

ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: AVANÇOS E DESAFIOS FRENTE ÀS PERSPECTIVAS REFLEXIVA E INVESTIGATIVA

Rita Buzzi Rausch¹

RESUMO: A formação inicial de professores é um tema muito discutido e criticado. A efetiva relação entre teoria e prática é, ainda, para muitas instituições, apenas discurso. Nesse sentido, surgiram as perspectivas reflexiva e investigativa como alternativas significativas na formação do professor que buscam romper com a concepção epistemológica da racionalidade técnica. Essas perspectivas defendem a construção de um professor profissional que em suas características básicas apresenta autonomia, crítica, reflexão e pesquisa. Com base nessas perspectivas, desenvolvemos uma nova forma de se conceber e operacionalizar o Estágio no curso de Pedagogia na Universidade Regional de Blumenau. Hoje ele se inicia na primeira fase do curso e se articula verticalmente e horizontalmente com as demais disciplinas da matriz curricular ao longo do curso. A pesquisa e a reflexividade têm se apresentado como importantes processos na construção do professor-profissional.

PALAVRAS-CHAVE: professor reflexivo/investigativo, estágio supervisionado, Pedagogia.

ABSTRACT: The initial formation of teachers is a much discussed and criticized topic. The effective relationship between theory and practice are still theory for many institutions. In this sense, the reflective and investigative perspectives appeared as significant alternatives in the formation of teachers seeking to break with the epistemological conception of technical rationality. These perspectives stand by the construction of a professional teacher having autonomy, criticism, discussion and research as their basic features. Based on these perspectives it has been developed a new way to design and operationalize the Internship in Pedagogics at FURB University. Nowadays it starts in the first semester and is articulated vertically and horizontally with other disciplines of the curriculum over the course. Research and reflection have been presented as important processes in the construction of teacher-training through the stage.

KEYWORDS: reflective /investigative teacher, supervised internship, Pedagogics.

1. Introdução

No nosso entender, elevar a qualidade da educação brasileira

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Universidade Regional de Blumenau. E-mail: rausch@furb.br

passa necessariamente por uma nova maneira de pensar/agir dos professores. Nesse sentido, em sua formação, é preciso apresentar-lhes instrumentos para que pensem de modo diferente, possibilitando, assim, o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Entretanto, conforme Pimenta (2000), os cursos de formação inicial de professores, por desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerir uma nova identidade profissional docente. Pimenta e Ghedin (2005) ressaltam também que o estágio que tem se desenvolvido nos cursos de formação de professores tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura tecnicista. Segue um modelo técnico e científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação e tem como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento.

O Curso de Pedagogia da FURB, desde a sua implantação, em 1968, vem passando por várias reformulações curriculares numa tentativa de adequação às novas concepções de ensinar e aprender, à legislação vigente, às novas exigências do papel do professor no contexto atual. O estágio foi uma das atividades que mais sofreu alterações nessa trajetória. Acompanhando o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, inicialmente essa disciplina era ministrada nas duas últimas fases do curso. Primeiro em forma de microensino, seguindo o modelo norte-americano de Flanders, e depois em forma de regência pura em escolas do Ensino Fundamental, prevalecendo uma prática meramente instrumental, obedecendo ao ciclo tradicional dos estágios de observação e regência.

Atualmente, o estágio é entendido como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários à sua profissão. A proposta alicerça-se principalmente na construção da autonomia conforme Freire (1996), Nóvoa (1992) e Contreras (2002); da crítica como defendem Giroux (1990) e Carr e Kemmis (1988); da reflexividade fundamentada nas ideias de Schön (2000), Alarcão (1996) e Sá-Chaves (2002) e da pesquisa como querem Zeichner (1993), André (2001), Lüdke (2001) e Pimenta (2002).

Nesse sentido, buscamos promover um estágio em que a reflexão e a pesquisa sejam constantes e imbuídas de princípios que estimulem o pensar e o teorizar no fazer, bem como a análise e a crítica, tendo a leitura da própria prática como ponto de partida e de chegada. Com base

nesse pressuposto, buscamos desenvolver uma formação em que o profissional/pedagogo tenha como objetivo constante a investigação, o aprender contínuo, a pesquisa e tenha como meta, também, a criação de uma atitude de compromisso, sendo co-responsável pela sua formação, criando e recriando a sua prática docente fundamentada em uma concepção emancipadora de ensinar e aprender.

O estágio na Pedagogia da FURB, portanto, busca delinear-se nos princípios da perspectiva reflexiva/investigativa de formação dos professores. Relatamos, a seguir, algumas reflexões acerca de tais perspectivas, bem como alguns avanços e desafios na sua efetiva concretização no curso.

2. Perspectiva reflexiva/investigativa na formação de professores

2.1. Refletividade docente: um desafio à formação do professor

Conforme Alarcão (1996), foi em 1980 que se iniciou a difusão das ideias de Donald Schön, o que tem repercutido consideravelmente em favor da vertente reflexiva na formação dos professores. As ideias de Schön, que lançaram a imagem do *reflective practitioner*, tiveram enorme sucesso também pelo movimento da época em que se pretendia retirar o professor de uma posição passiva.

Schön (2000), em seus estudos, considerou que uma ação inteligente e reflexiva gera conhecimentos e permite equacionar problemas complexos. Ao analisar a atuação de diferentes profissionais, partindo da observação de um arquiteto, um músico e um psicanalista, chegou à conclusão de que os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que refletem talento, sabedoria, intuição e sensibilidade artística. Salientou que subjacente à prática dos bons profissionais, encontra-se uma competência artística no sentido de um profissionalismo eficiente, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que denominou *artistry*.

Embora os estudos de Schön não se voltassem à formação de professores, alcançou uma imensa repercussão no meio docente, impulsionando várias produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática. Assim, nas últimas décadas, a partir das ideias de Schön (2000), alguns teóricos enfatizaram a importância da reflexão crítica na formação profissional dos professores. Dentre eles, destacamos Alarcão (1996) e Sá-Chaves (2000). Cabe salientar que Sá-Chaves (2002), em sua tese de doutoramento, mostrou que a teoria de Schön era possível também para a formação de professores.

Portanto, a partir desses estudos, o termo prático-reflexivo “tornou-se popular entre os professores, pois parece ligar o seu empenho no

pensamento crítico com a sua ampla experiência de práticas acríicas. Desse modo, ser um 'prático-reflexivo' tornou-se sinônimo de uma boa prática" (DAY, 2001, p. 54).

Para Almeida (2001), Schön é um dos maiores críticos do modelo tecnicista, pois suas ideias apontam para os limites de uma formação voltada para a reprodução e discute a substituição desse modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre as suas ações. Destaca que, na formação de professores, a teoria é insuficiente para orientar a prática docente e defende uma formação que articule teoria e prática permanentemente. É no diálogo entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos. Em outras palavras, ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos.

Conforme Lüdke (2000), a partir da proposta de Schön acerca do *reflexive practitioner*, surgiu a ideia de pesquisa como parte do trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Daí a crítica ao processo de formação de professores, principalmente quanto à dicotomia teoria e prática e à distância entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos docentes no dia-a-dia de sua profissão.

Schön (2000) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade, o qual denominou de "praxiologia para a reflexão": conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem "na", "sobre" e "para a ação".

A reflexão na ação volta-se à tomada de decisão dos professores durante o processo ativo de ensinar. Para Schön (2000), existem três características principais nesse tipo de reflexão: ela é, pelo menos em certa medida, consciente, embora não precise se manifestar em forma de palavras; ela tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento na ação e ela dá lugar à experiência do momento. Assim, a reflexão na ação pode ser entendida como uma espécie de conversa reflexiva com a situação:

Inventamos e experimentamos novas ações no sentido de explorar os fenômenos recentemente observados, de testar o nosso entendimento provisório sobre eles ou de confirmar os passos que demos para melhorar as coisas [...]. O que distingue a reflexão-na-ação de outros tipos de reflexão é o significado imediato que representa para a ação. (SCHÖN, 2000, p. 28-29).

A reflexão sobre a ação acontece em um momento à parte da prática, cuja prática é tomada como objeto de reflexão. É um tipo de reflexão mais sistemática que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Trata-se de um olhar retrospectivo e proativo sobre a ação, refletindo sobre a reflexão na ação, analisando o que aconteceu, que significado atribuiu e qual poderia ter atribuído aos acontecimentos. Rompe com um conhecimento sedimentado em rotinas e em ações automatizadas, que reduz a reflexão e empobrece o pensamento sobre as bases das decisões. Por isso, a importância da reflexão sobre a ação ser ressaltada como elemento essencial do processo de formação inicial e contínua do professor.

Para Alarcão (1996), o desenvolvimento profissional do professor parte principalmente desse último processo de reflexão, pois é nessa dimensão reflexiva que ele faz uma análise do acontecido, buscando definir uma ação futura, construindo novas soluções. Para Day (2001), a reflexão sobre a ação é muitas vezes acompanhada de um desejo de justiça social, emancipação e melhoramento e a profissionalidade implica a presença dos diferentes tipos de reflexão.

Conforme Sadalla (2006, p.36),

[...] na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra for-

ma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

O ideal seria que o professor avançasse do conhecimento na ação, que é intuitivo, experimental para uma reflexão na ação, na qual ele questiona o seu conhecimento tácito até chegar ao nível de reflexão sobre a reflexão na ação, em que por meio de uma sustentação e sistematização teórica, analisa e compreende sua prática, sinalizando alterações. Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.

Esse processo de reflexividade surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional, possibilitando aos professores a adoção de uma postura crítica frente às suas práticas e a estrutura na qual está inserida. A reflexão crítica exige que o professor se coloque dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido em face de uma ideia de futuro.

Entretanto, conforme Alarcão (1996), tornar-se um profissional reflexivo é possível, mas difícil, pois existem vários fatores que limitam sua efetivação no desenvolvimento profissional dos professores. Dentre esses fatores, destaca: a falta de tradição em refletir; a resistência em mudar; a falta de condições e da exigência do processo de reflexão. Richert (apud ALARCÃO, 1996) constatou, em sua pesquisa, que existem vários fatores de ordem organizacional que impedem a reflexão na educação e que os formandos em nível de formação inicial têm dificuldade em refletir sem a ajuda de um colega ou de um formador. Schön (2000) também destacou a importância de ambientes de formação profissional prática que combinem ação e reflexão, propondo que os formandos sejam iniciados por um prático que os apoie e os oriente, ajudando-os a refletir. Assim, o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas é um processo aprendido, e o formador tem um papel fundamental na sua promoção. Tal como indicou Alarcão (1996), o formador pode se utilizar de várias estratégias para promovê-la: perguntas pedagógicas; a observação de aulas; as narrativas; a análise de casos; o trabalho por projetos e a investigação-ação, o uso de portfólios e nós acrescentamos nesse rol a pesquisa de uma maneira geral.

Portanto, essa perspectiva surge com a tentativa de romper com uma formação que considera o professor mero cumpridor de tarefas dita-

das pelos chamados especialistas da educação. Por um longo tempo na história da educação, a gestão escolar, composta principalmente pelos diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e, quando existiam, os psicólogos escolares e psicopedagogos, ditavam as normas, os conteúdos, as metodologias educacionais e aos professores cabia meramente o papel de executar determinações. A eles não cabia pensar, refletir e criticar, mas sim agir, fazer e obedecer. Frente a isso, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), faz-se urgente conhecer as possibilidades e as necessidades dos professores acerca de sua docência para um diálogo construtivo que lhes possibilite compreender a profissionalização como tomada de consciência para serem eles, os próprios professores, construtores da sua identidade profissional. Defendem a ideia de que a profissionalização docente tem que se converter em uma luta, numa conquista dos próprios professores. Os professores têm que ter consciência crítica sobre o que representa para eles profissionalizar-se, sentindo necessidade e desejo para atingir essa meta. A profissionalização é entendida, por esses autores, como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

Dessa forma, esse movimento apoia a ideia do professor profissional, que busca ser autor do seu trabalho e de sua formação. Como profissional, necessita fazer opções políticas, epistemológicas e metodológicas acerca do ofício de ensinar, ou seja, o ensino precisa estar nas mãos dos professores. Assim, a perspectiva radical/profissional implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação dos propósitos e objetivos de seu trabalho docente. Como profissional, deve ser um agente estimulador de mudanças que transforma e se transforma nesse processo.

Nessa perspectiva, o professor é considerado o elemento primordial no processo educativo formal; é ele o dinamizador e mediador da aprendizagem. Entretanto, nem por isso atribui ao professor toda a responsabilidade da mudança educacional, mas admite que nenhuma mudança aconteça sem que ele assuma a responsabilidade pelo seu trabalho e o comando de sua profissionalidade.

2.2. A pesquisa como alternativa metodológica no desenvolvimento do estágio na formação inicial do professor

Para Imbernón (1994), a formação inicial do professor deveria capacitá-lo à profissão em toda a sua complexidade e flexibilidade. Para tanto, faz-se necessário, segundo o autor, estabelecer uma formação que

proporcione conhecimentos e promova atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente frente às mudanças da realidade. Os professores precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. É preciso, para isso, que os formadores introduzam na formação inicial uma metodologia permeada pela investigação:

Deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar. (IMBERNÓN, 1994, p.50).

Entretanto, um estudo recente de Tardif e Zourhhal (2005), feito com acadêmicos concluintes de cursos de formação inicial de professores, em Quebec, mostra que apenas a metade dos alunos/professores passou por um curso de iniciação à pesquisa durante sua formação e menos de 20% participaram de um projeto de pesquisa. Concluem que a formação para a pesquisa durante a graduação ainda é parcial e se referem muitas vezes a atividades passivas, como a leitura e participação em congressos.

Historicamente, em se tratando da pesquisa na formação de professores, vem se delineando um debate acadêmico que a valoriza, principalmente a partir da década de 80, entendendo-a como componente necessário à sua formação, considerando-a como parte integrante do trabalho do professor e que, conforme André (2001), cresceu significativamente na década de 90, acompanhando os avanços da pesquisa etnográfica e da investigação-ação.

Vários pesquisadores brasileiros desde então, em seus estudos e pesquisas, vêm destacando a importância de ampliar e qualificar as atividades de pesquisa na formação de professores. Fiorentini (2004) salienta que o futuro professor que se envolve em projetos investigativos pode ser visto como principal protagonista de seu próprio movimento histórico de vir a ser professor, cuja formação profissional começa antes de seu ingresso na licenciatura, pois, enquanto estudante da escola básica, vivenciou modos de produzir a prática educativa e continuará a desenvolver-se após concluí-la, tendo a própria prática como campo de reflexão e de produção de conhecimentos.

Lüdke (2001, 2004) tem sido também uma das defensoras da pesquisa na formação de professores:

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter. (LÜDKE, 2001, p. 51).

Dentre outras, queremos destacar uma pesquisa recente desta pesquisadora, publicada em 2004, que realizou com seus orientandos da PUC/Rio. Eles investigaram aproximadamente 50 formadores de professores, de diversas licenciaturas, em duas universidades do Rio de Janeiro. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os formadores de professores entrevistados confirmaram a importância do lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor, seja ela aproximada do modelo dominante na universidade, ou procurando formas mais ligadas às necessidades e aos problemas vividos pelos docentes da educação básica:

Alguns chegaram mesmo a afirmar que, embora reconheçam diferenças entre tipos de pesquisa para diferentes níveis de ensino, não aceitam qualquer discriminação que estabeleça hierarquias entre eles. Ou seja, há pesquisas de diferentes tipos, para diferentes finalidades, porém com o mesmo valor do ponto de vista da construção do conhecimento e da busca de soluções para os problemas enfrentados. A função da pesquisa é exatamente buscar conhecimentos que encaminhem essas soluções, sejam quais forem os recursos metodológicos e teóricos empregados. (LUDKE, 2004, p. 188).

Os professores formadores consideraram a pesquisa importante e necessária à formação dos professores, defendendo sua presença nos currículos de graduação. Cabe destacar, entretanto, que os formadores investigados apontaram as bolsas de iniciação científica ainda como fator principal para o desenvolvimento da pesquisa do futuro professor: “A iniciação à pesquisa ainda não figura como parte integrante e indispensável no curso de formação, o que constitui indiscutível falha aos olhos dos nossos entrevistados” (LÜDKE, 2004, p189). Assim, em suas considerações finais, a pesquisadora salienta que nos encontramos em uma encruzilhada fértil. De um lado, o reconhecimento de que a pesquisa é importante

para o professor e, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura às formas de pesquisar necessárias para a busca de soluções aos seus problemas.

No exterior, os australianos Carr e Kemmis (1988), alicerçados em uma teoria crítica, defendem a investigação-ação no sentido emancipatório. Fundamentados em Stenhouse (este que deflagrou, na Inglaterra, o movimento do professor como pesquisador e como profissional) e buscando superar a limitação dos professores que têm reduzida sua autonomia profissional, propuseram que os próprios professores construíssem coletivamente uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica e da investigação sobre seu próprio trabalho. Tal autonomia, segundo Fiorentini (2004), seria alcançada quando os professores conseguissem adquirir condições de produzir conhecimentos que os habilitam a desencadear, gerir e controlar mudanças curriculares na escola; os processos de avaliação sobre sua própria prática pedagógica; a formulação de políticas educacionais e a validação dos conhecimentos que produzem a partir de sua prática profissional.

Carr e Kemmis (1988) preocuparam-se com a relação teoria e prática e defendiam que a realidade não é algo que existe e pode ser conhecida independente do sujeito, mas ela é uma construção subjetiva. Os sujeitos constroem interpretações e significados diferenciados da realidade:

Uma ciência social crítica será aquela que, para além da crítica, alcance uma práxis crítica; isto é, uma forma de prática na qual o “esclarecimento” dos atores se dá diretamente em ação social transformadora. Isso requer a integração da teoria com a prática como momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, esclarecimento e luta política levada a cabo por grupos que têm como objetivo sua própria emancipação. (CARR; KEMMIS, 1988, p.144).

Portanto, para esses autores, isso pode ocorrer na formação inicial do professor com a supressão da divisão entre estudos educacionais, que se baseiam nos fundamentos da educação, e os estudos profissionais, que se centralizam nas metodologias de ensino e na prática docente, substituindo-se por um currículo que privilegie o esforço comum entre professor e acadêmicos em examinar problemas, buscar soluções e submetê-las a comprovação prática. Assim, o formador de professores que não tiver bem claro o foco da reflexão e da investigação e evitar, no cotidiano, exer-

cícios de observação, análise e reflexão da docência, pouco estará contribuindo com a mudança almejada.

Enfim, para esses autores, a pesquisa constitui-se no elemento articulador das relações entre teoria e prática numa visão dialética e a pesquisa-ação é o tipo de pesquisa que pode favorecer esse processo no desenvolvimento profissional do professor, principalmente pelas características básicas que a identificam: emancipação, participação, cooperação e crítica.

Um outro autor que defende consideravelmente a pesquisa na formação inicial de professores é o norte-americano Zeichner (1993). Segundo ele, é fundamental desenvolver, no acadêmico de cursos de licenciatura, atitudes que lhe permitam ser um educador que reconhece a importância de sua profissão na sociedade. É preciso entender os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los, simplesmente, como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido pelos outros.

Já na formação inicial, a universidade precisa assumir o seu papel de provocar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, tomando como partida o papel didático da pesquisa, já que ela pode contribuir com o desenvolvimento de professores autônomos e emancipados:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias. (ANDRÉ, 2006, p. 221).

A pesquisa na formação inicial de professores pode contribuir para que eles possam formar imagens e conceitos sobre sua profissão, além de aprenderem a problematizar e investigar sua própria prática. Conforme André (2006), é o momento em que se deve oferecer ao futuro professor uma bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal sólida, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e o rigor que

sua tarefa exige. O uso de metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática é uma alternativa para a formação desse profissional que se deseja.

Dessa forma, o desenvolvimento, nas licenciaturas, de atividades que tenham como base a pesquisa pode favorecer a formação de um professor reflexivo, pois o futuro docente começa a desenvolver atitudes de questionar, de investigar, de analisar o contexto escolar e social, assim como os procedimentos pedagógicos que realiza, apresentando sugestões e soluções ao problema em estudo e à sua própria atuação docente. A pesquisa passa a ser constitutiva do trabalho do professor e sua prática contribui para uma formação mais crítica e questionadora, tanto frente ao conhecimento que aplica, quanto em relação à produção de novos conhecimentos.

Em síntese, a literatura educacional analisada acerca do tema menciona como primeiro aspecto a ser tomado na formação inicial a preocupação em formar professores autônomos e produtores de conhecimento, capazes de superar os problemas que enfrentam no dia-a-dia da profissão. Para conseguir tal objetivo, é necessário direcionar o trabalho com vistas à formação do professor reflexivo, utilizando-se do questionamento, do diálogo, da pesquisa na sua prática cotidiana.

3. Principais avanços e desafios do estágio da pedagogia frente à perspectiva reflexiva/investigativa

Neste percurso de formação de pedagogos na FURB, muitas concepções e práticas foram se consolidando e se resignificando no processo ao longo do tempo. Na última década, várias foram as tentativas de avançarmos em uma proposta de formação de professores que se delineie na perspectiva reflexiva/investigativa.

Dentre os principais avanços frente a tal perspectiva, faz-se importante destacar:

a) A definição da Política das Licenciaturas na instituição: As novas diretrizes para a formação de professores em âmbito nacional estimularam a instituição a discutir de maneira coletiva e sistematizar uma proposta que possibilite a construção de uma identidade nos cursos de licenciatura. Identidade esta, inicialmente, em aspectos como: o perfil do professor em formação; os objetivos que devem nortear o processo de formação; as diretrizes para a elaboração da matriz curricular. Essa definição foi fundamental não só para uma integração e aproximação dos coordenadores de curso com a gestão institucional, mas, sobretudo, porque desencadeou um processo de análise e necessidade de reestruturar os Projetos Políti-

cos Pedagógicos dos cursos de licenciatura.

b) A contratação de um coordenador para os estágios das Licenciaturas:

Compreendemos que esse profissional é de suma importância para a construção da identidade do estágio nas licenciaturas. Conforme Resolução Interna nº 92/2004, suas principais atribuições consistem em articular e coordenar o intercâmbio entre entidades e escolas de Educação Básica, para ampliação de campos e oportunidades para o desenvolvimento de projetos integrados de Estágios; coordenar e supervisionar, de forma global, a execução do Estágio Curricular Obrigatório, intermediando o contato entre as Unidades Concedentes e a Universidade; contatar, em conjunto com o professor de estágio, as instituições interessadas em se tornar unidades concedentes; avaliar, em conjunto com o professor de estágio, as condições de estágio das unidades concedentes; participar de discussões junto aos Colegiados dos cursos de licenciatura, no que se refere ao Estágio Curricular Obrigatório; coordenar grupos de trabalho de professores de estágio para propor projetos integrados e organizar reuniões periódicas com os professores de estágio para avaliação das atividades e socialização das experiências.

c) Formação para os formadores de professores: Como nos alerta Alarcão (2005), se queremos professores reflexivos, antes de mais nada, temos que ter formadores de professores reflexivos. Destaco o programa de Formação Institucional que tem aberto alguns momentos de reflexão coletivos com enfoque para a formação do professor e, em alguns momentos, discussões mais específicas acerca dos estágios para todos os professores que atuam nas licenciaturas. Merece destaque também a gestão do Centro de Ciências da Educação, que vem oportunizando momentos pedagógicos de reflexão aos professores, respaldando discussões significativas à sua formação.

d) O estágio ocorrendo ao longo do curso de formação: Atualmente, o estágio no curso de Pedagogia da FURB é realizado desde a primeira fase do curso e percorre até a sétima fase, sendo que o curso fecha na oitava fase, com o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa proposta prevê um trabalho integrado com as demais disciplinas do currículo tanto verticalmente quanto horizontalmente. Defendemos que a problematização da prática trabalhada coletivamente com as demais disciplinas, quando bem articuladas, podem assegurar uma melhor unidade teórico-prática. Nas diferentes fases do curso são realizados estudos reflexivos sobre educação, escola, docência, processos de ensinar e de aprender, entre outros. Continuamente, a cada semestre, esses estudos são retomados e aprofundados na medida em que também outras disciplinas do currículo vão acontecendo. Esses conceitos, de forma crítica, vão se ampliando com o objetivo de

oportunizar ao acadêmico a ressignificação de sua própria práxis. Esse movimento prático/teórico/prático é construído no sentido de se configurar possibilidades de o acadêmico/professor desenvolver-se como um profissional autônomo, crítico, reflexivo e pesquisador.

e) O professor orientador mediando o processo *in loco*: Além das orientações feitas na universidade, o professor acompanha os acadêmicos durante, praticamente, toda a sua intervenção docente. Na escola campo, após a atuação dos acadêmicos/estagiários, reúnem-se professor e acadêmicos para a realização de um momento reflexivo *in loco*. Com a mediação do professor orientador que instiga o pensar, levanta questionamentos, provoca autoavaliação, instala-se um processo dialógico sobre a ação desenvolvida, definindo-se encaminhamentos para a próxima atuação. O espírito de abertura, a ausência de preconceitos, a autoanálise, o domínio básico dos elementos teórico-práticos em estudo são pontos fundamentais nesse processo de reflexão.

f) A pesquisa como alternativa metodológica na operacionalização do estágio: A pesquisa tem sido uma atividade também utilizada para a realização dos estágios da Pedagogia. No primeiro semestre os acadêmicos têm se voltado a investigar de maneira coletiva a “Escola: que espaço é este?” Por meio de estudos teóricos e observações em diferentes realidades escolares, buscam respostas a sua indagação. Do segundo semestre em diante, passam a realizar pesquisas em subgrupos, geralmente nos moldes da pesquisa de estudo de caso, participante e/ou ação, em que selecionam normalmente como coleta de dados a observação participante, entrevistas, questionários, fotografias e a intervenção docente. A partir da perspectiva investigativa, elaboram uma proposta teórico-metodológica de pesquisa, projetando um plano de ação para intervir e se autoavaliar.

g) Definição de escolas “polo” como campo de estágio: Essa decisão de selecionarmos algumas escolas polo como campos de estágio têm nos auxiliado a manter um contato e envolvimento mais próximo entre universidade e escolas, bem como um atendimento e acompanhamento ampliado aos nossos acadêmicos em formação.

h) Tentativas de articulação de estágios de diferentes licenciaturas em escolas “polo”: Em alguns espaços, com a articulação da coordenação dos estágios, têm-se conseguido integrar algumas atividades com acadêmicos de diferentes licenciaturas em estágio em escolas polo, provocando um reflexão/ação interdisciplinar.

i) Diferentes modalidades de registro da caminhada contribuindo com a autoformação do acadêmico: Além dos registros mais comuns, como projeto e relatórios, têm-se incentivado a elaboração de portfólios reflexivos

e memoriais de formação. O portfólio reflexivo, de acordo com Sá-Chaves (2005), pode ser definido como uma coleção, seleção e organização do trabalho do futuro professor ao longo de certo tempo e que pode traduzir a evidência da sua autorreflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, ele é muito mais do que uma mera compilação de dados, por ser resultado de um processo de seleção e reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento. Para Nunes e Moreira (2005), são três as características de um portfólio: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende. Num memorial de formação, o acadêmico passa a ser, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história. Trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência. O importante é relatar o que, em sua formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Trata-se, assim, de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

4. Principais desafios

Nesse percurso de ressignificação da atividade de estágio no curso de Pedagogia da FURB, alguns desafios se fazem próximos e precisam ser enfrentados. Dentre eles, destacamos:

a) superar a perspectiva da racionalidade técnica que ainda paira em nosso currículo e PPP, construindo e sistematizando uma proposta de estágio específica do curso, assegurando a base reflexiva e investigativa na formação e atuação profissional do nosso acadêmico;

b) estabelecer um relacionamento mais ampliado com as escolas, considerando-as espaços fundamentais de aprendizagem profissional, e não simples espaços de aplicação (CANÁRIO, 2001);

c) assegurar, por meio do estágio, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão: Compreendemos, conforme Lima (2002), que compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população em que está inserida. Dessa forma, podemos possibilitar, via estágio, o desencadeamento de uma prática profissional que privilegia a construção e reavaliação dos conhecimentos, levando a um repensar permanente de seus objetivos e de suas ações. Nesse processo, alunos, professores e campo de estágio estabelecem-se um espaço social de participação cole-

tiva e política. Conforme menciona Freitas, “nesse contexto, o saber então produzido, construído à medida que o grupo em interação articula o saber local e o acadêmico, abre perspectivas de um novo conhecimento. Instaura-se um processo vivo, e a Universidade se engaja numa ação social efetiva” (FREITAS, 2004, p.229);

d) Definição de novos tempos-espacos de estágio: As legislações acerca do estágio possibilitam a sua realização em diferentes contextos, para além da escola formal e da sala de aula. Realizar os estágios em ONGs, hospitais, presídios, centros sociais e comunitários, comunidades religiosas entre outros são possibilidades a serem consideradas na formação de professores que atuarão em contextos complexos e diversos. Determinada carga horária pode ser realizada em tempos diferenciados, aos finais de semana, por exemplo, no sentido de facilitar a vida dos acadêmicos frente às muitas dificuldades que enfrentam ao solicitar liberação no trabalho;

e) Definição de conceitos-chave por fase para serem trabalhados nas diferentes disciplinas por meio de um processo interdisciplinar, de maneira horizontal e vertical, visando ao perfil do profissional que almejamos formar;

f) Desenhar uma proposta de estágio centrada no processo de pesquisa de maneira contínua e ampliada ao longo do curso, e não somente ao longo de cada semestre;

g) Contribuir com a promoção de níveis mais complexos de reflexividade dos acadêmicos por meio dos registros das experiências dos estágios, vislumbrando a possibilidade de autoimplicação e um debruçar-se crítico-reflexivo do acadêmico sobre o seu processo de formação, promovendo níveis de lógica reflexiva críticos, metacríticos e metapráticos é, certamente, um grande desafio a ser enfrentado.

5. Considerações finais

O estágio tem o objetivo de formar o profissional docente como intelectual reflexivo-pesquisador, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas visando à construção de uma escola que proporcione o bem-estar comum.

Para Pimenta e Ghedin (2005), no estágio, o estagiário, juntamente com o professor orientador, deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos. Por meio do estágio,

o futuro professor deverá desenvolver a docência preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa da realidade de sala de aula e de sua profissão.

Na proposta de estágio da Pedagogia, buscamos oferecer condições para que o acadêmico se perceba profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve. Até que ponto conseguimos atingir tal objetivo tem sido nossa constante indagação.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto, 1996.
- _____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA R. D. *Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa*. 123f, 2001. Tese (Livre docência em prática de Ensino de Geografia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. Ensinar a pesquisar. Como e para quê? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais*. Recife: Edições Bagaço, 2006, p. 221 – 233.
- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45. v.1.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediada pela investigação sobre a prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais*. Recife: Edições Bagaço, 2006, p. 243-257.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. M. A relação do ensino, da pesquisa e da extensão com a

prática de ensino e a didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 219-230.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*: Hacia una nova cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

LÜDKE, M. et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. *Anais do XII ENDIPE*. Curitiba, Champagnat, 2004. p.181-192.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, A.; MOREIRA, A. O “portfolio” na aula de língua estrangeira. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*: reflexões em torno do seu uso a humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005. p.51-66.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SÁ-CHAVES, I. *Formação, conhecimento e supervisão*: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

_____. I. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005.

SADALLA, A.M.F. de A. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In: VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H. dos; ALEXANDRINO, R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico*: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Graf. FE, 2006. p.35-47.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago 2005.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 09/01/2009

Aprovado em: 23/03/2009