer a docência como um campo de saberes específicos, o que implica em uma epistemologia da ação docente. A epistemologia da ação docente é o estudo científico do modo como a teoria e a prática da pedagogia são apropriadas pelos professores em formação inicial e continuada. Pensar no estágio pelo viés epistemológico significa entender como o professor, na realização do seu estágio, se apropria de conhecimentos sobre educação.

A abordagem epistemológica do materialismo histórico e dialético, a orientação e a organização do estágio têm como horizonte a interpretação da realidade e sua transformação. Ou seja, a realidade é considerada não apenas na sua aparência, mas são apreendidas suas relações dinâmico-causais, objetivando, com isso, sua transformação.

Na prática de estágio, a abordagem epistemológica significa observar a realidade escolar pelas lentes do aporte teórico que permita entender sua totalidade. Isso só é possível com a contextualização e historicização daquilo que é observado. Entendemos o estágio como momento de práxis, que na concepção de Kosik (2002), práxis não é atividade prática contraposta à teoria, mas sim determinação da existência humana como elaboração da realidade. O homem é um ser 'ontocriativo', pois, simultaneamente, cria e compreende a realidade na sua totalidade.

O papel da teoria, de acordo com Pimenta e Lima (2004), é oferecer aos professores argumentações para a explicação dos contextos históricos, organizacionais e de si mesmos como profissionais. A atividade docente ocorre na perspectiva de transformação, a partir



do exercício permanente da crítica de sua própria ação e das condições materiais do espaço escolar. Assim, a teoria, além do seu poder de formação, proporciona aos sujeitos articulação com os saberes, sendo significados e ressignificados pelos professores, isso é práxis.

Corroboram Gonçalves e Pimenta (1990) quando consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade do trabalho docente no espaço escolar. Assim, o estágio se afastará da compreensão na maioria das vezes de que é o momento prático do curso. O entendimento do estágio como parte intrínseca da formação exige uma nova postura, que é a reflexão a partir da realidade.

Neste entendimento, segundo as autoras é importante que os professores orientadores de estágio procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, através de uma aproximação da realidade, para analisá-la, questioná-la à luz de teorias. Uma caminhada conceitual poderá ser uma possibilidade para novos entendimentos e experiências sobre esse momento da formação.

## **2 A NOSSA HISTÓRIA**

O curso de Pedagogia da Unioeste em Foz do Iguaçu tem sua origem histórica vinculada ao movimento dos educadores das escolas públicas que, através de seu posicionamento, buscaram a criação de um curso comprometido com a formação de professores. Desde agosto de 2000 foram implementadas, gradativamente, as primeiras turmas de pedagogos da Unioeste, que se formaram em 2004. O perfil do curso está intrinsecamente associado às necessidades regionais. Além disso, busca atender aos vários sistemas de ensino. A Unioeste de Foz do Iguaçu está situada em uma região de tríplice fronteira, por isso os desafios são inerentes a essa particularidade.

O Projeto Político-Pedagógico do curso (UNIOESTE, 2005), construído coletivamente por um grupo de educadores e de acadêmicos, foi objeto de exaustiva discussão, definição e posicionamentos. Foi elaborado um projeto que, apesar de se refletir na face do curso,

ainda demanda novas intervenções e rearticulações, como qualquer projeto que possui um movimento dialético cuja concepção aponta a emancipação humana como fundante, para que seja materializada no cotidiano das nossas práticas na sala de aula, nos projetos de pesquisa e extensão e, especificamente, nas propostas de estágio.

Pensar o Estágio Curricular coletivamente é entender que a verdadeira formação humana tem compromisso histórico com a humanidade. Por este motivo, os conteúdos trabalhados no estágio são buscados na essência da história humana, que é compreendida por nós na dialética da luta de classes e no atendimento às necessidades naturais, históricas, sociais e culturais.

O elemento essencial do projeto pedagógico é o Estágio Supervisionado, porque possibilita a concretude dos conhecimentos científicos e, simultaneamente, relacioná-los com o cotidiano da escola. O campo de estágio é preferencialmente o da escola pública, visto que o colegiado do curso de Pedagogia tem o compromisso de assumir a forma pública de educação. A concepção que norteia o estágio exige a superação da mera observação e reprodução do aprendido, apontando para a construção de práticas coletivas, pensadas a partir de um projeto que extrapola as dimensões do fazer e do aprender fazer.

O estágio, quando corrobora um projeto emancipatório, envolve a organização do trabalho pedagógico da escola. Isso requer a leitura da escola, desde os documentos pertinentes ao espaço educativo até a compreensão das políticas educacionais que interferem no cotidiano da escola. Estas políticas podem, por um lado, levar à formação da escola, mas, por outro, pode levá-la à resistência em prol da superação.

O estágio do curso figura como uma atividade teórico-prática, sendo componente curricular da disciplina de 'Prática de Ensino'. É realizado no contraturno das atividades acadêmicas e operacionalizado em três anos. No segundo ano, os alunos e as alunas fazem uma interlocução com a escola, para compreender a organização do trabalho pedagógico através de um olhar investigativo, que apontam possíveis temas de pesquisa sobre o cotidiano escolar.

Neste momento os acadêmicos e acadêmicas realizam uma breve inserção na escola como parte do estágio, para conhecer sua organização e as atividades relativas ao trabalho pedagógico.

Os conhecimentos e as bases teóricas trabalhadas no curso durante o curso de graduação e a especificidade da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico e da Prática de Ensino, juntamente com a Didática, tem como objeto e finalidade auxiliar os alunos e as alunas para que se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos. Dentro da escola, com acesso à sua organização e a sua documentação, exige um exercício de análise que possa vislumbrar futuras pesquisas acerca do fazer escolar.

No terceiro ano, a partir da pesquisa já iniciada no ano anterior, os alunos e alunas fazem mais do que uma interlocução com a escola. Eles iniciam um exercício de atuação como pedagogo(a) unitário(a), essa denominação está garantida no teor do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. A formação do pedagogo(a) unitário(a), ou seja, um profissional que tem como objeto do seu trabalho articular o pedagógico ao administrativo na escola, não mais a figura fragmentada do supervisor(a) orientador(a), ao contrário um profissional que tem a docência como base e que, portanto, torna-se parte do movimento da escola. Os alunos e alunas elaboram conjuntamente com seus professores orientadores um projeto de ação a fim de contribuir com a escola campo de estágio, que esteja coadunado com o objeto da pesquisa já iniciada no ano anterior. Assim, por exemplo, podem auxiliar a articular a construção do Projeto Político Pedagógico, promover seminários com os professores e professoras da escola, ajudar a pensar em modos de concretizar determinada ação necessária ao coletivo da escola, tais como: formar um grêmio estudantil, organizar uma biblioteca, ajudar a transformar a escola em um espaço que permita a inclusão de alunos e alunas especiais, entre outras.

Neste momento do estágio, os estagiários e as estagiárias apresentam à escola um projeto de ação, especificando a natureza do trabalho educativo a ser realizado naquele espaço. É imprescindível

pontuar que o/a pedagogo(a) unitário(a) é o/a articulador(a) do trabalho pedagógico, mas ainda é necessário muito debate para definir a identidade desse profissional da pedagogia. Apresentado esse conceito e concepção, inicia-se o trabalho junto aos professores e alunos a partir de um documento organizado pela Secretaria Estadual de Educação - SEED/PR, no qual está elencado a especificidade do trabalho do chamado professor pedagogo.

Os acadêmicos e as acadêmicas optam então pelo desenvolvimento de projetos de ação, conforme o que está garantido como trabalho docente desse profissional.

No quarto ano, os estagiários e as estagiárias focalizam a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Realizam um projeto de docência para ser desenvolvido junto à escola.

O estágio como reflexão da práxis, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), possibilita aos alunos e alunas que ainda não conhecem o magistério, aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. Entretanto, este fato não diminui a importante participação dos professores orientadores e sua mediação entre a teoria e a prática.

No curso de Pedagogia, os acadêmicos e as acadêmicas realizam seus estágios em duplas, justamente para que o trabalho possa ser construído de maneira coletiva. A cada ano, realizam seus relatórios, que são exercícios monográficos, nos quais prática e teoria se relacionam. É o importante momento de construir a consonância da teoria com a prática, em que a teoria irá vislumbrar essa prática que fora realizada no estágio.

É importante pontuar que na região de fronteira os relatórios de estágio são enriquecidos a partir desse contexto e de sua especificidade, tornando-se um instrumento de apoio aos professores e as escolas, uma vez que os projetos bem como os relatórios conclusivos são socializados ao final do trabalho.

Antes do término dos estágios, quando os acadêmicos e acadêmicas estão em pleno momento de formação para o exercício da pro-

fissão de professor pedagogo, são organizados seminários conjuntos entre alunos e alunas estagiários e os professores e professoras do curso de Pedagogia, em um momento de interação e reflexão, e são apresentados os projetos dos estágios e sua inicial caminhada. Assim, concordamos com Pimenta e Lima (2004, p. 102), ao afirmar que “na condição de aprendizes, formadores e formandos transitarão dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade”.

Em relação à formação concordamos com Vieira Pinto (2005), quando postula que a formação se dá por dois momentos: via externa e interna. A via externa são os cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras de periódicos especializados. A via interna é a indagação à qual cada professor e cada professora se submete e que se relaciona ao cumprimento de seu papel social. Uma possibilidade para a prática com eficiência dessa formação intrínseca é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores e educadoras conheçam as opiniões dos colegas sobre os problemas que são comuns e as possíveis sugestões que outros possam fazer e se aproveitem das conclusões desses debates.

Ao término de cada ano letivo é realizado o “Seminário de Prática de Ensino”, um espaço para que os estagiários e as estagiárias comuniquem suas pesquisas para a comunidade acadêmica. O estágio totaliza 400 horas, sendo 60 horas para grupos de estudos, investigação, seminário e elaboração do projeto de ação.

Esse seminário final é apresentado na Jornada de Estudos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, um evento que tem reunido aproximadamente quatrocentas (400) pessoas, entre acadêmicos dos cursos de Licenciaturas da UNIOESTE – *Campus* de Foz do Iguaçu, professores da Rede Municipal e Estadual de Educação Básica e alunos de outras Instituições de Ensino Superior. Esse evento é um momento de socialização da produção teórico-prática entre os alunos do curso de Pedagogia e os professores da rede que trocam suas experiências educativas.

Dessa forma, os estágios contribuem para repensar a prática do-

cente, porque os alunos e as alunas em processo de formação terão que investigar, observar e ensinar a partir da vivência no espaço escolar. Neste processo encontra-se a rica possibilidade de resignificação do trabalho educativo. Concordamos com Freire (2007) quando nos diz que somos seres inacabados, e como seres inacabados e sabedores do nosso inacabamento estamos em constante construção. Nesse sentido, professores e professoras e acadêmicos e acadêmicas aprendem juntos e contribuem juntos para com as escolas.

Para concluir as análises e as possibilidades da tarefa difícil de formar professores, concordamos com Freire (2007) quando postula que a atividade docente não pode separar-se da atividade discente, o professor e o aluno coexistem, o desrespeito à educação, aos educandos e educadores, vai deteriorando a sensibilidade com a própria prática educativa de si e dos outro, vai distanciando a alegria para o fazer docente.

Assim, a formação de professores e professoras no curso de Pedagogia, elencada em seu projeto político-pedagógico, materializada cotidianamente nos estágios e práticas precisa insistir nesta relação de reciprocidade entre Universidade e Escola. Freire esclarece que se trata da possibilidade de uma relação dialógica e respeitosa e de aprendizagem recíproca. Esse respeito aos educandos e ao espaço escolar que se abre pleno de possibilidades e que ousamos adentrar através das intervenções coletivas. É o que favorece e contribui com a construção de nossa prática educativa conjuntamente à prática dos educandos. Uma tessitura de um trabalho pedagógico construído articuladamente, avaliado e reavaliado constantemente, nunca uma tarefa fácil:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando (FREI-

RE, 2007, p. 144).

Esse é o tempo da docência, da prática docente-discente, sendo o estágio um momento ímpar no curso dessa formação, entendida como uma relação prática-teórico-prática. De acordo com Redin e Zitkoski (2008, p. 162), para Paulo Freire, “conhecer e transformar não constitui dualidade da ação educativa, mas aspectos distintos da mesma unidade, mediante a *práxis* histórica do ser humano, que indica sempre um tempo de possibilidades, e não de determinismos”.

Convém apresentar o que Alencar (2002, p. 62) escreve sobre a educação da esperança nesse tempo de desesperanças:

Moço, eu estou nesse negócio de catar pedras faz bem uns cinqüenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê coragem? Cada um tem que viver procurando alguma coisa. Tem quem procure paz, tem quem procure briga. Eu procuro pedras. Mas foi numa noite dessas da minha velhice que entendi porque eu nunca larguei disso: só gente que garimpa pode tirar estrelas do chão.

O estágio é tudo isso, um tempo de formação, de prática solidária e competente na escola e com a escola, momento de exercício docente, um tempo pleno de aprendizagem, de garimpagem.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem buscar uma conclusão definitiva, podemos afirmar que é possível o estágio se constituir num momento de reflexão teórico-prática e de contribuição com a transformação da realidade escolar. Ainda que o estágio seja um momento mais de aprender do que de transformar a escola, dado seus limites de tempo e espaço, por meio dele os alunos e alunas aprendem que é possível fazer algo pela es-

cola. Além disso, aprendem a compreender a realidade mediada por um olhar científico e comprometido teoricamente.

Para que o estágio ocorra como práxis, é necessário que os futuros professores e as futuras professoras compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas na escola e usem estes saberes para preparar sua inserção profissional. Entretanto, uma formação de professores e professoras munidos de uma sólida base de conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade é uma tarefa que enfrenta uma grande dificuldade, as políticas públicas que têm contribuído com o desmonte da educação pública. Ir contra estas políticas requer pura prática de resistência ativa.

Assim, ao considerar que as escolas e as universidades são lugares privilegiados para a produção e a socialização do conhecimento, é possível que, por meio das atividades práticas, a relação entre trabalho e escola possa se realizar no espaço da formação de professores. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico e a Prática de Ensino podem ser tomados como eixos articuladores entre teoria e prática, ou seja, como práxis.

O estágio, na perspectiva de construção de uma prática real que é práxis, tem a docência como base da formação, corroborando a orientação da Anfope. O trabalho com os acadêmicos e as acadêmicas tem o objetivo de construir uma ação unitária na escola como campo de estágio. Mas é necessário não perder de vista o objetivo macro, a formação do pedagogo professor, pedagoga/professora comprometidos com a escola pública e com a transformação da sociedade.

Isso exige diuturnamente um trabalho de denúncia e anúncio na intencionalidade da elaboração coletiva de um projeto de cunho transformador. Para finalizar, entendemos que uma educação contra-hegemônica é uma prática de resistência em favor de autonomia e emancipação. Uma educação que nesta perspectiva contribui para a possibilidade de dirigir, no interior das instituições escolares, um processo concreto de formação do educador e da educadora.



## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 44-64.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

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

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo, SP: Cortez, 1990.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, RJ: Paz e

Terra, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. Revista Pro-Posições, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, v. 18, n. 1 (52), p. 41-50, jan./abr. 2007.

REDIN, Danilo R. Streck; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia. Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2005.

VASQUEZ, Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

*Recebido em: 20 Maio 2010*

*Aceito em: 24 Março 2011*