Estágio: teoria e prática
Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR

Arlete Maria Didone[1]

arletedidone@seed.gov.pr.br

Resumo

O artigo pretende contribuir para o aprofundamento do estudo sobre a fundamentação teórica da Proposta do Curso de Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Paraná, implantada a partir de 2004, com enfoque direcionado para o Estágio Supervisionado. Na primeira parte, apresenta o contexto histórico desse componente curricular no ideário das políticas educacionais formuladas para a formação de professores desde a década de 30 do século passado, até as configurações mais recentes, com destaque para as propostas da SEED/PR, dos anos 1990 e 2005. Na seqüência, analisa o enfoque teórico-metodológico do Estágio na atual proposta da Secretaria, que reforça a indissociabilidade entre teoria-prática na perspectiva do conceito de práxis. Finalmente, incorpora depoimentos de professores sobre algumas dimensões de seu conhecimento teórico-prático e apresenta indicações para a melhoria da atuação docente nesse campo curricular. Espera-se que essas reflexões e sugestões possam subsidiar os professores no esforço de encontrar uma nova forma de desenvolver o Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Práxis. Teoria e Prática.

1 Professora Pedagoga do Colégio Estadual Barão de Antonina - Rio Negro – PR, participante do PDE.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação na atualidade passam necessariamente pela questão da chamada “sociedade do conhecimento”. O conhecimento que vem sendo produzido nas quatro ou cinco últimas décadas está alicerçado em novas bases: já não depende de dois ou três nichos de pesquisa e produção, mas é gerado em inúmeros países, regiões e cidades, está intrinsecamente associado e dependente da tecnologia e da informação, adquiriu uma celeridade jamais vista ou imaginada a ponto de, a cada dia, haver novos avanços em praticamente todos os campos do conhecimento, é produzido em rede e circula em rede internacional, cobrindo instantaneamente a face da terra e sendo virtualmente acessível a um número ilimitado de pessoas. Essas características geram e demonstram que o conhecimento, hoje, permeia as bases da “racionalidade” dessa sociedade, afetando as relações de produção e os processos de trabalho.

Considerando-se que a instituição escola faz parte da sociedade, as novas configurações sociais, por sua vez, estão a exigir que o trabalho do professor também seja reformulado para atender as demandas trazidas por alunos, que incorporam os comportamentos exigidos pela sociedade do conhecimento e do consumo, capitalista em sua essência.

Por sua vez, de acordo com LELIS (2007) “... as instituições escolares vivem momentos de crise por não terem mais o monopólio do conhecimento”. Essa autora argumenta, também, que a escola foi chamada a exercer novas funções, acrescentando que:

> ... *além das competências relacionais para dar conta da gestão da classe que cabe ao trabalhador em educação/formador de professores, cabe à escola o novo papel com respeito ao programa, ao aluno e ao conhecimento acadêmico e a sua formação.* (LÉLIS, 2007).

Essas afirmações induzem a refletir sobre o percurso histórico do Curso de Formação de Professores, no qual se confirma que o Estágio Supervisionado constitui uma área bastante problemática em especial porque, tradicionalmente, se esperou que ele cumprisse a finalidade de fazer o aluno – futuro professor - adquirir a prática. As Propostas discutidas no Paraná desde os anos 80 consideram esse entendimento equivocado e apresentam uma concepção de Estágio que pretende superar a dicotomia entre teoria x prática.

Desta forma, considera-se que a "práxis”, concebida como integração entre teoria e prática, ocorrerá efetivamente, no momento em que o aluno for professor na “prática”, ou seja: um curso por si só não dá conta da prática docente, apenas a instrumentaliza. É a teoria sobre esta prática que será formadora; as disciplinas do Curso mostram a realidade escolar, com a incorporação dos conceitos fundamentais que configuram essa concepção; completando o processo, essa concepção passa a ser assumida e vivenciada no processo escolar.

Trata-se, pois, de possibilitar aos alunos uma formação teórica sólida, que os torna capazes de intervir efetivamente na construção de uma Escola Pública de qualidade, onde o Estágio deve ser o elemento curricular responsável por organizar a unidade entre teoria e prática, enquanto um elemento decisivo no que diz respeito à qualidade de ensino (SEED/PR, 2007).

No entanto, a dicotomia teoria – prática persiste no curso de formação e na atuação docente. O Estágio Supervisionado parece não ter acertado na sua estratégia de aplicação de sorte a fechar esse fosso. Articular teoria e prática é um desafio de grandes proporções, que implica uma reflexão teórica sobre a prática cotidiana e uma prática alimentada e iluminada por uma boa teoria educacional.

Para se proceder a uma discussão aprofundada sobre o Estágio Supervisionado na Rede Estadual do Paraná, é oportuno antecedê-la de uma breve análise histórica da gênese do Curso de Formação de Professores, com destaque para a sua concepção, prestando atenção especial ao modo como foi sendo posta a questão teoria e prática. O êxito, mesmo que relativo, nessa empreitada certamente redundará em benefício dos professores do Curso de Formação: serão subsídios para avançar na compreensão de seus "fazeres", os quais, aliados à práxis pedagógica coletiva de cada uma das disciplinas que compõe o currículo do Curso, poderão redundar em melhoria qualitativa do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria da formação dos futuros professores.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – O CASO DA PRÁTICA DE ENSINO.

2.1. VISÃO PANORÂMICA NACIONAL

O Estágio Supervisionado como prática de ensino tem sido alvo, nas últimas décadas, de intensos questionamentos, colocando em evidência, além dos problemas comuns a todos os cursos em que é praticado, sua problemática específica no Curso de Formação de Professores.

O objetivo de propor alternativas para a melhoria de desenvolvimento do Estágio Supervisionado requer que se faça, antes, uma releitura do contexto histórico que foi dando origem às suas concepções. É o que faremos a seguir.

As escolas de formação de professores foram criadas no Brasil a partir do século XIX. A primeira surgiu em 1835, em Niterói. Ela é um marco, porque foi a primeira escola normal pública das Américas. No ano seguinte, foi criada uma na Bahia; outra em 1840, em Minas Gerais – Ouro Preto; cinco anos depois, em 1845, surgiu no Ceará e um ano mais tarde, em 1846, foi erigida a primeira Escola Normal em São Paulo, ao lado da Catedral da Sé. Daí para frente; foram sendo criadas em várias Províncias... Um dado relevante é que elas começam a surgir num momento de

descentralização da educação para as Províncias, após a abdicação de D. Pedro I, obtida pelas tendências regionalistas que conseguiram inserir no Ato Adicional de 1834 a atribuição do ensino primário e secundário para as Províncias. Estas, sem recursos, não fazem mais que promover uma educação aristocrática e elitizante e, no que se refere à instrução pública, um ensino fraco, restrito a pouco e centrado nos rudimentos de leitura, escrita e cálculo. Se o Brasil foi pioneiro na instituição dessas escolas de formação dos professores primários, já no final do século XIX perdeu essa precedência para os Estados Unidos, porque aqui se manteve um ensino voltado à memorização, enquanto lá já se adotavam as idéias de Pestalozzi e Herbart (LOURENÇO FILHO, 1934).

No Rio de Janeiro, apenas em 1874 veio à luz a primeira escola para preparação do magistério, sendo particular e gratuita, com subsídio do governo. Em 1880, instalou-se a Escola Normal pública, gratuita e mista. O currículo "extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso, apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral" (ACCACIO, s/d p. 3). Essa disciplina incluía a prática de ensino.

Com o advento da República, foi criada a Escola de Aplicação anexa à Escola Normal, para a prática dos alunos, mas esta estava totalmente desvinculada dos estudos teóricos realizados na Escola Normal. A prática era ou devia ser aprendida por imitação dos professores da Escola de Aplicação.

Com a reforma do ensino público municipal, em 1897 – estamos falando ainda do Rio de Janeiro, a partir de onde derivaram, então, diretrizes para o ensino no país –, a formação pedagógica recebeu um incremento: passou-se a exigir Estágio de seis meses em uma escola primária.

Na evolução do entendimento e exercício da prática na formação do magistério, é digno de registro que em 1916, por Decreto Municipal (n° 1.059), a Escola Normal passou por uma profunda revisão, visando a que os professores não fossem mais considerados autodidatas, mas profissionais do ensino, que deviam ser adequadamente formados. O currículo introduziu a disciplina Psicologia e Avaliação da Aprendizagem e foi atribuída à Escola de Aplicação a responsabilidade pela eficiência da prática escolar (LOURENÇO FILHO, 1937). Novo avanço se deu em 1914, quando a Escola de Aplicação deixou de ser autônoma para ser subordinada à Escola Normal, possibilitando alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento de que elas deviam ter alguma relação na formação do professor.

Na IV Conferência Nacional de Educação, instalada por Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, que pediu aos educadores presentes que definissem "as grandes diretrizes da educação popular" (esse era o tema da Conferência), reforçou-se o propósito de uma educação democrática, universal, de qualidade, destacando-se o papel do professor na sua efetivação. Dela decorreu o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932.

A criação do Instituto de Educação (1932), confiado a Anísio Teixeira, é uma demonstração da importância que os novos dirigentes queriam dar à profissionalização dos educadores. O Instituto incorporou, num mesmo estabelecimento, uma escola secundária, uma escola de professores e uma escola de aplicação, com jardim de infância e ensino primário.

Foi na década de 20 e 30 do século XX, portanto, que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais, que a prática passou a ser assunto de interesse.

No último Governo Vargas ocorreu outra mudança significativa, contextualizada e ainda influenciada pela Reforma Capanema. Em seguida, o Decreto-Lei nº. 8530, de 2 de janeiro de 1946, que institui a Lei Orgânica do Ensino Normal, versou sobre a formação de professores para o ensino primário. O Ensino Normal foi organizado em dois ciclos: o 1º ciclo, com duração de 4 anos, formava os professores regentes do ensino primário, e o 2º ciclo, com duração de 3 anos, formava os professores primários e, com uma complementação, podia formar o administrador escolar. Foram previstos três tipos de escolas: a) os Cursos Normais Regionais, de 1° ciclo; b) a Escola Normal, de 1° e 2° ciclos e c) os Institutos de Educação, com o 1° e 2° ciclos e também curso de especialização em administração escolar. A proposta pedagógica explicitava a exigência dos métodos ativos e o currículo era fiscalizado pelo governo federal. A Escola Normal pública era gratuita e onde ela não existia, mas faltavam professores primários, o governo subsidiava as escolas normais privadas para que os alunos pudessem estudar de graça.

A Prática de Ensino (estágio) é explicitada no currículo do curso de regentes para o ensino primário na 4ª série, sob a denominação de Didática e Prática de Ensino e, no Curso de Formação de Professores Primários, na 3ª série, em duas disciplinas: Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino. Outras disciplinas poderiam estar voltadas ao futuro trabalho docente, como educação física, recreação e jogos e trabalhos manuais. Havia, também, a possibilidade de fazer o curso de formação de professor primário em dois anos de estudos intensivos, sendo que, nesse caso, o currículo era direcionado quase totalmente para a prática futura do professor (psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação, metodologia do ensino primário, desenho e artes aplicadas, música e canto, educação física, recreação e jogos, psicologia educacional, fundamentos sociais da educação, puericultura e educação sanitária, metodologia do ensino primário, prática de ensino, desenho e artes aplicadas, música e canto).

Merece referência a exigência, no art. 47 do citado Decreto Lei, de que todos os estabelecimentos deveriam ter uma escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino.

Nos anos 50/60, estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal feito pelos intelectuais educadores, muitos deles ainda ligados ao Movimento dos Pioneiros da Educação e ao INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas; apontaram deficiências e saídas para os problemas da formação de professores. Documentos registram, então, que a Escola Normal traduzia em seu interior o não compromisso com a formação do professor necessário para a transformação quantitativa e qualitativa da escola, estando a “prática” cada vez mais distanciada da realidade.

Sugerem, já nesse período, que o curso de preparação deveria ter equilíbrio entre teoria e prática. Até o fim dos anos 60, pode-se dizer que a prática era vista como imitação dos modelos teóricos existentes, conforme foi destacado acima. Não havia preocupação de distinguir os diferentes contextos escolares, como por exemplo: escola urbana e rural. A prática docente era caracterizada pela "observação" e "reprodução de bons modelos" os quais, notadamente, não eram os condizentes com a diversa realidade brasileira.

Pinheiro (1966, p. 39) propõe que:

> ...a prática em seu sentido amplo seja dominante e absoluta, pois da "realidade" virão os problemas a serem analisados. (...) métodos e recursos a serem utilizados na escola primária, devem ser vividos intensamente nos cursos de formação, nas várias disciplinas e não apenas na prática de ensino (apud PIMENTA, 1997, p. 40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 4024, de 1961, não alterou significativamente o Ensino Normal. A partir da década de 70 do século passado, com a Lei 5692/71, as propostas que vinham se construindo no sentido de aprofundar a especificidade do Curso Normal como cursos de formação de professores para o ensino obrigatório sofreram um corte. Ao determinar que todo curso de 2° grau – antigo médio – deveria ser profissionalizante, o curso normal iniciou sua desestruturação para igualar-se na estrutura aos demais cursos desse nível. O candidato ao magistério de 1° grau devia fazer as disciplinas do Núcleo Comum do ensino de 2° grau (formação geral), em seguida, as profissionalizantes do magistério, em dois ou três anos (Parecer CFE 349/72). O Estágio continuou sendo praticado mais ou menos como antes dessa nova lei, no antigo curso normal: observação, participação, regência. Muitas vezes não era realizado, principalmente nos cursos normais noturnos, não acontecia nenhuma articulação didática entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte Profissionalizante.

Dessa forma, a prática, no Ensino Normal acabou sendo não mais que um acessório do currículo do curso, fundida com a disciplina Didática. Pode-se dizer que ela se resumia em "seguir modelos" e observar para "reproduzir o existente". No Parecer CFE 349/72, que trata da estrutura curricular da agora chamada Habilitação Magistério, consta: "*o Estágio é a prática, a Didática é a prática prescritiva*".

Ao chegar aos meados dos anos 80, marcados pelas lutas pela redemocratização do país, registram-se movimentos dos educadores reivindicando o reconhecimento da escola enquanto instituição social com a função de produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumento capaz de oportunizar aos alunos a transformação da sociedade brasileira. À escola enquanto espaço das práticas sociais caberia traduzir no seu trabalho as condições que iriam viabilizar aos alunos a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de oportunidade a uma inserção social crítica (PIMENTA, s/d).

No que se refere ao Ensino Normal, pode-se dizer que houve uma retomada daquilo que vinha sendo realizado nos anos 60 - em relação, principalmente, à retomada da especificidade do curso de formação de professores.

É importante explicitar, como diz CANDAU (1986), citada por PIMENTA (2006):

> ...que os movimentos nos anos 80 não se reduzem à mera retomada do antigo curso, pois o contexto social mudou. A ampliação das ofertas de acesso trouxe para dentro da escola população menos favorecida economicamente e historicamente excluída. Isso colocou uma necessidade nova para a escola: formar professores capazes de assegurar, de fato o direito dessa população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, portanto, professores capazes de trabalharem a contra direção da escola que satisfaz o capitalismo (PIMENTA apud CANDAU, 2006: p. 79).

Assim, era preciso construir outro Curso Normal (PIMENTA 2006: p. 79), um curso cujos currículos e professores fossem de fato compromissados com essa finalidade. Conseqüentemente, não era suficiente revitalizar. Era, então, e ainda é preciso repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos para formar um professor, como sugere CARMO (1987), que entenda sua prática profissional, antes de tudo, como uma prática social. A questão da prática começa, assim, a ganhar outro significado a partir dos anos 80: sua indissociabilidade da teoria. O referencial teórico que vem respaldando esta concepção é da linha marxista.

2.2. O PROCESSO NO ESTADO DO PARANÁ.

Acompanhando os movimentos da redemocratização do país, o governo eleito no Estado do Paraná implanta uma nova política educacional. A partir de 1983, iniciam-se reformulações curriculares em todos os níveis de ensino, somente implantadas no período de 1990/1991, dentre as quais a do Curso de Magistério. Esta, seguindo uma concepção de linha crítica, apresentava uma proposta para o Curso e o Estágio Supervisionada considerada inovadora, que seguia a concepção histórico-crítica, como grande parte das propostas da época, e que fazia da integração entre teoria e prática um de seus princípios pedagógicos basilares.

Em 1996, com as mudanças políticas ocorridas em âmbito federal e estadual, implanta-se um novo ciclo de reformas, pautadas pelo ideário do neoliberalismo, em que o Estado mínimo ocupa destaque e a educação deveria estar a serviço do capital e, no caso do Paraná, notadamente do capital estrangeiro, conforme pode ser comprovado pelas políticas educacionais levadas a efeito.

Dentro desse contexto foi implantado nesse Estado o Programa de Expansão Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná da Educação - PROEM - financiado, em parte, pelo Banco Mundial. No contexto dessa política da Rede Estadual foram desativados os 1.080 cursos

profissionalizantes públicos, existentes até 1996, inclusive o Magistério, medida que atingiu a comunidade educacional paranaense de forma impactante.

Por força desse Programa, cujas ações passaram a constituir a política para a Educação Profissional do Estado, as escolas que continuassem a ofertar os cursos profissionalizantes não receberiam os recursos para melhoramento de sua estrutura física e pedagógica, que eram, evidentemente, necessários para assegurar uma melhoria significativa do ensino. Destaca-se, que no caso específico do Magistério, somente quatorze estabelecimentos não aderiram ao Programa, graças à resistência de seus educadores, embora sofressem por alguns anos o ônus dessa opção, resultando na precária oferta da Educação Profissional e a sua completa desestruturação, processo já narrado em vários estudos realizados sobre o PROEM.

A política para a Educação Profissional 2003-2006 inaugura uma nova fase para essa modalidade de ensino. Retoma sua oferta e promove a reestruturação curricular com base nas novas orientações emanadas do Decreto 5.154/04. Essa política inaugura a perspectiva de promover a formação dos professores por meio de um currículo integrado, em que o cidadão/aluno/ trabalhador tenha acesso aos saberes científicos, técnicos e tecnológicos próprios da formação geral e específica escolhida. É o que se lê no documento da Secretaria de Educação (SEED/PR 2004, p. 10):

> Assim, o Estado do Paraná iniciou em 2004 a implantação profissional/técnica de Nível Médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio. (...) e nos 45 estabelecimentos que ofertavam cursos na modalidade normal em Nível Médio para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (anteriormente eram 14).

Todo o processo de reestruturação e elaboração das novas propostas curriculares foi produzido com a participação dos professores dos cursos de Educação Profissional, dos diretores e coordenadores e da equipe pedagógica atuante nos NRES, sob a coordenação do então Departamento de Educação Profissional da SEED/PR.

É importante enfatizar que a retomada da Educação Profissional no Estado, a partir de 2003, assumiu o "*trabalho como princípio educativo*". Isso significa que a formação dos alunos deveria seguir um percurso educativo em que teoria e prática estivessem presentes e articuladas em todos os momentos da formação, contemplando, portanto, ao mesmo tempo, a formação técnico-científica e tecnológica.

Diante disto a melhoria da qualidade da escola, evidenciado por Kramer (1992 p. 75) passa sempre por dentro do sistema que existe, com suas precariedades, dificuldades. E, já temos hoje algumas alternativas pontuais nessa direção (...) a melhoria da escola que está aí e das condições de trabalho e atuação do professor que está aí. A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da Escola Pública, mas não considerada

de forma isolada, e sim no bojo de visões políticas mais amplas que apontem para a melhoria do trabalho docente.

No percurso histórico da Escola Normal, mantivemos nosso olhar voltado particularmente para a questão teoria e prática, ou seja, para o embasamento teórico e a experiência docente. Tratamos, agora, de aprofundar essa relação, centrando nossa análise no Estágio Supervisionado. A razão desse interesse está na centralidade que o Estágio ocupa na melhoria da escola e, por extensão, na qualidade da educação.

3. REPENSANDO A DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO ESTÁGIO

3.1. O QUE A PROPOSTA CURRICULAR DA SEED/PR DEFENDE

No documento da SEED/PR - Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes, consta que a disciplina de Estágio Supervisionado

> (...) é o elemento curricular do curso responsável por assegurar a unidade teoria e prática desta formação. O Estágio é entendido, desta forma, como um elemento decisivo no que diz respeito à qualidade de ensino. (PARANÁ, 2007, p. 481).

Observa-se que na concepção de Estágio da SEED/PR está presente a indissociabilidade da teoria e da prática, colocando a chamada Prática de Formação - ou Estágio Supervisionado - como uma prática reflexiva que enriquece a teoria-ação**.** O pretendido com essa nova concepção é instrumentalizar o aluno para a construção de uma práxis pedagógica que conduza à transformação da natureza e da sociedade.

Ora, o Estágio curricular no Curso de Formação de Professores apresentou historicamente dificuldades para atingir seus objetivos, em virtude de que a natureza deste componente curricular está intrinsecamente relacionada à compreensão da dicotomia existente entre teoria e prática. Conforme FAZENDA (1991), o Estágio vem sendo órfão de prática e de teoria. A dicotomia entre elas na formação dos professores é um dos problemas que devem ser enfrentados, como bem acentuam CANDAU e LELIS, quando abordam a necessidade do redimensionamento da formação do educador, em vista da formação de sua consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade:

> Todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos. Acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver

> uma “práxis” criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica (CANDAU e LELIS, 1989, p. 60).

A redução dos estágios à prática instrumental expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente traz o empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de superar esse distanciamento, uma vez que a articulação teoria e prática é um pressuposto teórico-metodológico referenciado nas DC/SEED/PR.

3.2. COMO ESTÁ A PRÁTICA DA “PRÁTICA”?

O cunho adicional concedido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado ou, na expressão de Azevedo (apud PICONEZ 2006, p. 17), *uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles* sob forma de Estágio Supervisionado, constitui uma grande evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. As orientações do Estágio têm sido dadas em função de atividades programadas a priori, em vez de surgirem a partir das necessidades detectadas no cotidiano da sala de aula. Igualmente, o conhecimento da realidade escolar adquirido nos estágios não tem oportunizado a revisão das teorias que sustentam o trabalho do professor nem reflexões sobre uma prática transformadora.

A formação do professor é vista como algo prático e muitos de nós, professores formadores, colaboram com esta visão, colocando em risco a formação teórica do futuro educador e sua possibilidade de reflexão alimentada pela teoria x prática na construção de uma práxis criadora.

O espaço de Estágio constatado por PICONEZ (2006, p. 17) em sua pesquisa na HEM, revela a prática pela prática, assim:

> ...os Planos de Ensino têm atendido as solicitações feitas de “ensino de modelitos” prontos para as festas escolares tais como os de cara de coelho e ovos decorados para comemoração da Páscoa; espada de D. Pedro, para a comemoração da semana da Pátria; um saci engraçadinho para comemorar o folclore; flores de papel crepom e bandeirinhas para festas juninas, além da “pasta de mil e uma utilidades”, com modelos para serem reproduzido no mimeógrafo a álcool e utilizado nas atividades diárias da escola (PICONEZ, 2006, p. 23)

A realidade descrita por PICONEZ (2006) fica evidenciada também em depoimentos de professores de escolas públicas do Estado do Paraná, que fazem uma crítica das atividades consideradas como horas de estágio como vemos nessa afirmação da professora Eliane Cristina:

> ...Se o Estágio é a oportunidade do estudante ter contato com a realidade escolar, vivenciar a prática do planejamento, e articular de forma

> fundamentada os conhecimentos teóricos à prática profissional, não vejo como relevante, por exemplo, que conte como horas o fato de alunas confeccionarem bandeirinhas para a festa junina do colégio onde estão cursando. Vi esta prática, entre outras, acontecerem em um colégio aqui de minha cidade e particularmente não concordo. (Eliane Cristina da Silva, GTR/SEED/PR, 12/11/2007)

Diante disso, pode-se questionar: que critérios são utilizados pelas Coordenações de Curso para delimitar as atividades que contam como hora/Estágio para os estudantes do curso de formação?

Outros depoimentos podem ser acrescentados em reforço ao que vem sendo dito:

> ... muitas vezes as atividades desenvolvidas nos estágios não são significativas. Muitas vezes os alunos são quebra galhos, ou são envolvidos em projetos. A relação estagiário/escola/professores ainda não é natural, alguns estagiários chegam a sentir-se como intrusos, o que dificulta o seu estágio. Que mudanças são necessárias para tornar essas práticas mais proveitosas? (Márcia Regina Menon, GTR/SEED/PR, 30/11/2007)

No curso noturno a conciliação trabalho X Estágio é ainda mais problemática, como aponta Regina:

> Já trabalhei com o Curso de Magistério e concordo com a opinião..., é importante que os alunos tenham práticas adequadas às finalidades do estágio, realizada em sala de aula, no entanto há um grande problema principalmente para os alunos do curso noturno [...], o que ocorre é que os alunos que trabalham o dia todo não conseguem conciliar horário para os estágios. Este é um problema que deve ser discutido para buscar novas soluções para não prejudicar a formação desses alunos. (Regina Favorin Martins, GTR/SEED/PR, 14/11/2007)

Nos estudos que fez sobre as propostas para o curso de formação de professores de diferentes Estados brasileiros, PIMENTA (1992) diz que a do Paraná procura superar esse problema ao estabelecer às mesmas diretrizes do curso diurno adequando a carga horária de sorte que o aluno trabalhador possa cumpri-la, sem prejuízo de sua formação. Mesmo assim, o Estágio do curso noturno continua sendo um problema. Como alunos que trabalham de dia e estudam à noite podem realizar um Estágio curricular em escolas de ensino fundamental que funcionam de dia?

Depoimentos de professores da Rede Pública, participantes dos Grupos de Trabalho em Rede - GTR - do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, (2007), em rede, atestam existir pouco espaço para discussão e análise dos problemas levantados da prática nas escolas. A grande maioria deles não tem observado a presença de disciplinas que conduzam à compreensão dos determinantes dessa prática. Segundo SAVIANI (1988), a “problematização da prática” parece silenciada nos cursos de formação de docentes. E nas reflexões dos professores dos GTR o

"*saber memorístico, ingênuo deve ser substituído por um saber mais crítico, acobertado de uma visão de magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com as camadas sociais*" (GTR/SEED/PR, 2007).

Em concordância com a análise de Saviani pode-se fazer ilação sobre o caso do professor formador e sobre as ações tomadas como eixos norteadores de práticas: são elas significativas e adequadas às finalidades do Estágio estampadas nas diretrizes curriculares da SEED/PR (2006).

Muitos professores (GTR/SEED/PR, 2007), deixam transparecer, nos depoimentos transcritos, que o Estágio Supervisionado não pode fugir da articulação teoria - prática. Contudo eles revelam uma percepção de que as disciplinas responsáveis pela formação pedagógica são apenas as da formação específica. Expressaram, em vários debates, a preocupação de estar havendo "*dois em um*", ou seja, dois cursos em apenas um, onde o professor da Formação Específica se preocupa com a formação pedagógica, conforme depoimento do prof. Vicente (GRT/ SEED/PR, 2007). A essa crítica, agregaram-se outras, relativas à fragmentação da formação do professor para as séries iniciais; à individualidade no trabalho docente; à separação entre teoria e prática e à descaracterização do trabalho do "coordenador". Eis o que diz a prof. Ozaide:

> …a eficácia do Estágio é em grande parte responsabilidade do coordenador do Estágio, pois é ele quem organiza os estágios nas escolas, estabelece articulação entre as disciplinas e orienta os projetos dos professores de Estágio. (Ozaide Pinheiro Mattar Cecy, GRT/SEED/PR, 10/12/2007).

Outra questão necessária à formação de professores, segundo o prof. Vicente, é rever o Estágio da primeira série do curso na proposta curricular ora em vigor, pois, segundo ele, há necessidade de se construir uma sólida formação teórica para depois partir para a prática.

3.3. APONTANDO ALGUNS CAMINHOS...

Em concordância com o pensamento dos professores em rede, GTR, existe a necessidade de contribuições coletivas dos professores para o curso de formação e para oportunizar a intervenção nas diferentes realidades de atuação, os mediadores dessas ações deverão ter o embasamento claro de que a teoria e a prática caracterizam-se como o elemento norteador e de que a teoria é determinada também pelo conhecimento da prática. Em suma, como diz VASQUEZ (1977. p. 241), nada de teoria no vazio, nada de empirismo desconexo, sem nada a ver com a realidade.

Sendo o Estágio um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas denominadas "práticas", todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. E, para que isso seja possível, existe a necessidade de superar a distância entre teoria-prática em todo o processo de formação dos professores.

Sem dúvida a compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio. PIMENTA e GONÇALVES (1990) consideram que a finalidade do Estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o Estágio se afasta da compreensão até então corrente de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem a redefinição do Estágio e uma nova atitude, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios, burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope. É evidente a necessidade de um aprofundamento conceitual do Estágio e uma crítica das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios trabalhem no coletivo, junto com seus alunos, para se apropriarem da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (id 1990).

Assim, o Estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor - a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. A escola é fundamentalmente o lugar de exercício profissional e é promotora da prática, uma vez que a prática como componente curricular lida com o conhecimento e promove a ação.

A tendência de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos do dia-a-dia elimina a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o, no dizer de LUIZ CARLOS FREITAS (1992) em um *practitioner,* um prático. Segundo esse autor, a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa, mas adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.

A Proposta da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de 1989, apresenta, após o diagnóstico da realidade do estágio, um novo enfoque teórico-metodológico para o Estágio Supervisionado, insistindo na indissociabilidade teoria e prática:

> ...a finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve o Estágio ser visto apenas como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública da 1ª à 4ª série (SEED/PR, 1989).

De acordo com essa Proposta, o Estágio nas escolas públicas deverá ser um projeto integrado e integrador das disciplinas do curso, sob a coordenação da didática e deverá ser reflexão e análise dos problemas levantados no cotidiano das séries iniciais do 1º grau. As diferentes disciplinas deverão oferecer os subsídios para a compreensão dos determinantes dessa prática, pois a sala de aula possui uma dinâmica essencialmente articulada às determinações sociais mais amplas, colocando em relevância o trabalho educativo. Sugere, ainda, um

encaminhamento temático a ser desenvolvido em cada uma das quatro séries do curso, de modo a ser encorajada a participação da totalidade dos alunos e professores.

Com isso queremos dizer que a Proposta do Paraná reflete, sem dúvida, avanços teóricos, porque cada vez mais vem sendo implantada pelos professores que com ela se identificam e que permanecem atuando nas escolas. Ou seja, a Proposta não requer somente alguma alteração na realidade dos estágios, o desafio é alcançar um patamar mais alto – um Estágio Supervisionado que concretize a mútua interferência prática com teoria e teoria com prática.

Como o aluno do curso de formação ao magistério lida basicamente com a realidade concreta, ele percebe que para explicá-la e nela intervir é necessário refletir sobre ela e que esta reflexão só não será vazia caso se alimente da teoria. O bom professor, o professor comprometido, tem a obrigação de saber o que indicar e quais as fontes.

Enquanto processo de apreensão da realidade, o Estágio deve sugerir como o aluno a apreende, precisa conduzir o ver do aluno, para que ele enxergue em cada detalhe "o todo, a totalidade, o como agir" que, somado ao "ver dos outros (…) pode descortinar novos horizontes para projetos educativos mais audaciosos" (ANDRÉ & FAZENDA, 1991, p. 21). Essas autoras definem o Estágio como um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá por meio da observação e de experiências. Tal apreensão requer uma atitude interdisciplinar, pois a leitura da realidade exige instrumental adequado que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade.

Portanto, no dizer de PIMENTA (2006, p. 105) o exercício da atividade docente exige um preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição especifica, enquanto conhecimento sistemático da realidade, do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentidos), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica onde a unidade teoria e prática são fundamentais para a práxis transformadora.

Se a atividade teórica de estabelecer finalidades não é práxis, "pois em si não modifica realmente o mundo - mesmo que mudem nossas idéias a respeito dele - não nos parece legitimo falar em práxis teórica" (VASQUEZ, 1968, p. 204) - então qual é o seu papel? Qual e o papel da teoria? Sabe-se que "a teoria não muda o mundo, é preciso criar possibilidades para transitar da teoria à prática" (VASQUEZ, 1968, p. 207)

Importa, neste momento, refletir sobre como o professor percebe os fundamentos teóricos metodológicos da Proposta do Paraná e sugerir caminhos alternativos que propiciem a melhoria qualitativa no currículo curso de formação, com destaque para o Estágio enquanto elemento que deve traduzir o sentido da práxis, conforme apontado nas reflexões acima. O Paraná é referenciado pelos docentes pesquisadores pela consistência e adequação da sua Proposta para Estágio Supervisionado ao contexto atual. Então ao ser analisada e questionada, ela poderá dar subsídios para a melhoria da Educação em geral.

Os professores do Curso, ao exercerem sua função de mediadores das ações entre teoria e prática, deverão se apropriar dos conhecimentos produzidos na atividade reflexiva. Na direção desse aprofundamento, e segundo PIMENTA (2004, p. 45), as escolas de formação de professores deverão propiciar a discussão da práxis, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, fazendo com que todos tenham bem claro que o Estágio curricular é a atividade teórica instrumentalizadora da práxis, contribuindo assim para a formação de um profissional historicamente capaz, crítico e reflexivo, transformador da realidade e conseqüentemente da educação brasileira.

Procedendo a uma análise de pesquisas realizadas Pimenta (2002) conclui que as pesquisas estão privilegiando a análise de situações da prática e dos contextos escolares; isso revela a importância que a perspectiva da epistemologia da prática vem assumindo. As pesquisas sobre avaliação e fracasso escolar, por exemplo, revelam avanço significativo na abordagem do tema ao trazer dados das situações concretas e propositivas, superando os discursos e penetrando no recinto da complexidade prática.

Acredita-se que a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender as estruturas do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas à sua possível transformação. Nessa linha de pensamento, o prof. Vicente nos diz que:

> A melhor maneira de contribuir para a formação de novos profissionais é abrir mão de um “tempo pedagógico” e, baseado em princípios éticos, fazer confronto entre a realidade aprendida e vivenciada durante as atividades de Estágio (GRT/SEED/PR, 2007).

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA REFORMA CURRICULAR NO PARANÁ

No Paraná, a nova proposta do Curso de Formação de Docentes foi implementada a partir de 2004, retomando a interrupção de sua oferta, ocorrida a partir da LDB 9394/96. Elaborada com base em princípios filosóficos marxistas e com concepção teórico-metodológica que pretende superar a indissociabilidade teoria-prática, situa e privilegia o Estágio enquanto Prática de Formação, sendo parte integrante e indissociável do currículo, eixo articulador dos saberes das diferentes disciplinas (SEED/PR/2006).

Para ela atribui carga de 800 horas assim distribuídas: no Curso com 4 anos, 200 horas por série; no Curso com aproveitamento de estudos: de 4 semestres, 200 horas por semestre; no de 3 anos, o número de horas de prática é 840, distribuídas nas 3 séries de acordo com o estabelecido na Instituição de Ensino. Isto implica considerar os procedimentos didático-pedagógicos de planejamento e avaliação, tais como: projetos, leituras e discussões teórico-

metodológicas, dentre outras, de acordo com a Deliberação 10/99, do Conselho Estadual de Educação - CEE.

Como visto anteriormente, o Paraná investe na formulação e implementação de propostas pedagógicas – a do curso de formação de professores é uma delas - em que a Prática de Formação deve ser assumida como um trabalho coletivo da instituição, fruto do Projeto Pedagógico. “Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela Formação do educador deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática do seu aluno”. (SEED/PR, 2006, p. 3).

A proposta recomenda que os professores das disciplinas, na primeira série, se reúnam periodicamente para organizar o encaminhamento das atividades, elaborando roteiros de observações, indicando leituras prévias e obrigatórias, preparando os alunos para o contato com as instituições. No final do período, os alunos deverão reelaborar seus relatórios iniciais de observação, comparando as diversas visões de inicio e final, identificando o que conseguiram compreender sobre a natureza do trabalho do professor/educador. Por meio dessas atividades será, também, possível avaliar o desempenho dos alunos em cada disciplina, ou seja, verificar em que medida eles conseguiram aproveitar as reflexões realizadas.

Na segunda série, o conjunto de disciplinas oferece suportes teóricos para elaboração de roteiros de observação e investigação de situações problemas no âmbito de algumas modalidades específicas. A pluralidade cultural, a diversidade, as desigualdades na sua relação com a educação, serão o mote principal em torno do qual os professores irão se organizar e encaminhar as atividades juntos aos alunos. Espera-se com essa temática ampliar a visão dos alunos acerca da natureza do trabalho do professor e a percepção das especificidades do ofício diante de diferentes demandas sociais e políticas postas para os educadores.

Na terceira série, o enfoque principal de abordagem da Prática de Formação (Estágio) está no refletir e produzir pesquisa sobre a infância no Brasil, nas artes, no brinquedo e na educação em diferentes instituições. Finalmente, na quarta série, os alunos iniciam suas atividades práticas de ensino, com atuação direta com alunos. Para isso, os professores devem propiciar as condições estruturais e pedagógicas para que os alunos trabalhem com os conhecimentos e orientações desenvolvidos nas disciplinas do curso. Assim, o Estágio Supervisionado deve abrir a possibilidade de o aluno vivenciar as práticas pedagógicas próprias das escolas. Esse é o espaço em que o futuro professor desenvolve de fato a práxis profissional, ou seja, uma prática a partir de teorias estudadas, transformando simultaneamente as práticas e as teorias e alcançando a ação política (práxis), entendida como a essência de toda a prática educativa (SEED/PR, 2006).

Neste ponto, é importante reiterar o conceito de práxis: atividade que incorpora indissociavelmente teoria e prática, incluindo o estágio, não como atividade de prática superficial do imitar ou aplicar modelos, mas atividade teórica instrumentalizadora da prática docente que transforma a realidade. Segundo MARX (1986) “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”. Em síntese, o Estágio curricular é atividade teórica de

conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, sendo, portanto, o contexto da sala de aula o lugar em que se dá à práxis.

Em se tratando do trabalho docente poder-se-ia dizer que se trata de compreender as relações que se encontram imbricadas no processo de construção das Práticas de Ensino/Estágio Supervisionado, analisá-las criticamente e agir de maneira a estabelecer as transformações necessárias para que a função do Estágio se concretize em suas reais finalidades. (SEED/PR, 2006).

5. CONCLUSÃO

Para que o processo aqui referido se efetive na realidade das escolas, há que se pensar em outras questões, além das anunciadas no início deste texto, como por exemplo: de que forma organizar o Estágio Supervisionado de forma que garanta a integração ou indissociação teoria e prática, instrumentalizando o futuro profissional para apreensão da efetiva práxis pedagógica transformadora?

Então, para implementar a organização do Estágio Supervisionado perspectiva na visão aqui defendida, isto é, a que leva à construção da práxis pedagógica comprometida com a transformação social, e que é a concepção explicitada na Proposta Curricular da SEED/PR, deve-se pensar, questionar, analisar, problematizar, construir, assumir e comprometer-se com a educação, o ensino e o desenvolvimento curricular do Curso. Esse assumir passa pela construção de um projeto de Estágio onde os professores das várias disciplinas que compõem o currículo, de forma coletiva, possam fornecer subsídios para a compreensão da prática a ser vivenciada pelos alunos.

A "Práxis" ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor-na-prática. Um curso de formação não consegue apresentar e trabalhar a realidade da prática docente, mas auxilia e instrumentalizar o aluno futuro professor para construir essa prática. Todas as disciplinas do curso devem: revelar, analisar e "ler" a realidade dos alunos, abrindo seus olhos, isto é, sua percepção crítica e a capacidade de análise numa perspectiva transformadora. Os alunos futuros professores precisam compreender o modo de organização da sociedade em que estão vivendo, as possibilidades e dificuldade de acesso ao saber, pautados no entendimento da escola como espaço de inclusão tendo compromisso claro com a socialização do conhecimento organizado e acumulado historicamente pelos homens, através do trabalho. É imprescindível, portanto, uma formação sólida, que sustente a capacidade de inserir-se num projeto coletivo de construção de uma Escola Pública de qualidade. (SEED/PR, 2007, p. 481).

Por sua vez, os professores do curso, independentemente da sua disciplina, precisam de uma sólida instrumentalização metodológica que lhes garanta entender o quê, o porquê, e o para quê dos conteúdos de sua disciplina e como eles se inserem na dinâmica da realidade humana.

Ensinar com a perspectiva da unicidade teoria e prática implica necessariamente a reflexão critica sobre os conhecimentos e sua própria prática docente no curso de formação. Eles devem oportunizar aos alunos condições de fazer a leitura crítica do contexto em que se inserem nas relações sociais. E isso não se faz isolada ou individualmente, mas numa prática coletiva em que os professores das diferentes áreas curriculares trabalham em conjunto.

É uma expectativa deste artigo que os questionamentos sobre a relação teoria e prática e as reflexões sobre a Proposta da SEED/PR aqui desenvolvidos ajudem os professores dos cursos de formação a aprofundar e a precisar seus esforços na construção de uma nova forma de desenvolver o Estágio Supervisionado, melhorando ainda mais a sua operacionalização.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCACIO, Liéte Oliveira. ***Formando o Professor Primário – a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.*** Disponível em: www.histerdbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo.055.html. Acessado em 25/02/2008.

ANDRÉ, M. e FAZENDA, I. ***Proposta Preliminar para As Disciplinas Didática Prática de Ensino e Estágio.*** HEM/CEFAM. São Paulo- SP, SE/CENP, 1991.

CANDAU, Vera Maria. ***A didática em questão.*** Editora Vozes. Petrópolis - RJ. 1991.

_____. (org). ***Rumo a uma Nova Didática.*** Editora Vozes. Petrópolis - RJ. 1988.

_____. (org). ***Rumo a uma Nova Didática.*** Editora Vozes. Petrópolis - RJ. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Resolução CNE/CP 1/2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.*** Resolução CNE/CP 2/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Resolução nº. 02/99 estabelece Diretrizes Curriculares para formação de docentes. Deliberação 01.99 – Normas para funcionamento do curso.*** Disponível em: www.soleis.qdv.br. Acessado em: 15/06/2007.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. ***A educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945)***, Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html. Acessado em 25/02/2008.

ELIA, Marcos. ***A formação de Professores na UFRJ: Uma visão Institucional*, 1995.** Disponível em: http://www.cciencia.Ufrj.br/Publicacoes/Artigos/Edubytes95/FormProfUFRJ.htm. Acessado em 06/07/2007.

GISI, M. L. et al. ***Estágio nas escolas.*** Revista Diálogo Educacional**.** Curitiba, vl. 1, nº. 2, jul/dez/ 2000.

GTR/PDE/SEED/PR. Portal Diaadiaeducação - PDE. ***Fóruns de Discussão***. Disponível para GRT em: https://www.e-escola.pr.gov.br. Acessado em: 2007.

FRANCISCO, C. M. e PEREIRA, A. S. *Supervisão* ***e Sucesso do desempenho do aluno no estágio*. 2004.** Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm. Acessado em: 06/07/2007.

LÉLIS, Isabel. ***A relação teoria e prática na formação de professores da Educação Básica. (04/10) Seminário "A Prática e o Estágio na Formação de Professores em Pernambuco".*** Disponível em: mms://nabuco.fundaj.gov.br/video/professores/professores_isabel.wmv. Acessado em: 22/10/2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. ***A Escola de Professores do Instituto de Educação. Arquivos do Instituto de Educação.*** Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro – RJ. V.1, n° 1, junho de 1934.

_____. ***A formação do professor primário.*** Arquivos do Instituto de Educação, Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro – RJ. V. 1, n° 3, 1937.

MARX & ENGELS. **A Ideologia Alemã, Teses sobre Feuerbach**, 5ª ed. São Paulo – SP. Hucitec, 1986.

MEC. Departamento de ensino médio. **Do Ensino de 2º Grau Leis-Pareceres.** Brasília – DF. 1976.

NÓVOA, Antonio. ***Formação de Professores e Trabalho pedagógico.*** Educa. Lisboa. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. ***Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.*** (Coleção Magistério – 2º Grau)**.** 2ª. Ed. rev.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1992.

_____. (org.). ***Saberes pedagógicos e atividade docente.*** Textos de Edson Nascimento Campos... et. al. 3ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2002.

_____. Selma Garrido. (1943). ***O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.*** 7ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

_____, (s/d). ***Função Sócio-histórica da Formação de Professores da 1ª à 4ª séries do 1° grau.*** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf Acessado em 22/02/2008.

PICONEZ, Estela. ***A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.*** 12ª edição. Papirus Editora. Campinas – SP. 2006.

SALGADO, J. ***Os estágios e o processo de construção da ética e da cidadania.*** In ANAIS II Encontro Estadual de estágios, de 15 a 17 de setembro de 1993, Curitiba – PR. UFPR Coordenadoria Geral de Estágios, 1993.

SAVIANI, Dermerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org). ***História e história da educação.*** (Coleção Educação Contemporânea). Autores Associados. Campinas – SP. HISTEBR, 1998.

_____. ***Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.*** Autores Associados. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1988.

SEED/PR. ***Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na Modalidade Normal.*** Curitiba – PR. Imprensa Oficial, 2005.

_____. Programa de Desenvolvimento Educacional. ***Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual.*** Documento – Síntese (Versão Para Discurso) Governo do Paraná – Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Curitiba – PR. Março, 2007. Disponível em: www.pde.gov.br. Acesso em: em 15/06/2007.

_____. Superintendência da Educação. Departamento da Educação Profissional. **Educação Profissional LEGISLAÇÃO - *Curso de Formação de Docentes - modalidade normal - nível médio.*** Curitiba – PR. Imprensa Oficial, 2004.

_____. Superintendência da Educação. Departamento da Educação Profissional. ***Educação profissional na rede pública estadual do Estado do Paraná.*** Curitiba – PR. Imprensa Oficial, 2005.

_____. Superintendência da Educação. Departamento da Educação Profissional. Educação Profissional na Rede Pública Estadual. ***Fundamentos políticos e pedagógicos:*** Versão preliminar. Curitiba – PR. Imprensa Oficial, 2005.

VASQUEZ, Adolfo S. ***Filosofia da práxis.*** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro – RJ. 1977, p. 241.