

ESTÁGIO E PESQUISA: UMA CRÍTICA ONTOLÓGICA AO PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luciano Accioly Lemos Moreira¹

Resumo

No presente artigo, analisa-se, sob orientação teórica da ontologia marxiana, a concepção da formação do professor e o campo do estágio supervisionado como possibilidade de pesquisa. Nessa proposta é rebaixada a função da pesquisa, do estágio e da formação do professor à mera resolução de problemas situacionais da sala de aula. A visão pragmática e utilitarista dessa concepção restringe o olhar e a reflexão do professor à esfera fenomênica da realidade social, impossibilitando-o de apreender as raízes desses conflitos.

Palavras-Chaves: Formação do professor; estágio e pesquisa; pragmatismo e ontologia marxiana.

**La pesquisa y la práctica supervisada: una crítica ontológica al pragmatismo
en la formación de profesores.**

Resumen

El artículo analiza, bajo la ontología marxiana, la concepción de la formación del profesor y el campo de la práctica supervisada como posibilidad de pesquisa. En esta proposición, es rebajada la función de pesquisa, de la práctica y de la formación del profesor a solamente solucionar problemas situacionales en el aula. La visión

¹ Doutorando em Análise do Discurso na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: Luciano.almoreira@gmail.com

pragmática de esta concepción limita la mirada y la reflexión del maestro a la esfera fenoménica de la realidad social, imposibilitándole captar las raíces de estos conflictos.

Palabras llaves: Formación del profesor, práctica y pesquisa, pragmatismo y ontología marxiana.

A formação do professor tem como um dos seus momentos a prática do estágio supervisionado. O estágio poderá, conforme alguns teóricos da pesquisa educacional no Brasil, se constituir num espaço de reflexão sobre a ação docente e, conseqüentemente, produzir uma teoria transformadora da realidade educacional.

Na atualidade, a fratura entre o momento teórico e prático na formação docente, se constitui no principal problema apontado pelos educadores da área de estágio supervisionado. Fazenda (1991) explica que a formação docente normalmente se dá por meio de uma dupla hibernação, no qual o aluno da licenciatura inicialmente apreende conteúdos teóricos distanciados de sua prática e, posteriormente, deverá analisar, compreender e ministrar aulas no estágio, sem que a teoria apreendida os capacite para tal tarefa. Para a autora, assim, haveria uma hibernação teórica e outra prática, em que nenhum dos dois momentos se interpenetram.

O professor deverá, conforme Pimenta (2001-2008), desenvolver a capacidade e a competência para uma prática reflexiva, na qual seu agir se constitua numa práxis. Nesse cenário, a formação docente deve ser dirigida na perspectiva de um profissional: pesquisador, reflexivo, crítico, multidimensional, democrático, competente, enfim, conforme a autora, deve-se repensar o processo de formação para responder às necessidades de um mundo multifacetado e complexo.

Com o objetivo de analisar tal problemática, traçaremos o seguinte caminho: primeiramente, explicitaremos as principais concepções sobre o campo do estágio e as propostas de formação de professor. No segundo momento,

realizaremos um resgate teórico e histórico sobre a proposta atual do campo do estágio, voltado para a formação de um professor-pesquisador. Por fim, realizaremos uma crítica dessa proposta através da orientação teórica da ontologia marxiana.

As concepções de estágio e de formação do professor, de 1930 até 1970 no Brasil, salvo algumas pequenas alterações legais, se estruturaram através da distinção entre as disciplinas teóricas e práticas. A formação docente denominada por alguns teóricos como 3+1, organizava-se em três anos de aulas de cunho conteudista, prosseguindo-se em um último ano de prática no estágio.

Fazenda (1991) explica que o momento teórico tinha como objetivo transmitir conhecimentos específicos à área de cada licenciatura, enquanto o estágio se configurava na apreensão isolada e única de técnicas necessárias ao ensino. Esses conhecimentos e essa prática, no entanto, não se constituíam na aplicação de um projeto global e dialético do professor. Teoria e prática eram diametralmente trabalhados e pensados de modo opostos. Como consequência disso, o professor-teórico não refletia e nem adequava a teoria às demandas advindas da prática docente, e o estágio transformava-se em mero espaço de apreensão de técnicas voltadas para o agir em sala de aula.

Essa disjunção entre teoria e prática na formação do professor fica evidente nas concepções de estágios definidas por Pimenta (2008). A autora explica que há duas concepções de estágio dominantes na formação docente no Brasil. A primeira denominada de “imitação de modelos”. De acordo com essa concepção, o aluno deveria, no momento do estágio, observar e anotar o modelo de dar aulas transmitidas pelo professor de estágio, e posteriormente, imitá-lo. Observação, imitação, repetição e habituação desse modelo tido como correto e perfeito, constituía-se na função do estágio.

A segunda concepção de estágio é caracterizada por Pimenta (2008) como “Instrumentalização técnica da prática docente”. Nesse modelo de formação e de estágio, o fazer, a técnica e a instrumentalização da ação na sala de aula se impõem sobre todos os outros momentos. A teoria, a reflexão crítica sobre esse fazer é desprezada, e tida como ineficaz. Nessa perspectiva, a atividade do estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em

sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas. Pimenta explica que essa formação e estágio não capacitavam os alunos e professores a enfrentarem o inusitado, pois os modelos e técnicas apreendidos não possibilitavam a compreensão e a resolução dos problemas do cotidiano escolar.

Candau (2003 – 2008), de modo semelhante, defende a tese de que haveria cinco grandes correntes que embasam a formação do professor, e, de qualquer modo, a visão de estágio. A primeira concepção denominada formal, ou oficial, na qual o professor teria como fundamento ser formado sob o direcionamento das leis e das propostas de formação defendidas pelo governo, ou por uma política de estado. Nessa corrente, o professor absorveria o modelo oficial do que deveria saber e fazer na sua prática. De modo inerte, imparcial e acrítico o formando desenvolveria capacidades intelectuais e técnicas estranhas a sua vontade e ao seu interesse. O estágio teria como objetivo praticar e verificar a absorção do modelo proposto pelos órgãos oficiais do governo.

A segunda corrente chamada humanista funda-se no ideal escolanovista. Essa concepção de formação de professor defendia um profissional facilitador, sua função era orientar e desenvolver valores éticos nos alunos. A dimensão humana se sobrepunha ao técnico, relegando com isso o momento técnico do ensino ao esquecimento.

A terceira proposta teria como intenção a apreensão técnica do como ensinar. Numa concepção tecnicista de formação, essa proposta dominou as políticas de formação no Brasil, principalmente nos anos 60 do séc. XX. A dimensão do planejar e da operacionalização do fazer restringiu a formação a uma instrumentalização de ações e comportamentos repetitivos, sem que houvesse uma reflexão teórica mais aprofundada sobre a função do professor. O estágio resumiu-se a mera aplicação e repetição do que se deveria fazer, tendo em vista o atendimento às exigências do MEC.

A partir da segunda metade da década de 1970, no Brasil, alguns autores influenciados pelas idéias de Althusser, Establet, Passerom e Bourdieu desenvolvem uma concepção crítica sobre o papel da educação no sistema capitalista. A crítica defendia que o papel da educação era o de reproduzir a

ideologia dominante. E o campo do estágio das universidades transformou-se defende Candau (2003 – 2008), numa crítica e desvelamento das falhas dos sistemas de ensino e dos professores que atuavam nesse sistema. Contudo, essas críticas não apresentavam propostas para a superação dos problemas encontrados, e, como conseqüência, algumas escolas e professores da rede particular e pública que eram campo de pesquisa dos universitários, fecharam suas portas aos estágios por medo dos resultados das avaliações e das análises feitas pelos os estagiários. Criou-se, nesse período, um olhar preconceituoso acerca dos estágios e, do mesmo modo, uma recusa dos professores das escolas pesquisadas em colaborarem no desenvolvimento dessa prática.

Candau (2003 – 2008) defende que nas quatro correntes anteriores as dimensões técnicas, humanas e pedagógicas do professor não se relacionavam e, com isso, sua formação era carente de uma dessas dimensões.

Como proposta superadora dessa deficiência a autora sugere uma formação multidimensional. Nessa perspectiva, o professor deverá desenvolver a capacidade de planejar sua ação de modo técnico, tendo como fim o desenvolvimento das capacidades humanas, e por meio de uma teoria e prática didática transmitir aos alunos a capacidade da crítica e da pesquisa sobre e na prática.

O estágio deverá ser um momento de vivência dessa prática multidimensional que vem se desenvolvendo ao longo do curso.

André (2001), do mesmo modo que Candau, explica que a formação do professor teve em sua história no Brasil a centralidade em cada um dos momentos necessários ao agir e ao pensar do professor - por vezes no técnico, por outra no conteudismo. A sua sugestão superadora dessa perspectiva é a formação numa perspectiva da reconstrução social. O professor e sua formação devem ser pautados numa prática reflexiva. Desse modo, o professor a partir dessa perspectiva deveria pensar e refletir sobre e na prática, produzindo conhecimento e transformando o seu agir. O estágio, deve se constituir no lugar de prática e efetivação dessa proposta.

A nova LDB 9394/96 sugere que a formação do professor deve se realizar em 2800 horas. Nesse total 1800 horas serão de disciplinas teóricas, 400 horas de prática ministradas ao longo do curso, 400 horas de estágio dividido em quatro

semestres, e iniciado no segundo ano do curso, e por fim, 200 horas de atividades extras. Pimenta (2008) explica que esse corpo legal não supera o distanciamento entre o momento do pensar e do agir na formação docente. E o campo do estágio conforme a autora termina transformando-se num espaço de treinamento, e não de reflexão. Outra questão levantada por Pimenta sobre a nova legislação para o campo do estágio é a formação para as competências. A autora defende que essa formação poderá ser direcionada a uma visão técnica de ensino e de formação tão presente nos anos da ditadura militar do Brasil.

Em sua obra *Estágio e Docência* (2008), a referida autora defende que a formação do professor deve ser pautada numa formação pela e para práxis. A prática educativa por intermédio dessa autora se constitui numa práxis, em que o momento da teoria, do pensar e do refletir, põe o fim que se quer alcançar. É na prática, portanto, através da objetivação do processo de ensino e aprendizagem do aluno que se concretiza a função do professor. Pimenta, ao refletir sobre a práxis, explica que retomando a teoria marxiana, a práxis se constitui na síntese entre a teoria e a prática e com isso, poderá superar a fratura na formação docente. Se no trabalho afirma Pimenta, na relação entre o homem e a natureza há o momento da subjetividade conhecer a realidade e operar mudança por meio da prática, do mesmo modo na educação, sob a iluminação de uma teoria da ciência pedagógica e da instrumentalização do agir através da didática, poderá o professor produzir mudança na realidade escolar. A práxis produtiva é o trabalho, e a educação se configura na práxis criativa. Na educação, o momento teórico é o instante da análise, da reflexão sobre a realidade escolar, sobre os meios e fins que se quer alcançar, e a prática é o princípio da verdade. É na objetivação do ideado pelo professor que se prova a verdade do que antecipou idealmente como fim. Teoria e prática através da práxis defende Pimenta, deve produzir mudança, precisa produzir o novo, romper com o velho por meio do conhecimento e da reflexão crítica do mundo escolar.

A reflexão possibilita a consciência e isso, afirma Pimenta, emancipa o professor que com sua prática crítica poderá desalienar, humanizar e transformar a ordem social. O professor reflexivo sugerido por Pimenta é a construção de uma formação fundada na pesquisa sobre e na prática pedagógica. Essa formação possibilita refletir ininterruptamente sua ação.

O estágio como possibilidade de pesquisa têm sua gênese histórica e teórica ainda na década de 40 do século XX nos Estados Unidos. Fundado na proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin, ele sugeria que os professores deveriam refletir sobre sua realidade, pois só ele, o professor conheceria suas demandas e problemáticas. O professor, desse modo, poderia transformar sua realidade, interagindo e participando de sua prática e refletindo sobre a mesma. Suas idéias ficaram apenas como proposta, pois a dominância na formação do professor concentrava-se naquele momento histórico, essencialmente numa visão tecnicista. Em 1970 do mesmo século, Stenhouse educador e pesquisador Inglês, sugere que os professores analisem sua realidade escolar e reconhecendo suas demandas curriculares produzam uma nova organização curricular para sua formação e formação dos seus alunos. Na década de 80, com Donald Shon é instaurada a conceituação de profissional reflexivo, e com Demo no Brasil, é transferido esse conceito para a formação do professor. Pimenta (2008) traduz essa proposta para o campo do estágio e defende o professor como pesquisador crítico e reflexivo sobre seu agir, produzindo, por intermédio dessa pesquisa, uma ação inovadora. O campo do estágio deve ser transformado em um dos lugares e momentos da superação entre a dicotomia e o distanciamento do pensar (pesquisa) com o agir (prática).

Na atualidade, conforme esses autores, o estágio deveria ser transformado num lugar de pesquisa, de produção de conhecimento sobre a realidade escolar. Essa concepção de estágio como pesquisa e lugar de reflexão e produção de conhecimento deve seu surgimento e possibilidade de análise às metodologias ditas qualitativas. As referidas metodologias desenvolveram uma variada gama de técnicas e formas de se analisar o cotidiano escolar. Surge então com Fazenda (2001-2007-2008), Pimenta (2008), André (2001) e Demo a defesa de uma prática do professor diversificada e adequada às necessidade e situações-problemas de cada realidade escolar. Para isso, o professor deve ser formado numa perspectiva que desenvolva a capacidade de resposta ao imprevisível, ao incerto, ao novo. Constantemente esse profissional deve refletir sua ação, e analisar os resultados, que poderão, a cada dia, serem alterados conforme a necessidade cotidiana. Pesquisa-ação, etnográfica, pesquisa-participante, pesquisa-colaborativa, autobiografia, ego-história, estudos de caso, enfim o sujeito deve interagir participar e interpretar a realidade escolar.

O estágio e a formação do professor nesse quadro defendido por esses autores resumem-se na construção de um professor teoricamente capacitado em refletir criticamente em relação a sua prática. Prática e teoria teriam como síntese a produção da capacidade em responder às necessidades do cotidiano da sala de aula ou da gestão de uma escola. Pimenta (2008) afirma que, desse modo, a educação possibilitaria a emancipação, humanização e desalienação do educador e do aluno.

Contrariando essas concepções alguns pesquisadores da área da educação e da filosofia sob o viés marxiano, realizam uma crítica ontológica sobre muitas das questões acima desenvolvidas.

A primeira crítica seria em relação ao possível rebaixamento da função da pesquisa, do ensino e do estágio a mera resolução de problemas presentes no cotidiano escolar. Soares (2007) realiza uma análise sobre a educação na atualidade e defende que o pragmatismo fundado em Dewey ressurgiu nas políticas de formação do professor. Uma postura anti-teórica, pragmática, presentista e utilitarista invadem as propostas de formação e de pesquisa na área da educação no Brasil. A utilidade no imediato é a medida da importância e da verdade do que se deve ser pesquisado e ensinado. O útil é o correspondente do que é verdadeiro. A proposta do professor pesquisador de sua prática e da produção de um conhecimento que resolva os problemas imediatos da sala de aula, isola, restringe e fragmenta o olhar do professor-pesquisador sobre o mundo. A singularidade vazia de mediações com a totalidade é o horizonte e campo de olhar desse pesquisador. O cotidiano em si, restrito às operações resolutivas das necessidades mais imediatas de cada indivíduo se constitui no campo de atuação do ensino e da pesquisa.

A ciência, diferentemente dessa perspectiva pragmática, tem em Marx uma função de ultrapassagem do cotidiano em si, restrito ao imediato, ao fenomênico. A ciência se constitui na tradução de modo ideado do movimento processual, histórico e particularizado do real, da realidade social. Na perspectiva do método marxiano uma problemática para ser compreendida não poderá ser isolada da totalidade social. Todo e qualquer tema de análise terá um momento de singularidade e de universalidade, e assim, encontraremos por meio da síntese desse olhar rico em mediações a particularidade.

Ciência e pesquisa para Marx se constituem no credenciamento ao poder. Ao poder do conhecer ou não a realidade como ela é. E do modo como é sugerido pelos educadores da ordem do capital, a ciência resolutiva das questões escolares restringe o olhar do professor-pesquisador a falsificação socialmente necessária da reprodução e conservação dessa ordem alienante do capitalismo. Por mais que resolvam os problemas cotidianos do professor de modo parcial, não constrói um conhecimento que traduza e relacione esses conflitos escolares as suas raízes econômicas e políticas na própria reprodução e produção desse sistema sociometabólico.

Outra reflexão que poderemos formular diante do exposto é que Pimenta (2001 – 2008) sugere que a educação por meio da práxis poderá emancipar, desalienar e humanizar os indivíduos. Ao fazer essa afirmação, a autora atribui à educação uma função ontologicamente impossível de se realizar, pois a prática de uma formação que eleve por meio da educação e da pesquisa a minha consciência sobre a realidade não modifica em nada o processo de alienação do capital sobre a sociedade, A alienação é um processo de desumanização do homem produzido no trabalho assalariado e privado. A produção de mercadoria por meio da exploração do trabalhador transforma o homem em simples meio para o enriquecimento do capital, e isso é o fundamento da alienação. A qualidade do trabalho humano é transferida, subsumida e apagada no valor de troca. A mercadoria valoriza-se na mesma medida que o homem desvaloriza-se. Ter consciência desse fator não me torna não alienado, pois no momento da produção de minha existência e da existência da totalidade social a alienação é colocada cotidianamente em movimento. Esse erro ontológico de Pimenta desestabiliza tanto a compreensão da função do trabalho como atividade fundante do ser social, como também, não capta a real função e possibilidade da educação no capitalismo. Que a educação poderá por meio de sua função transmitir o máximo possível do cabedal filosófico, científico, estético e cultural produzido pelo gênero humano para os indivíduos, não capacita essa práxis social realizar algo que só o trabalho poderá efetivamente produzir.

A emancipação, a desalienação e a desumanização dos indivíduos só ocorrerão numa forma de sociabilidade que tenha como fundante de suas relações sociais e econômicas o trabalho livre e associado, em que os indivíduos detenham o controle consciente da produção, circulação e do consumo.

A terceira crítica que percebemos nessas formulações do professor-pesquisador por meio do campo do estágio é a idéia e proposta de superação da fratura entre a teoria e a prática. Pesquisadores como Pimenta, Candau, Demo, André, entre outros, defendem que a unidade entre teoria e prática poderá ser resolvida por uma formação para a práxis educativa. No entanto por meio de Marx (1984), mas precisamente na Ideologia Alemã, fica esclarecido que a disjunção entre o momento do pensar como o do agir tem no limite seu fundamento na divisão social do trabalho do capital. Em que a esfera do trabalho material e intelectual é dividida nas relações de produção e reprodução do ser social. Um trabalho dividido, fracionado, alienado e imposto se sobrepõe a minha vontade, sou o que é necessário para o capital. Sou nessa sociedade, professor, ou pescador, ou crítico, ou artista, ou poeta, essa é a cisão real da minha existência. A cidadania, a interdisciplinaridade e o professor-pesquisador é uma tentativa de colagem e de cicatrização ficcional e formal de uma fratura construída fora da política, da educação e da pesquisa.

Assim sendo, embora reconheçamos o avanço da proposta defendida pelos referidos autores, entendemos ser indispensável muita clareza e rigor científico para não enveredar por posturas anti-teóricas, pragmáticas e utilitaristas nas propostas de formação e de pesquisa na área da educação no Brasil. A utilidade no imediato não deve ser a medida da importância e da verdade do que deve ser pesquisado e ensinado. A proposta do professor pesquisador de sua prática e da produção de um conhecimento que resolva os problemas imediatos da sala de aula não deve isolar, restringir e fragmentar o olhar desse professor sobre o mundo. O campo de olhar desse pesquisador não pode limitar-se à singularidade vazia de mediações com a totalidade. O cotidiano em si, restrito às operações resolutivas das necessidades mais imediatas de cada indivíduo não pode constituir-se no campo de atuação do ensino, da pesquisa e do estágio.

Não queremos com isso desqualificar as teorias produzidas pelos autores referidos; também não podemos atribuir ao estágio como campo de pesquisa a condição de “maravilha curativa” para a solução das debilidades da formação do professor.

Acreditamos que o estágio como campo de pesquisa poderá não resolver os problemas da desalienação e da fratura entre teoria e prática na formação do

professor. Contudo, os desvelamentos produzidos por essas pesquisas sobre a realidade escolar poderão produzir um conhecimento que demonstre as reais possibilidades e limites dessa formação e atuação do professor na escola.

Como inferimos anteriormente, percebemos que as reflexões sobre o estágio como campo de pesquisa não poderão resolver os problemas da desalienação e da fratura entre teoria e prática na formação do professor. Contudo, poderá contribuir para o desvelamento da realidade escolar, demonstrando as reais possibilidades e limites dessa formação e atuação do professor na escola. Cabe a nós, professores e pesquisadores, resgatarmos o caráter crítico ontológico da perspectiva marxiana na produção do conhecimento acerca da realidade escolar.

Bibliografia

ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CANAU, Vera Maria. **Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã – Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

SOARES, Rômulo. Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis. In: **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Susana Jimenez et al (org). Fortaleza: EDUECE, 2007.