

Teoria, prática, estágio supervisionado e formação docente

Deise Nanci de Castro Mesquita*

Resumo

Este artigo analisa o processo de formação profissional do licenciando, durante o período de desenvolvimento do estágio supervisionado. A questão selecionada para direcionar a discussão é: Como o conhecimento teórico pode referenciar a concepção de aprender-ensinar do aluno-professor e, assim, interferir nos procedimentos didáticos adotados em sala de aula?

Palavras-chave: formação, estágio, teoria e prática.

Theory, practice, supervised teaching practice and teacher formation

Abstract

This article analyzes the formation of licentiate students while undertaking their teaching practice. As a basis for the discussion the following issue is raised: how can theoretical knowledge serve as a reference for the concept of student-teacher's learning-teaching and, thereby, influence the pedagogical practices adopted in the classroom?

Keywords: formation, teaching practice, theory and practice

A não ser, prossegui, que os filósofos cheguem a reinar nas cidades ou que os denominados reis e potentados se ponham a filosofar seriamente e em profundidade, vindo a unir-se, por conseguinte, o poder político e a filosofia, e que sejam afastados à força os indivíduos que se dedicam em separado a cada uma dessas atividades, não poderão cessar, meu caro Glauco, os males das cidades, nem, ainda, segundo penso, os do gênero humano. Antes disso, não se concretizará no mínimo nem verá a luz do sol a constituição cujo traçado acabamos de esboçar. Era isso o que há muito eu receava declarar, por ver como destoa da opinião comum. É difícil compreender que de outra forma não poderá haver felicidade, nem pública nem particular.

Platão

* Doutora em Letras e Linguística pela UFG, presidente da Comissão de Estágio Supervisionado, professora e pesquisadora do Cepae/UFG. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br.

Voltar à Grécia do século VI a.C. para aprender com Sócrates, por Platão, o significado de teoria-prática requer partir do princípio de que filosofar, pensar, refletir, meditar são ocupações não apenas intelectuais, mas também ético-educativas. Demanda reconhecer que o saber racional, de buscar explicações sobre as coisas, os fatos e os processos, refere-se ao conhecimento do próprio homem, de sua essência, ou seja, ao esclarecimento metódico e metodológico de sua natureza e, portanto, de sua especificidade.

A concepção platônica de conhecimento, narrada na alegoria do mito da Caverna, apresenta a dialética do movimento ascendente, de libertação do nosso olhar que nos libera da cegueira para vermos a luz das ideias, e descendente, de retorno às trevas para anunciar aos outros que há um caminho. O primeiro vai da imagem à crença ou opinião, para a intuição intelectual e a ciência; e o segundo consiste em praticar com outros o trabalho para subir até a essência e a ideia, como explica Chauí (2002):

A caverna, diz Platão, é o mundo sensível onde vivemos. A réstia de luz que projeta as sombras na parede é um reflexo da luz verdadeira (as ideias) sobre o mundo sensível. Somos os prisioneiros. As sombras são as coisas sensíveis que tomamos pelas verdadeiras. Os grilhões são nossos preconceitos, nossa confiança em nossos sentidos e opiniões. O instrumento que quebra os grilhões e faz a escalada do muro é a dialética. O prisioneiro curioso que escapa é o filósofo. A luz que ele vê é a luz plena do Ser, isto é, o Bem, que ilumina o mundo inteligível como o Sol ilumina o mundo sensível. O retorno à caverna é o diálogo filosófico. Os anos despendidos na criação do instrumento para sair da caverna são o esforço da alma, descrito na *Carta Sétima*, para produzir a “fáscia” do conhecimento verdadeiro pela “fricção” dos modos de conhecimento. Conhecer é um ato de libertação e de iluminação.

Sendo assim, durante a graduação, para que o estágio supervisionado também se constitua um momento de produção de conhecimento, esse processo de preparação profissional do licenciando não pode ser limitado a uma atividade meramente vivencial, prática, ou conceitual, teórica. Ao contrário, essa experiência deve ser entendida como um momento de contemplação, de investigação, como uma forma metodológica de pesquisa-ação da práxis,

ou seja, de filosofar, de ver com os olhos da mente, do intelecto, da razão, do *noûs*, como explica Coêlho (2004, p. 226):

Mais do que perguntar o que fazer e como agir na vida pessoal e no mundo do trabalho, o que as teorias afirmam sobre isso ou aquilo e que contribuições podem nos oferecer, como funciona ou deve funcionar a sociedade, a escola e a universidade, é preciso ir à raiz dos problemas e perguntar o que são o indivíduo, a pessoa, a sociedade, o trabalho, a escola, a universidade, a razão, a teoria, as ciências, seus métodos e objetos; bem como que relações há entre essas realidades complexas, contraditórias e em permanente processo de produção de si mesmas, que se oferecem num permanente jogo de luz e sombra, de revelar-se e esconder-se. Pensar é, então, reconhecer, afirmar e trabalhar para desvendar o mistério da natureza e do mundo humano e o labirinto inerentes à existência mesma do real e ao processo de investigação.

Embora o documento mais recentemente publicado pelo Ministério da Educação que dispõe sobre o estágio supervisionado, a Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008, não defina um conceito de teoria e prática, mas apenas descreva esse momento de formação como “um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]”, essa concepção dialética apresentada por Chauí e Coêlho parece estar expressa em resoluções anteriores, de 2002, quando foram regulamentados os cursos de formação de professores, em nível superior, no Brasil.

Segundo a Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, em seu artigo primeiro, a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, deve ser efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 horas divididas em 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, “nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as dimensões dos componentes comuns”.

Não obstante, essa Resolução tem levantado polêmicas discussões sobre como entender e operacionalizar a carga horária das disciplinas e/ou

atividades que compõem a matriz, em especial, das que não levam o nome “específicas”. É questionado o fato de que, se há uma relação intrínseca entre teoria e prática, por que o documento quer resguardar 400 horas de prática e 400 horas de estágio, além das 1800 horas de conteúdos específicos? Ainda: a que atividades curriculares essas 800 horas se referem? Às 1800 horas não está implícita a relação teoria-prática?

Segundo consta nos Apêndices da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior, de maio de 2002, a finalidade desse tempo de prática é possibilitar aos licenciandos a construção de conhecimentos experienciais essenciais a sua atuação como professores; ou seja, refere-se ao estudo dos conteúdos da Educação Básica, os quais serão responsáveis por ensinar, articulados às perspectivas de suas didáticas:

Os cursos de formação de professores não podem mais propor um espaço isolado para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Também, não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor seu “saber fazer” para o “fazer”, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, no interior das áreas ou disciplinas, durante o próprio processo de aprendizagem dos conteúdos que precisa saber. (Brasil, 2002)

O documento também exemplifica essa compreensão detalhando a relação compreendida entre o fazer teórico e o fazer prático na licenciatura, e apresenta dados numéricos e proporcionais de como a carga horária para cada componente dessa formação universitária é pensada. Essa linguagem gráfica pretende esclarecer que, embora tenham nomenclaturas distintas, dependem do objeto de interesse de cada área do conhecimento (se focado nas linguagens e códigos, nas ciências exatas ou da vida), o objetivo comum de qualquer curso superior de formação de professores é cuidar da docência de Educação Básica:

Quadro 1: Curso normal superior – formação de professores para a Educação Infantil

Formação comum a todos os professores da Educação Básica	20%
Formação comum a todos os professores de atuação multidisciplinar	32,5%
Formação específica aos professores de educação infantil	35%
Formação específica para atuação em outras áreas profissionais	2,5%
Estágio	10%

Quadro 2: Curso normal superior – formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Formação comum a todos os professores da Educação Básica	20%
Formação comum a todos os professores de atuação multidisciplinar	32,5%
Formação específica aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	35%
Formação específica para atuação em outras áreas profissionais	2,5%
Estágio	10%

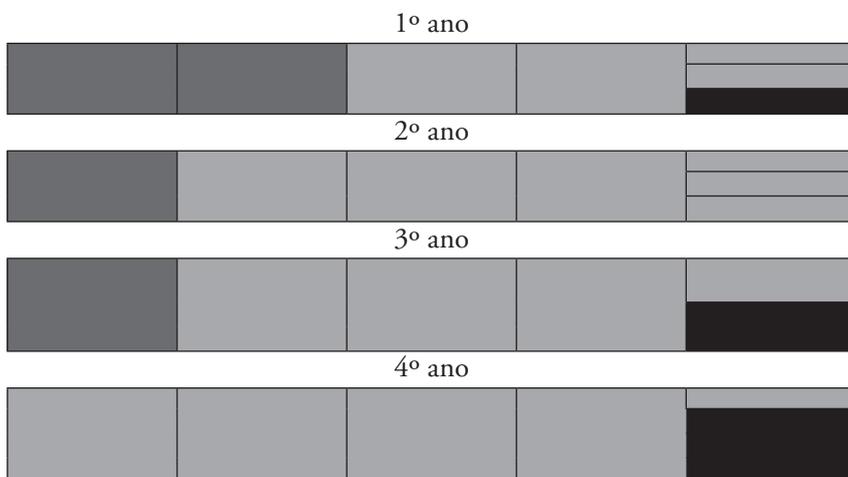
Quadro 3: Licenciaturas para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio

Formação comum a todos os professores da Educação Básica	20%
Formação comum a todos os professores especialistas	5%
Formação específica dos professores, das diferentes áreas/disciplinas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	62,5%
Formação específica para atuação em outras áreas (a serem oferecidas aos alunos como opções profissionais)	2,5%
Estágio	10%

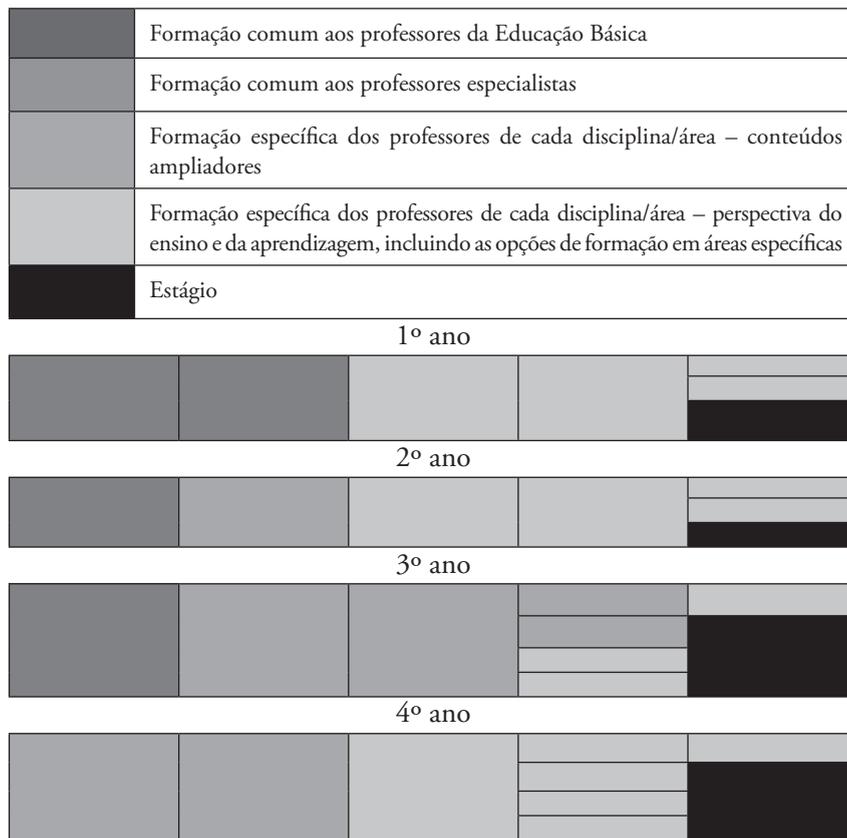
Acompanhando esses três quadros, são apresentados dois gráficos com os critérios orientadores do percurso dessa formação, objetivando esclarecer que os blocos apresentados anteriormente não sugerem a existência de uma ordem hierárquica ou de uma sequência cronológica. Demonstram como, no início da formação, predominam os conteúdos que são necessários à constituição de competências comuns a todos os professores da Educação Básica e aos multidisciplinares e especialistas. Também, demonstram como, nos dois anos finais, a tendência é a verticalização, sem exclusividade, do estudo dos conteúdos para a construção de competências próprias de diferentes etapas e/ou disciplinas; e como o estágio e as demais atividades práticas estão presentes ao longo de todo o curso:

Legenda 1: O percurso de formação dos professores de atuação multidisciplinar

	Formação comum aos professores da Educação Básica
	Formação comum aos professores de atuação multidisciplinar
	Formação específica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da educação infantil, incluindo as opções de formação em áreas específicas
	Estágio



Legenda 2: O percurso de formação dos professores especialistas em áreas ou disciplinas



Os argumentos apresentados indicam que a matriz curricular dos cursos de licenciatura é organizada de forma a perceber a profissão em sua dimensão universitária, de profissionalização acadêmica para o ensino, a pesquisa e a extensão. E, em sua especificidade educativa, o ensino e a aprendizagem:

No que se refere, especificamente, aos conteúdos que irá ensinar, é necessário que aprenda esses conhecimentos de modo contextualizado, para que possa atribuir-lhes significado com referência à sua pertinência em situações

reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real, já que deverá fazer isso com seus alunos. Os estágios a serem feitos nas escolas de educação básica devem ser realizados ao longo de todo o curso de formação e vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais, incluindo o envolvimento pessoal. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes. (Brasil, 2000)

Tratando-se de horas de estágio supervisionado, a Proposta de Diretrizes indica, uma vez mais, o processo dialético de aprender e ensinar, acentuando que a indissociabilidade entre as disciplinas e suas dimensões teórico-práticas na relação universidade-escola de Educação Básica só é possível quando existe um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela instituição de graduação e a escola campo de estágio, com objetivos e tarefas claras, com responsabilidades e auxílios mútuos. Nesse sentido, estagiar significa contemplar a complexidade e a singularidade da prática e tematizá-la. Refere-se a lançar mão de recursos conceituais e experimentais, de contemplar as vivências pessoais e suas implicações com o próprio trabalho, com as relações estabelecidas na prática social:

O exercício de reflexão sobre a prática deve ser sistemático desde o início do curso de formação de professores. Embora lance mão da totalidade dos conteúdos da formação, a supervisão tem conteúdos próprios: os procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. (idem)

Sendo assim, desenvolver o estágio supervisionado não é apenas ir à escola-campo para “aprender fazendo”, a partir da experiência prática; mas “fazer parte dela”, inserir-se no processo, fazer o movimento com o outro, no lugar em que ele se situa. É buscar perceber os fatos em sua “naturalida-

de”, em suas nuances reais de tempo e de espaço, com o outro. É realizar um trabalho profundamente envolvido com a noção de diálogo, de interação com os destinatários dessa comunicação.

E quando essa visão é orientada por Freire (1996) e o tratamento que dispensa à Pedagogia da Autonomia, outros aspectos da questão são levados em conta e as categorizações de experiência participativa tomam contornos menos óbvios. Para o autor, três premissas básicas guiam a compreensão do fazer educativo, na escola: 1) a constatação de que só existe docência-discência, pois são constitutivas; 2) a aceitação da incompletude humana e a submissão ao social como formas de sobrevivência; e 3) o reconhecimento de que o ato de ensinar e aprender é uma especificidade humana, de sua natureza, uma vocação ontológica para *o ser mais*.

Essas formulações explicitam como cada prática desenvolvida no estágio supervisionado faz um determinado sentido para quem dele participa, quem nele interfere ou com quem nele atua. Também, explicitam como cada experiência vivida apresenta indícios de um retorno, de uma consequência, de uma influência no modo de o estagiário ler, retratar, recontar e agir sobre o fato experimentado; como as atividades são compostas, cada uma ao seu modo, de elementos constitutivos do processo de aprender e ensinar, na escola. Ou seja, da forma como Freire categoriza a prática educativa, o processo de estagiar encontra-se demarcado pelo princípio de que o ato de ensinar e de aprender, que são indissociáveis, é uma atividade intrínseca *ao ser*, uma manifestação da necessidade de *mais ser*; e que, por isso, esse saber-viver exige uma curiosidade epistemológica, uma docência-discência e pesquisa indicotomizáveis:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (Freire, 1996, p. 23-24)

Portanto, são todos os momentos vivenciados pelos licenciandos em cada situação de comparação, de repetição, de constatação de dúvida, de curiosidade, de indignação que validam o processo de ensinar e aprender,

nos campos de estágio externos e internos à sala de aula. Por isso, toda prática educativa supõe a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança um conhecimento apurado do objeto, ou seja, não se vai além dos meros condicionamentos. Potencializar essa capacidade crítica, curiosa, rigorosa e metódica é a condição mínima para que o ensino e aprendizagem ocorram sem serem reduzidos a um puro “tratamento do objeto”, tanto em nível basicamente prático ou exclusivamente teórico. Mas, no fazer educativo que adota uma metodologia de pesquisa-ação, os educandos são sujeitos da construção e da reconstrução do processo, com o educador, isto é, *saber* ensinado é aprendido na razão de ser, explica Freire (1996, p. 26):

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

Essa constatação reclama outra, que tem a ver com a impossibilidade de se transferir conhecimentos, pois estes são construídos, “estão” enquanto “são”. É esse reconhecimento da incompletude humana, conclui Freire (1996, p. 55), que convoca a inserção do sujeito inacabado em uma constante movimentação de busca:

Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.

De fato, esse estranhamento é uma advertência de que o sujeito suspeito percebe que há algo mais do que aquela pura aparência do problema. A desconfiança não diz, mas indica que algo precisa ser “sabido”. E a tarefa da ciência é proporcionar que reine o bom senso, que toda decisão sobre o saber e em face do que fazer seja pautada na ética, na capacidade de adivinhar, de desconfiar, de duvidar, de se inquietar diante da historicidade do próprio saber. Por exemplo, é dizer que no estágio supervisionado, primei-

ramente, o bom senso que norteia o docente-discente deixa-o suspeito, no mínimo, de que não é possível referir-se a uma “pesquisa e atuação” se, na verdade, o projeto alheia-se das condições sociais culturais, econômicas dos envolvidos no processo, dentro e fora da sala de aula. Ainda, de que a rigorosidade científica não autoriza a desconsideração ou o desrespeito pelo saber produzido informalmente, um suposto *saber ingênuo*, que é deslocado por um suposto *saber produzido no exercício da curiosidade epistemológica*.

Quando a prática educativa se sustenta em uma pedagogia da autonomia, que prevê uma metodologia de pesquisa e de ação, parte do suposto (uma certeza referencial) de que nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. Ensina Freire (1996, p. 84, grifo do autor):

A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício [...] Como professor (docente-discente) devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Ainda, quando o projeto de estágio supervisionado é fundamentado no reconhecimento de que a natureza humana orienta sua história para sua autonomia e responsabilidade, a prática educativa desse processo situa-se em um lugar de investigação, de experimentação dialética intensa, de uma leitura com o mundo, com o discurso, com o diálogo. Uma inevitável e magnífica constatação de Freire (1996, p. 84):

Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achemos inseridos.

Logo, pesquisar e atuar no estágio supervisionado diz respeito a uma relação dialógica mantida entre as partes componentes da situação social

em foco. Refere-se a uma leitura, uma identificação, uma definição cada vez mais adensada do mundo, de seu contexto singular, particular, e de sua implicação universal, sistêmica. É a forma pedagógica de falar *com* o outro, sintetiza Freire (1996, p. 119):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Essa atitude de humildade e de compromisso constitui ponto central na discussão freiriana sobre a ação pedagógica. Em sua incessante resistência à presunção da academia de se considerar autogestável e autossuficiente, reiteradas vezes posicionou-se contrária às atitudes centralizadas nas (e centralizantes das) instituições universitárias, que, inadvertidamente, desconsideravam a relevância de se conhecer as circunstâncias que constituem a vida das pessoas, suas necessidades e suas possibilidades, perspectivas e aspirações. Em suas palavras, o maior legado da educação consiste no reconhecimento de nossa incompletude, de nossas limitações. Por isso, propor um trabalho de parceria, de pesquisa-ação, demanda a generosidade e a humildade de partilhar saberes, exige a capacidade de complementação, de avaliação, de aconselhamento, de implementação de hipóteses e de propostas de solução dos problemas. Santos (2003, p. 83) adverte:

Todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerá-la melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje, uma forma de conhecimento assentada na previsão e no controle dos fenômenos, nada tem de científico.

É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.

É apenas nesse sentido que se pode dizer que, durante o desenvolvimento do estágio, o estudo teórico (a leitura de autores e de suas formulações ditas teóricas) oferece diferentes perspectivas de análise e avaliação de uma determinada situação prática (a compreensão dos fatos empíricos), em seus infinitos contextos sociais; ou seja, que o conhecimento teórico pode referenciar a concepção de aprender-ensinar do aluno-professor e interferir nos procedimentos didáticos adotados em sala de aula. Assim, o estágio envolve o estudo, a análise, a problematização e a proposição de atitudes adequadas a determinadas situações, e não a todas as circunstâncias em geral. É uma experiência que envolve o aprendizado e o desenvolvimento de uma postura investigativa, de um exercício permanente de crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre. Pimenta e Lima (2004, p. 49) esclarecem:

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros autores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

De fato, para enfrentar os desafios das inusitadas situações de ensino e aprendizagem, o estagiário deve exercitar o hábito de buscar saberes científicos, específicos e educacionais, e de praticar a sensibilidade e a indagação na identificação e avaliação das ambiguidades e incertezas dos conflituosos contextos escolares e não escolares. Afinal, confrontar teorias e experiências significa debruçar-se sobre temas relativos ao cotidiano escolar ligando-os a contextos institucionais, políticas públicas e anseios individuais. É entender, parafraseando Platão, que educar não é enfiar na alma conhecimento que nela não existe ou dotar de vista olhos privados de visão, pois não há como fazer pelo outro, não se supera as trevas para o outro.

Portanto, aproximar-se dessas realidades atentos aos seus efeitos e lançando mão de alguns recursos de análise já elaborados teoricamente pela academia é comprometer-se com um fazer pedagógico e um estudo sistemático, ou seja, com um saber sempre atualizado, revisto, redefinido. É

perceber-se, também, incrustado neste saber, é sentir-se, enfim, responsável por seu desenvolvimento. Mas, também, é ser ciente de que as perspectivas para essa efetivação só estão postas no reconhecimento de que a ciência, ela mesma, é uma linguagem autobiográfica e autorreferenciável, ou seja, de que, sendo a revolução científica um acontecimento que ocorre em uma sociedade revolucionada pela própria ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico, mas um paradigma social. Daí também a advertência e proposta de Santos (2003, p. 85), de um conhecimento prudente para uma vida decente:

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Produzir esse tipo de conhecimento implica filosofar, pensar, refletir, meditar, ou seja, vincular-se à teoria da dúvida e à prática do social, como atividades constitutivas da própria natureza de aprender e de ensinar. A educação, autêntica *paideia*, valoriza a erudição não como forma de escravidão, mas de elevação da alma à mais alta perfeição. Não se confunde, pois, com uma transmissão de conteúdos ou com um treinamento específico; não se limita à apresentação de um inventário de construtos teóricos ou à construção de um mosaico de referências práticas, mas, ao contrário, *cria conceitos, enfrentando o trabalho do pensamento, da crítica, da contestação*, tal como relata Coêlho (2001, p. 47, grifo do autor), a respeito de Sócrates:

Em vez de transmitir informações, de apresentar brilhantes discursos e lições, com respostas para todas as dúvidas e questões dos jovens atenienses, Sócrates os exorta a buscarem a verdade, a questionarem as respostas que encontram. A verdadeira *paideia* consiste em iniciar o homem no exercício da maiêutica, ajudando-o a dar à luz, a partejar as ideias, bem como a girar a alma em direção ao ser, ao *bem* e a despertar suas qualidades adormecidas; enfim, a pensar e viver de acordo com a razão.

Nóvoa (2004) reitera essa compreensão:

Não é possível se fazer uma economia da reflexão. Não é possível se queimar etapas. Não é pelo fato de outros terem refletido sobre uma série de coisas que isso vai poupar muito tempo a mim. Cada um tem de fazer o seu caminho. A reflexão tem essa dimensão, que pode ser um tanto angustiante, pois não é uma coisa que se faz hoje e que fica resolvida definitivamente. É uma atitude profissional. É algo que está inserido na profissão desde o primeiro dia até o último dia, que tem de se inscrever no dia-a-dia da profissão. Mas isso não quer dizer que não possamos aprender com os outros, com experiências e projetos já realizados. Podemos inspirar-nos, podemos conhecer melhor, podemos preparar-nos de forma mais consistente. Por isso, é tão importante a escrita. Não apenas uma escrita teórica, mas também uma “escrita da prática”. E essa escrita deve ser assumida, antes de tudo, pelos próprios professores.

Sendo assim, estagiar é valorizar o reconhecimento do sentido de educação e não meramente dos problemas da escola; é reconhecer que a sala de aula é, física e abstratamente, um organismo social, não se situa em um vácuo; e que, então, à disciplina de estágio supervisionado não cabe o papel de transmitir, de repassar conceitos teóricos, ou de socializar procedimentos didáticos a serem aplicados, mas de adotar a prática da *contemplação* no mesmo sentido filosófico platônico, apresentado por Santos (2003, p. 85-86):

Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma contemplativo afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.

Notas

1. Esta Lei dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994,

- o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <www.portal.mec.org.br>.
2. Para mais informações sobre a relação dialética entre teoria e prática no Estágio Supervisionado Escolar, consultar: MESQUITA, D. *Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em Letras*. Tese de Doutorado. UFG, 2005; PIMENTA, S. *O Estágio na Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 1997; PIMENTA, S. & LIMA, M. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004; entre outros.
 3. A Resolução institui a duração e a carga horária de cursos. Disponível em: <www.portal.mec.org.br>.
 4. Para detalhamento, buscar <http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715/32Apendicepropostaformacao.pdf>.
 5. Os Apêndices disponíveis em <http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715/32Apendicepropostaformacao.pdf> são referentes à RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que foi republicada no Diário Oficial da União n. 67, de 09 de abril de 2002, seção 1, p. 8, por ter saído com incorreção do original no DOU de 04 de março de 2002, seção 1, p. 8. Para maiores informações e consulta, ver: <http://www.avantis.edu.br/docs/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>.
 6. Disponível em: <http://www.avantis.edu.br/docs/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf>.
 7. O texto completo de Nóvoa “Educação: entre políticas, retóricas e práticas” foi divulgado pela Revista Educ e encontra-se disponível no site <www.educ.revista.br>.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. 2000. Disponível em: <<http://www.portal.mec.org.br>>. Acesso em: 4 abr. 2010.

_____. Resolução CNE/CP 1, 18 fev. 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.portal.mec.org.br>>. Acesso em: 4 abr. 2010.

_____. Resolução CNE/CP 2, 19 fev. 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, 2002. Disponível em: <<http://www.portal.mec.org.br>>. Acesso em: 4 abr. 2010.

CHAUI, M. *O Mito da Caverna*. 2002. Disponível em: <http://www.ene-cos.org.br/docs/universidadeoperacional_mchaul.doc>. Acesso em: 21 ago. 2004. Não paginado.

COÊLHO, I. Filosofia e Educação. In: PEIXOTO, A. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Editora Alínea, 2001. p. 19-70.

_____. Teoria, Prática e Formação de Professores. *Educativa*, Goiânia, Ed. da UCG, v. 7, n. 2, p. 207-230. 2004.

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

NÓVOA, A. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 60, nov/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.revista.br>>. Acesso em: 20 fev. 2005.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: PLATÃO. *Apologia de Sócrates e Críton*. Tradução Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, s/d.

PIMENTA, S. & LIMA, M. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em: 31 maio 2010

Aceito em: 30 jun. 2010