

PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PELA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA

FLAVIANA GASPAROTTI NUNES¹

RESUMO: Neste texto procuramos refletir sobre o papel da prática de ensino e do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia. A partir da interpretação de alguns autores, identificamos e caracterizamos as diferentes concepções de estágio existentes e seus desdobramentos quanto à efetiva contribuição para a formação do professor. Verificamos a presença da dicotomia teoria e prática nas formas e concepções de estágio e discutimos a importância de pensar o estágio e a prática de ensino nos cursos de formação de professores de Geografia como atividade teórica que instrumentaliza as ações docentes do ponto de vista técnico e político.

PALAVRAS-CHAVE: prática de ensino; estágio supervisionado; formação docente; teoria e prática.

PRACTICE OF TEACHING AND SUPERVISED APPRENTICESHIP: FOR OVERCOME DICOTOMY THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT: In this text we tried to contemplate on the paper of the teaching practice and of the apprenticeship supervised in the teacher's of Geography formation. Starting from the interpretation of some authors, we identified and characterized the different existent apprenticeship conceptions and their unfoldings as for the effective contribution in the teacher's formation. We verified the presence of the dichotomy theory and practice in the forms and apprenticeship conceptions and we discussed the importance of thinking the apprenticeship and the teaching practice in the courses of teachers' of Geography formation as activity theoretical that base the educational actions of the technical and political point of view.

KEYWORDS: teaching practice; supervised apprenticeship; educational formation; theory and practice.

"Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo." (Franchi, 1988 apud Demo, 2001, p.44)

Introdução

A discussão central deste texto envolve questões há muito tempo presentes no debate sobre a formação de professores. No entanto, julgamos pertinente resgatá-la incluindo ou enfocando novos e outros elementos tendo em vista o contexto em que a mesma emerge recentemente.

¹ Profa. Adjunta do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Marechal Cândido Rondon. Doutora em Geografia pela UNESP/Pres. Prudente. E-mail: flaviana.nunes@ig.com.br

É importante lembrar que a discussão sobre o papel da prática de ensino e do estágio supervisionado no interior dos cursos de formação de professores foi bastante enfocada nos últimos anos, tendo em vista o destaque dado à questão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A partir das proposições contidas nessas diretrizes, os cursos de licenciatura, e neste caso, também os de Geografia precisaram passar por um processo de reestruturação curricular.

Uma das principais mudanças propostas nas diretrizes referia-se à questão da prática de ensino (estágio supervisionado) e das práticas como componentes curriculares. No caso da prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, a Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2002, em sintonia com as Diretrizes coloca a necessidade de acréscimo de carga horária de Estágio Supervisionado (Prática de Ensino) em forma de Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, prevê 400 horas de atividades práticas, enquanto componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

No texto referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores, justifica-se sua necessidade em função das mudanças ocorridas quanto à formação docente, mais de acordo com a realidade e estrutura atual dos cursos de graduação.

Diante da problemática gerada pelo “aumento” da carga horária de prática de ensino, verifica-se, na verdade, a necessidade de reflexão sobre a efetiva contribuição desta disciplina/atividade na formação do futuro professor, destacando a questão central da própria relação teoria e prática neste processo.

Para refletirmos sobre o tema em questão é necessário, inicialmente, problematizarmos e discutirmos de forma breve a respeito das concepções acerca da prática de ensino e mais especificamente do estágio supervisionado.

As diferentes concepções sobre o estágio supervisionado e a prática de ensino

Para Pimenta e Lima (2004) é possível identificar diferentes concepções sobre o estágio, a saber: a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica.

No primeiro caso, o estágio reduz-se à observação de professores em aula, imitando seus modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que se processa. Assim, a observação limita-se à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Na opinião das autoras:

(...) Esta perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproxima dos modelos observados. Por isso gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias e valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (Pimenta e Lima, 2004, p. 36)

Outra concepção identificada pelas autoras refere-se à instrumentalização técnica, ou seja, o estágio é identificado como a “hora da prática”, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas na sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

É evidente que a formação e a prática docente exigem o domínio de técnicas e habilidades, no entanto, tais habilidades, muitas vezes, não são suficientes para a resolução de problemas que necessitam do conhecimento científico e da contextualização da atividade docente. “(...) Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita

dominar conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.” (Pimenta e Lima, 2004, p. 37)

É possível identificar a presença de ambas as perspectivas nos cursos de licenciatura em Geografia, mas a nosso ver, a perspectiva técnica destaca-se na medida em que, na maioria dos casos, as disciplinas que compõem os cursos não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade na qual o ensino ocorre². Claro que devemos resguardar as diferenças e especificidades entre a geografia acadêmica e escolar, no entanto, verifica-se pouco esforço nos cursos de licenciatura em geografia em promover esta relação.

Esta perspectiva é atualmente reforçada na medida em que se valoriza demasiadamente as novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim, o mito das técnicas e das metodologias. Para Pimenta e Lima (2004, p. 39):

(...) Esse mito está presente não apenas no anseio dos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. (...)

Além destas concepções, durante algum tempo vigorou àquela que se restringia a apenas captar desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se num criticismo vazio, na medida em que *“(...) os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’, entre outras qualificações. (...)” (Pimenta e Lima, 2004, p. 40)*

Diante das concepções de estágio apresentadas, verifica-se a ênfase no entendimento da prática como um momento, como a parte do curso em que se “pratica o ensino” a partir do conjunto de teorias aprendidas em outras disciplinas (em outros “momentos” do curso). Desta forma, caracteriza-se a separação entre teoria e prática concebendo o estágio como “momento da prática” e não como teoria e prática.

Defendendo a importância da relação teoria e prática na concepção de estágio, Pimenta e Lima (2004, p. 43) apontam que:

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Na opinião das autoras:

(...) no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. (Pimenta e Lima, 2004, p. 43-44)

As questões levantadas pelas autoras procuram chamar atenção para o fato de que todas as disciplinas de um curso são ao mesmo tempo teóricas e práticas, pois devem

² Uma tentativa, pelo menos em sua justificativa, de diminuir este problema está colocada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002) ao propor no artigo 12 que a prática na matriz curricular não poderá ficar restrita a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, estando presente desde o início do curso e que todos os componentes curriculares tenham sua dimensão prática. A Resolução CNE/CP 02/2002, inclusive, orienta esta articulação teoria-prática delimitando um mínimo de carga-horária para a prática como componente curricular. À frente retomaremos esta questão.

contribuir para sua finalidade que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer o ensino.

Neste sentido, é preciso também nos cursos de formação de professores de Geografia, as chamadas licenciaturas, romper com a separação ideológica entre as disciplinas teóricas (que nesse “caldo ideológico” são mais importantes) e as disciplinas práticas, concebidas como a mera transmissão do conhecimento geográfico, inclusive, de forma “simplificada”, pois se trata da Geografia escolar.

No caminho desta possível superação da separação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura é necessária uma mudança em relação à própria concepção de estágio e prática de ensino.

Pimenta e Lima (2004) defendem o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, sendo então, uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade como objeto da práxis. Neste sentido, o estágio não deve ser uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente.

Buscando outras concepções de estágio: o fundamento na pesquisa

Tendo em vista as limitações apresentadas pelas concepções de estágio existentes, consequentes do próprio entendimento entre teoria e prática, surgem propostas alternativas para pensarmos a questão.

Pimenta e Lima (2004) apontam duas possibilidades na busca da superação da pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática: 1) do estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e 2) do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

No entendimento das autoras, o estágio não é a parte prática do curso, mas a reflexão a partir da realidade:

(...) ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (Pimenta e Lima, 2004, p. 45)

A partir da citação destacada, notamos a necessidade de mudança em relação ao próprio entendimento do estágio, deixando de ser uma atividade meramente prática, e sim teórica, na medida em que a situação de estágio, o contato com a realidade, propicia a reflexão teórica que irá instrumentalizar as ações docentes não só do ponto de vista técnico, como também político.

Partindo desse pressuposto, pode-se pensar, então, na pesquisa como método de formação de futuros professores na medida em que:

(...) se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidade de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (Pimenta e Lima, 2004, p. 46)

Entendemos que a valorização do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio contribuem sobremaneira para a formação do professor no sentido proposto por Giroux (1987), ou seja, como intelectuais transformadores.

Para o autor “(...) uma maneira de repensar e reestruturar o trabalho docente é considerar os professores como intelectuais(...)” (Giroux, 1987, p. 21). Em seu entendimento, o papel da docência não pode ser reduzido a mero treino em habilidades

práticas, mas envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Sendo assim, a categoria de intelectual torna-se uma forma de integrar o objetivo da educação do professor.

Nesta mesma direção Demo (2001) salienta a necessidade de que a pesquisa seja um processo presente em todo o trajeto educativo, como um princípio educativo. Para o autor:

(...) Pesquisa prática não significa apenas a noção de aplicabilidade concreta, porque seria irônica uma teoria não-aplicável, mas sobretudo a prática como parte integrante do processo científico como tal. Conseqüência disso será que a prática deve ser estritamente curricular, não fazendo sentido a noção truncada de estágio. (p. 28)

Na mesma direção do que pontuamos até aqui, Demo afirma a inadequação em se pensar teoria e prática de forma separada, inclusive, do ponto de vista da conseqüência disso para a concepção equivocada, ou truncada, como o mesmo diz, de estágio.

Compreendida como atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem e como capacidade de questionamento e de elaboração própria, o autor identifica na pesquisa mais do que uma atividade sistematizada e burocratizada de desenvolvimento de determinadas habilidades, mas, sobretudo, uma atitude, um posicionamento diante da realidade.

Sendo assim:

(...) Não há emancipação histórica criativa sem pesquisa, compreendida como diálogo crítico com a realidade no seu dia-a-dia e como raiz política da constituição de espaço próprio, com projeto próprio de vida. (Ladrière, 1978 *apud* Demo, 2001, p. 29)

É preciso, portanto, como Demo afirma, desmitificar o conceito de pesquisa, ampliando, multiplicando os horizontes acerca do seu sentido e entendendo-a como um princípio científico e educativo. Neste sentido, "(...) *dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo.* (...)” (Demo, 2001, p 44)

Discutindo a formação do professor de geografia, Castellar (1999) destaca que esse profissional necessita de uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que será trabalhado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno, pois "(...) *os conteúdos é que determinarão os núcleos conceituais e os procedimentos. O conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos.*" (Castellar, 1999, p. 50)

Para isso, entretanto, é necessário que o professor decida os conteúdos e perceba os conceitos que devem ser articulados nos conteúdos, saiba lidar com a faixa etária e atue no sentido de uma aprendizagem significativa.

Neste ponto surgem as dificuldades, na medida em que a maioria dos professores não se encontra adequadamente preparado do ponto de vista teórico-metodológico e prático para desenvolver essas atitudes. Na opinião de Castellar "(...) *o professor deveria ter, em sua formação inicial, um grau de discussão teórica que lhe permitisse avaliar a sua formação em função do processo de aprendizagem do aluno.*" (1999, p. 51)

Entendemos, neste sentido, que para a construção da autonomia apontada pela autora, torna-se imprescindível o desenvolvimento de reflexões, leituras, competências e habilidades relativas à pesquisa nos moldes propostos por Demo (2001).

Conforme destacado na epígrafe que inicia este texto, é possível aprender pela imitação, mas se aprende muito mais pela elaboração própria. Sendo assim, o estágio e a prática de ensino precisam deixar de ser atividades imitativas para serem de fato possibilidades de elaboração própria do futuro professor que aprende construindo.

Para a efetivação dessas propostas, entendemos ser necessária uma mudança na concepção do estágio e da prática de ensino nos cursos de graduação em Geografia especialmente nas licenciaturas³.

As “outras dicotomias” presentes no processo

Não é possível afirmar que as recentes políticas públicas implantadas para formação de professores corrijam as distorções existentes em relação às concepções de estágio. Aqui nos referimos especificamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 01/2002) e à Resolução CNE/CP 02/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

No caso das Diretrizes, percebemos que ao mesmo tempo em que destacam a importância da relação teoria e prática, perpetuam sua separação na proposta curricular fragmentada.

Sendo assim, no Artigo 12, parágrafos 1, 2 e 3 deste documento, considera-se que:

1º. A prática, da matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

2º. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

3º. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática.

Nota-se, a partir dos parágrafos destacados, a relevância conferida à questão da prática articulada ao curso, permeando todos os componentes curriculares e não apenas nas ditas disciplinas pedagógicas.

No entanto, a orientação contida na Resolução CNE 02/2002 que estabelece a carga horária dos cursos “(...) revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento. (...)” (Pimenta e Lima, 2004, p. 87)

A interpretação das autoras, com a qual também concordamos, respalda-se no fato de que a carga horária dos cursos deve distribuir-se da seguinte forma: horas práticas, horas de estágio, horas de aula para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Neste caso, o estágio encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das científico-culturais, sendo entendido nem como prática, nem como teoria; “(...) apenas como treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares.” (Pimenta e Lima, 2004, p. 87).

A discussão acerca da noção de competência como nuclear na orientação dos cursos é importante para compreender a própria concepção de estágio presente nas Diretrizes. Para Pimenta e Lima (2004, p. 85):

³ A separação na formação inicial entre licenciatura e bacharelado é motivo de vários debates no âmbito da Geografia. Compartilhamos o entendimento de alguns autores, como Pereira (1999) de que é mais adequado pensarmos numa “dimensão pedagógica” da formação do geógrafo e não numa cisão entre professor e bacharel (técnico). Para um aprofundamento desta discussão ver Ferraz (2002) e Katuta (2002).

Ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico. A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reproduzidor de conhecimentos. (...)

A partir das reflexões das autoras, verifica-se as contradições presentes no texto das Diretrizes no tocante à relação teoria e prática e seus desdobramentos quanto à concepção de estágio balizadas pela noção de competência como cerne da orientação dos cursos.

Além disso, podemos ainda identificar outras dualidades presentes no processo e que contribuem para a continuidade e dificuldade de superação da separação teoria e prática nos cursos de formação de professores.

A nosso ver, a dicotomia teoria e prática guarda relação direta com a também dicotomia ensino e pesquisa. Isso, por sua vez, tem sua gênese ligada à distinção entre produção do conhecimento (restrita a poucos, aos “iluminados”) e transmissão do conhecimento (reprodução dos conhecimentos científicos através do ensino), conferindo uma situação de superioridade aos bacharéis (pois pesquisam, produzem conhecimento) em detrimento dos licenciados (os professores, que “apenas” transmitem o conhecimento produzido).

Daí a relevância das idéias de Demo (2001) ao propor a ampliação, a busca de horizontes múltiplos para a pesquisa, apreendendo-a como princípio científico e educativo.

Sendo assim, podemos afirmar que superar a dicotomia teoria e prática mudando a concepção de prática e estágio nos cursos de formação de professores requer uma mudança muito mais ampla e radical: da própria concepção de ensino e pesquisa, de produção e transmissão do conhecimento, de bacharel e licenciado.

Enquanto esse conjunto de dualidades direcionar as concepções e ações no âmbito da formação universitária e principalmente de professores, será difícil efetivar novas formas e entendimentos de estágio e construir uma proposta curricular que de fato supere a dicotomia teoria e prática concebendo o estágio para além do “praticar o ensino.”

Considerações Finais

Neste texto procuramos refletir sobre algumas questões que entendemos serem centrais para o debate sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores e, nesse caso, nos cursos de geografia de forma geral.

É importante a identificação e discussão sobre as concepções de estágio presentes nos cursos de geografia no sentido de romper com algumas práticas e entendimentos que pouco contribuem para a formação do professor.

Procuramos destacar a importância da pesquisa como possibilidade de construção de outras/novas concepções de estágio, bem como a necessidade de rompimento ou superação da dicotomia teoria e prática presente na formação em geografia.

No entanto, entendemos que a superação da dicotomia teoria e prática implica a superação de outras dicotomias ou dualidades presentes no processo, ancoradas na própria dicotomia ensino e pesquisa. A diferenciação ou cisão entre produção e transmissão do conhecimento está na base da também dicotomia bacharel e licenciado que orienta, em grande parte, as formas de estágio, seja para “praticar o ensino” ou “praticar a pesquisa”, separando dimensões que, em sua essência, são inseparáveis (teoria e prática).

Verifica-se que o desafio não é simples, ao contrário, superar ou romper a dicotomia teoria e prática que se expressa nas estruturas curriculares, nas concepções de prática de ensino e estágio supervisionado requer mudanças mais amplas e radicais, inclusive quanto às concepções de ciência e produção do conhecimento científico.

A prática pode e deve ser muito mais que a imitação de formas e a reprodução do conhecimento produzido por outrem. A prática pode e deve significar o aprendizado pela construção e elaboração própria, o que não prescinde, em absoluto, da teoria.

O desafio, enfim, está colocado a todos nós!

Referências Bibliográficas

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2002. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

CASTELLAR, Sonia M. V., 1999. A formação de professores e o ensino de Geografia. *Terra Livre*, n. 14. São Paulo: AGB.

DEMO, Pedro, 2001. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.

FERRAZ, Cláudio B. O., 2002. Para pensar a Geografia para além do bacharel e do licenciado. IN: NUNES, Flaviana G. (Org.) *Caminhos da Geografia para o século XXI. Reflexões e Contribuições Científicas da II Expedição Geográfica da UNIOESTE*, p. 13-44. Cascavel: Edunioeste.

GIROUX, Henry, 1987. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.

KATUTA, Ângela M., 2002. Licenciatura e Bacharelado: rumo a uma formação única? IN: NUNES, Flaviana G. (Org.) *Caminhos da Geografia para o século XXI. Reflexões e Contribuições Científicas da II Expedição Geográfica da UNIOESTE*. p. 47-64. Cascavel: Edunioeste.

PEREIRA, Diamantino, 1999. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Alfageo*, vol. 1, n. 1, São Paulo: PUC, 1999, p. 38-44.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L., 2004. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.