

A CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE PELO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO¹

Marcos Andrade Alves dos Santos²
Antônio Jefferson Teixeira Sousa³

RESUMO

Dadas suas características e as dimensões que assume, o estágio pode ser determinante na trajetória profissional do professor em formação inicial, assim como experiência pertinente no campo da formação continuada do professor. O contato com a escola pode despertar no estagiário em licenciatura, a partir da orientação adequada, a perspectiva investigadora – uma característica amplamente defendida pelos teóricos da educação na formação de professores. Com efeito, o objetivo deste trabalho é refletir como o estágio pode contribuir para o desenvolvimento do perfil do professor crítico reflexivo na formação inicial, a partir do relato de experiência e da análise documental do relatório de estágio do autor. Reflito que estabelecer uma relação efetiva entre a experiência e a capacidade reflexiva é uma necessidade para o professor, uma vez que a busca pela construção de caminhos para articular teoria e prática na atividade pedagógica contribui para ampliar suas capacidades. Este investimento apoia-se nas reflexões sobre a formação do professor dentro da profissão, destacando que o estágio é um espaço formativo fundamental nessa articulação. As reflexões construídas neste estudo demonstram que o estágio constitui-se num campo de conhecimento para a trajetória do professor, sobretudo quando constrói condições para refletir sobre os processos que desenvolve. A experiência do estágio nos cursos de licenciatura contribui para construir nos processos de formação dos professores contextos em que a realidade da universidade possa dialogar com a realidade da escola de ensino básico. Esta relação aprofunda algumas questões e contribui para despertar o olhar investigativo do professor em formação inicial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Escola; Prática reflexiva; Perspectiva investigadora.

INTRODUÇÃO

A experiência no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – ESEF é fundamental no processo de articulação entre os saberes aprendidos no âmbito das disciplinas do curso de licenciatura e seu exercício na escola, onde efetivamente acontecem as relações que oportunizam a construção da identidade docente. Não obstante, o estágio constitui-se numa experiência desafiadora para licenciandos, pois para muitos significa a primeira aproximação real com os problemas inerentes à realidade escolar.

¹ Este artigo foi apresentado no V Congresso Nacional de Educação, ocorrido em Recife – PE. As discussões foram atualizadas e melhoradas para esta publicação.

² Mestrando no Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará – PPGS/UECE, marcos.andrade@aluno.uece.br;

³ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará, campus da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE, sousa.jefferson@aluno.uece.br.

Estas condições implicam que os estagiários em licenciatura disponham de referências coerentes para analisar as situações que despontam como desafios na prática docente, pois como registra Zabala (1998) a compreensão da realidade da escola requer a apropriação de referências coerentes. Não é fortuito acrescentar que essa apropriação ocorre por meio de diferentes estratégias durante a formação profissional do professor nos cursos universitários, no entanto convém afirmar que essa aprendizagem pode ocorrer em outros espaços de atuação do sujeito.

Dadas suas características e as dimensões que assume, o estágio pode ser determinante na trajetória profissional do professor em formação inicial. O contato com a escola pode despertar, a partir da orientação adequada, a perspectiva investigadora – uma característica amplamente defendida pelos teóricos da educação na formação de professores (NÓVOA, 1992). Sem dúvidas que o estágio é um espaço de ação propício ao cultivo do perfil professor investigador de sua prática.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação no parecer nº 21 de 2001, o estágio configura-se no instante formativo no qual se possibilita condições de efetivar teoria e prática no processo de ensino aprendizagem. Nestas condições, é possível visualizar a importância do estágio na trajetória do professor em formação inicial, mas também para os professores supervisores que auxiliam no processo de desenvolvimento do professor mais jovem. Em diferentes momentos da trajetória docente, o estágio possibilita reflexões sobre o processo pedagógico e sobre como cada sujeito se situa nele.

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER Nº 21, 2001).

Neste contexto, a articulação da díade teoria/prática desafia o estagiário, pois os aspectos do cotidiano parecem questionar o plano teórico e desfazer as certezas projetadas. Portanto, este exercício como sugere Zabala (1998) demanda a apropriação de referenciais que colaborem para a compreensão da realidade da escola. De todo modo, procura-se defender aquilo que Freire (2002) e Nóvoa (1992) relacionam na formação do professor como o investimento na construção de um profissional crítico, reflexivo, investigativo e certamente capacitado para construir sua práxis de forma autônoma.

Assim o estágio assume papel central na construção deste investimento, oportunizando condições para gerar conhecimentos por meio de experimentações. Esse conhecimento prescreve o envolvimento com

o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 55).

A sistematização destes modos de construção da práxis do professor em sua formação inicial, certamente estrutura uma prática que esteja mais próxima da realidade da escola e coerente com as preocupações contemporâneas acerca da reflexividade na prática docente. Com efeito, o objetivo deste trabalho é refletir como o estágio pode contribuir para o desenvolvimento do perfil do professor crítico reflexivo na formação inicial, a partir do relato de experiência e da análise documental do relatório de estágio do autor.

Este trabalho possui particular relevância por procurar acrescentar elementos para a discussão sobre a relevância do estágio supervisionado para a formação do professor. Um aspecto que merece destaque é que o estágio contribui para os diversos momentos dessa formação, seja a inicial ou a continuada, relacionando universidade e escola de ensino básico. Esse movimento promete gerar condições de articulação teoria prática. Por outro lado, ao escrever sobre as experiências do estágio, o licenciando exercita a escrita como uma prática artesanal de reflexão sobre o processo pedagógico, enquanto constrói possibilidades nas quais o perfil professor crítico reflexivo pode emergir.

METODOLOGIA

Este empreendimento parte das experiências do autor no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – ESEF, disciplina obrigatória para a conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Ceará - UECE, campus Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, que fora realizado numa escola de ensino básico do município de Itapipoca, interior do Ceará.

A escola onde o estágio ocorreu possui uma localização periférica, atendendo públicos que pertencem a diferentes segmentos sociais, em sua maioria de baixa renda, geralmente associados à pobreza e a vulnerabilidade social pelos documentos oficiais da escola e pelos profissionais. Possuía 612 alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental II, numa estrutura escolar insuficiente para as necessidades de aprendizagem. A

estrutura física da escola contrasta com as expectativas dos profissionais que trabalham nela. Não é difícil flagrar discursos de professores insatisfeitos com as condições de trabalho ofertadas pela prefeitura. Assim apresenta muitos problemas que chamam a atenção ao tempo que remetem aos problemas que, de modo geral, marcam a educação brasileira.

A partir destas provocações, esta pesquisa se desenvolve na perspectiva do relato de experiência, agregando a análise do documento do relatório de estágio produzido e apresentado pelo autor ao término da disciplina. O relato de experiência é uma metodologia que preconiza a análise e reflexão das experiências que sejam significativas para a construção de olhares sobre determinado fenômeno. Lopes (2012, p.1) discorre que “um relato de experiência pertence ao domínio social, fazendo parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas”. Assim o autor assinala que “este tipo de estudo é importante para a descrição de uma vivência particular que suscitou reflexões novas sobre um fenômeno específico” (idem).

A partir desta compreensão, é válido associar outros recursos metodológicos que visem contribuir para aprofundar as reflexões tecidas a partir das experiências do pesquisador, sobretudo quando estas se dão no terreno do ensino. Assim, a análise documental do relatório de estágio do autor contribui para ampliar as intenções deste estudo, trazendo aspectos que poderiam ficar esquecidos. Gil (2008) reflete que tradicionalmente a pesquisa documental vale-se de registros cursivos, podendo ser recuperados outros objetos que possam ser utilizados para a investigação de determinado fato ou fenômeno.

Neste estudo, o relatório de estágio foi submetido à análise de conteúdo de Bardin (2011) primando pela categoria professor crítico reflexivo, de modo a consolidar uma análise sobre a prática docente a partir de diferentes ângulos oferecidos pelas experiências do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (ESEF).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões que fazem parte deste empreendimento são balizadas por uma compreensão dinâmica do estágio, a qual recupera características fundamentais, como a relação entre profissionais reconhecidos e aluno estagiário e sua dimensão pedagógica. No bojo desta relação escavam-se as possibilidades de reconstrução dos saberes que serão úteis no processo de profissionalização dos professores em formação inicial.

A aproximação real do estudante de licenciatura com a escola por meio do estágio supervisionado permite perceber como as teorias são experimentadas no ambiente mais

imediatamente, onde efetivamente se dão as múltiplas relações de ensino/aprendizagem. Essa aproximação remete aquilo que Pimenta e Lima (2006) pensam sobre estágio, isto é, não apenas uma disciplina obrigatória do currículo senão um instrumento pedagógico que permite superar a dicotomia teoria/prática.

No entanto, a aproximação do estudante de licenciatura com a escola pode ser problemática, sobretudo quando os estagiários sentem que não estão suficientemente preparados para exercer suas atividades na escola. Esse sentimento de despreparo geralmente surge numa relação que define que os saberes teóricos aprendidos na Universidade não se confirmam na prática, quando não estão muito distantes do seu contexto de realização na escola. Portanto, essa aproximação gera conflitos, desperta medos, provoca angústias e isso não apenas para os estagiários como também para os professores da educação básica que são indispensáveis nesse processo.

Entretanto, o estágio pode atuar como uma perspectiva integradora, criando condições de surgimento de conflitos que ao serem dimensionados corretamente podem ser fonte de aprendizagem para o estagiário e os professores em formação continuada (os da universidade como os da educação básica). Esta relação pode ser muito relevante: como professores em formação inicial e professores em formação continuada podem aprender reciprocamente através dos estágios de licenciatura?

Seja como for, essa perspectiva que insere o professor em formação inicial no cotidiano da escola para aprender sobre a prática a partir da percepção e do fazer de outros professores mais experientes, em certo sentido, recupera as provocações de Nóvoa (2009) a respeito das características de uma formação de professores eficiente. Para o autor essa formação tem de ser construída dentro da profissão. O autor adverte que a formação dos professores está afastada da profissão docente, de suas peculiaridades cotidianas e que a aproximação é essencial na construção da identidade docente. A partir deste reconhecimento traça caminhos que inspirem uma formação docente que se relacione intimamente com a profissão do professor.

As situações experimentadas no estágio e que servem de mote para as reflexões nesta pesquisa, em certo contexto, confirmam as provocações de Nóvoa (2009), quando no contato com o professor do ensino fundamental, ocorre o alerta de que enquanto estagiários desconhecemos o jogo cotidiano das relações escolares. Cresce, nesse sentido, a percepção que estamos afastados da prática docente, no sentido de compreender como as nossas teorias ganham vida nos mais diversos contextos pedagógicos, que ao invés de serem atraentes, antes geram medo e angústia. Somos advertidos por professores do ensino básico que nada sabemos

na prática, pois esta na concepção deles é diferente da teoria com a qual entramos em contato na Universidade.

No entanto, aqui concerne acrescentar que discussões deste tipo assumiram importância na sala de aula da Universidade, quando nos reuníamos para pensar coletivamente estes problemas que emergiam do campo de estágio. Deste modo, se tornou possível reconfigurar as estratégias dimensionadas pelo professor orientador, como a intervenção pedagógica na escola, nos permitiu uma aproximação com aquilo que Zabala (1998, p. 16) concebe como prática, ou seja, “algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”.

Estas características inerentes à prática pedagógica desafiam os professores mais experientes, podendo se tornar, por um lado, limitações consideráveis para os estagiários, quando não se estimula o desenvolvimento da investigação na formação docente. Por outro ângulo, estes desafios podem se tornar possibilidades de ampliar as reflexões do professor em formação inicial e dos mais experientes no que se refere à construção de sua prática.

Para que isto assuma forma, creio que as aulas na universidade deveriam se deter mais sobre as problemáticas que envolvem a atividade docente na escola. Certamente que nas aulas de estágio ainda nos detemos na análise e discussão de questões que, por vezes, não estão comprometidas com o universo mais cotidiano da escola.

Certamente que o investimento na reflexão dentro da universidade sobre os problemas que marcam a vida dos professores na escola, pode contribuir no processo que considera a “prática de Ensino e o estágio essenciais para motivarem o processo dialético de reflexão do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da práxis pedagógica” (PELOZO, 2007, p. 1).

É sobre a experiência da Intervenção pedagógica que este relato de experiência se dobra a fim de compreender suas implicações para a construção da reflexão pelo estagiário em docência. Convém salientar que este esforço traz para a discussão diversos conflitos e pretende discorrer sobre eles a partir da emergente necessidade do professor, desde a formação inicial, de refletir sobre a própria prática.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica compreendeu uma atividade de campo com teor significativo, no que se refere à inserção como estagiários na sala para realizar uma sequência didática criativa e envolvente para os alunos. Esta atividade, embora tenha sido realizada em equipe, suscitou perspectivas de análise e de vivência amplamente diferentes para cada participante. O trabalho realizado em sala de aula, a interação imediata com os alunos revela uma face complicada do processo de ensino-aprendizagem, quer dizer, a dificuldade de envolver a todos na construção coletiva da aprendizagem.

Cabe destacar que a compreensão de intervenção pedagógica recuperada nesta análise considera que o uso do termo intervenção tem sido considerado problemático, conforme discute Freitas (2007; 2010). Sem me deter, neste relato, às razões pelas quais essa tensão tem sido articulada, refiro-me de uma vez que prefiro nomear a atividade que realizamos por Sequência Didática, visto que o caráter da ação condiz com as implicações listadas por Zabala (1998).

O autor, ao se preocupar com a dimensão reflexiva da prática do professor, destaca que esta ocorre processualmente, apresentando um antes e um depois que estão estreitamente ligados. Por estas condições, Zabala (1998, p. 17) acrescenta que “o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente”, pois compreende que o que ocorre nas aulas no que se refere à intervenção pedagógica “nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (idem).

Neste contexto, Zabala (1998, p. 18) reflete sobre a sequência didática como “unidade preferencial para a análise da prática, que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclua as fases de planejamento, aplicação e avaliação”. Partindo desta ideia basal, começo a tecer algumas considerações sobre a sequência didática, a qual foi aplicada na classe de 7º de uma escola de ensino básico de Itapipoca, município do interior do Ceará, durante a aula de Ciências no dia 04 de junho de 2018.

A sequência foi planejada a partir da composição de um projeto de Intervenção Pedagógica. O tema escolhido estava relacionado com a Educação Ambiental, abordando o Lixo e suas implicações sócio ambientais. Entendendo que essa problemática atravessa a vida dos alunos, originando diversas implicações em seus contextos sociais, este tema é relevante de ser trabalhado em sala de aula.

O objetivo da sequência didática consistia em *ampliar a percepção prática da Educação Ambiental, e especificamente sobre a problemática do lixo, para alunos de 7º da, por meio de um jogo didático simples e criativo que dialoga com questões ligadas à*

sustentabilidade. Durante o planejamento foi delineada que a avaliação seria processual, considerando as etapas nas quais as atividades tomaram forma.

A metodologia utilizada na sequência didática foi o jogo didático. A utilização do lúdico nesta sequência está intimamente relacionada com as proposições de Kishimoto (2006) sobre a relevância do jogo do desenvolvimento da aprendizagem. Maluf (2009) faz uma crítica ao modo como a educação escolar tem desconsiderado o papel da brincadeira, do jogo como metodologias de construção da aprendizagem, afirmando que:

“É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições.” (MALUF, 2009, p. 28).

Partindo deste reconhecimento acerca do jogo didático foi estruturado sob uma compreensão de criatividade, sendo propositivo para discutir Lixo com os alunos do 7º. O jogo foi composto por perguntas e desafios que levam os alunos a refletirem coletivamente sobre a problemática proposta. A avaliação da participação dos alunos ocorreu por meio da resolução das atividades e das interações que os alunos realizam no sentido de construir a aprendizagem. Por estas razões ficamos muito atentos as falas dos alunos, suas contribuições, mesmo aquelas dos alunos que ainda não havia chegado a vez de falar.

No dia da realização da sequência didática, a participação dos alunos mostrou-se um desafio, provocando alguns incômodos e incertezas. Esses sentimentos foram socializados entre a equipe de estagiários e, certamente, notados pelo professor da escola. No entanto, procuramos não sabotar o momento, procurando por diversos meios alcançar a participação de todos os alunos na atividade.

O fato é que 3 alunos se recusaram a participar das atividades em equipe, participando apenas dos momentos de explicação conduzidos por nós estagiários para apresentar o tema, os objetivos, os recursos e os mecanismos de avaliação propostos. Este fato provocou um estranhamento, pois parecia certo que o jogo atrairia a todos. Entretanto, isto revela que a diversidade de alunos desafia a atividade do professor, mesmo quando estamos trabalhando numa perspectiva construtivista, buscando motivar os alunos e apresentar a relevância daquele conhecimento em sua vida (ZABALA, 1998).

Procuramos auxílio do professor supervisor para realizar a inserção dos alunos na atividade, porém este não quis levar a questão adiante. Num exercício posterior, questionamos as razões que motivavam os três alunos a não participarem da atividade e, por outro lado, os motivos que levavam o professor a insistir em deixá-los de fora e continuarmos a experiências com os demais estudantes. Quem eram aqueles alunos? De onde vinham? Que histórias

contavam de suas famílias, de seu lugar social? Quais expectativas mantinham com relação à escola? E como a escola recebe estes alunos e lida com suas necessidades e expectativas?

É possível construir algumas reflexões pautadas pelas observações iniciais sobre a escola, as quais compõem o diagnóstico da instituição. A escola se situa na periferia da cidade, atendendo predominantemente alunos que se deslocam das proximidades, geralmente retratados pelo professor como pobres, expostos à violência e a desestruturação familiar. Além disso, os alunos que não participaram da sequência didática são adolescentes negros e esse marcador social atua de modo diferenciado na construção de oportunidades para eles. Adolescentes negros são racializados por meio de um processo violento, conhecendo a realidade social a partir do racismo que se manifesta de distintos modos.

Certamente que o racismo pode limitar as chances dos alunos negros no sistema escolar, pois como aponta Bourdieu (2003) a escola se apresenta como instituição social que mantém as desigualdades sociais. Talvez as estruturas introjetadas do racismo nos fizeram abandonar aqueles alunos, ainda que mantivéssemos uma angústia pela não participação deles na atividade pedagógica. Talvez isso faça com que sempre eles sejam excluídos da realidade escolar, das principais oportunidades e serem construídos como adolescentes marginalizados. Talvez eles mesmo introjetem as estruturas do racismo e se excluam por serem informados desde o princípio que não são importantes e que não vão conseguir.

Essas reflexões são importantes na medida que nos coloca diante de questões que não podem passar despercebidos, pois eles estruturam uma realidade social marcadamente desigual. Cumpre aqui reavaliar qual o nosso papel, enquanto professor, quando se trata de refletir sobre as desigualdades sociais e propor alternativas que consigam ressignificar o papel da escola? Em última instância questionar qual o papel da escola numa sociedade como a nossa, estruturada desde o princípio a partir de desigualdades. Certamente que é necessário um outro investimento no sentido de repensar o papel da escola na sociedade brasileira.

Neste caso, entretanto, depois da insistência de todos os estagiários presentes, decidimos continuar a sequência didática por causa do interesse dos demais alunos, embora em alguns momentos voltássemos a refletir sobre os alunos dispostos no final da sala e chamá-los para o jogo.

No geral, a sequência didática contou com boa participação das outras equipes. O trabalho em equipe proporcionou associações valiosas entre os alunos para resolverem os desafios e questões propostas, situando o compartilhamento de saberes e de responsabilidades. Esse modo de organização não excluiu, no entanto, o trabalho individual, permitindo que

acompanhásemos como professores o desenvolvimento das ações de cada aluno (ZABALA, 1998).

Os alunos se dispuseram a arriscar respostas, a errar, a acertar, a aprender com entusiasmo. O jogo didático possibilitou a partir da perspectiva lúdica (KISHIMOTO, 2006) a construção de relações de aprendizagem mais atraentes, no que concerne a experiência do aprender por meio do jogo, da alegria, da incerteza. A temática do lixo ganhou contornos reais na percepção dos alunos e de nós professores à medida que explicávamos dúvidas. Este exercício de aprender ensinando configura-se uma possibilidade de reflexão para o professor. Este aspecto, quando posto em prática pelo professor contribui para melhorar sua formação.

Refletir sobre a própria prática concerne numa característica fundamental para aquilo que Freire (1991) defende como essencial na formação do professor crítico reflexivo. Durante o planejamento, a aplicação, avaliação e depois da realização da sequência didática, procuramos refletir sobre nossas práticas de modo coletivo e individual, assim como nas aulas na universidade.

Realizar no estágio uma sequência didática em equipe foi algo oportuno, embora isto não se aconteça normalmente numa sala de aula do ensino fundamental. A distribuição das atividades, a construção de caminhos coletivos para socialização da temática *Lixo*, as aproximações com os alunos a partir de mais entradas colaborou para tornar a aula mais dinâmica. Certamente que esta prática trouxe uma visão mais próxima da sala de aula, porém desativou alguns problemas que existiriam, caso a atividade fosse proposta individualmente por cada estagiário.

Como profissionais da educação, assim como outros, estamos sujeitos que “entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas” (ZABALA, 1998, p. 13). Assim, analisando a partir da interpretação processual da sequência didática aplicada, é possível afirmar que ela foi uma experiência válida, mas que precisa ser melhorada em alguns aspectos, como na inserção dos alunos que, por ventura, se excluem dela. Entretanto, a recepção na turma é algo necessário a se destacar, tendo em vista a ampla participação das equipes, que envolve a resolução das questões e desafios através do compartilhamento de saberes e das dúvidas que desfizemos em momentos oportunos.

Esta experiência reflete que estabelecer uma relação mais clara entre a experiência prática e a capacidade reflexiva é uma necessidade para o professor, uma vez que a busca pela construção de caminhos para articular teoria e prática na atividade pedagógica contribui para ampliar sua capacidade. Este investimento, se apoia nas reflexões de Nóvoa (2009) sobre a

formação do professor dentro da profissão, visualizando que o estágio é um espaço formativo fundamental à esta articulação.

Pelos discursos dos alunos ao final da sequência didática foi notório que a metodologia de ensino utilizada, o jogo didático, transformou seus cotidianos na sala de aula. Essa transformação refletiu-se também nas palavras do professor supervisor, muito apegado à aula expositiva. Durante as observações de aula do professor, foi possível identificar que este se apega a uma pedagogia tradicional de ensino, privilegiando a aula expositiva como metodologia. Esta foi uma das razões que nos influenciou na construção de um projeto de sequência didática que valorizasse outras metodologias de ensino e outra abordagem dentro da área de ciências da natureza. Desta forma, produziríamos uma realidade de aprendizagem que fosse diferente do que os alunos estão acostumados habitualmente. Certamente que esta é uma transformação que precisa acontecer mais vezes, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizado mais dinâmico, criativo, atraente, envolvente.

Essa experiência demonstra que pelas características do trabalho do professor, a reflexão pautada em referenciais seguros contribui para que ele mesmo conheça sua prática e questione o papel que desempenha, as atitudes que toma, os valores que institui. Seguindo a sabedoria Paulo Freire,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

O mestre da educação brasileira situa, portanto, o deslocamento fundamental entre teoria-prática, qual seja, o movimento dialético entre fazer e pensar. Nessa relação, o trabalho do professor ganha sentido como exercício crítico, criativo e sempre aberto a novas disposições a medida que pensar sobre a prática implica em questionar como ela pode ser constantemente melhorada. Outro ponto consiste em afirmar que o professor possui uma particularidade formativa, isto é, uma formação permanente, que continua, prossegue a medida que esse amadurece no exercício da profissão, se desloca pelas mudanças sociais que ganham expressão cada vez maior em sala de aula.

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Neste esforço explicitaram-se algumas problemáticas que merecem, oportunamente, se tornaram objeto de reflexões mais profundas. O estágio, nesta perspectiva, vem a ser um momento formativo no qual tais apontamentos podem ser feitos, a fim de que sejam desenvolvidos no curso da formação do professor. Isso é possível na medida em que consideramos o estágio como um campo de conhecimento, pois conforme aponta Pimenta e Lima (2006)

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 6).

Essa compreensão de estágio tornam possíveis as reflexões deste trabalho, pois em seu bojo é possível reconfigurar as tarefas a que o estágio se propõe. Historicamente o estágio é visto sob uma perspectiva tecnicista e burocrática, o que acaba enfraquecendo seu potencial como campo amplo de pesquisa e experimentação. Na esteira destas contribuições, também se destaca que quando o estágio é percebido como atividade de pesquisa o escopo da reflexão é enriquecido, ampliado. Nesta configuração, criam-se condições oportunas para a construção de uma prática reflexiva pelo professor.

Portanto, este exercício colabora na estimulação de um perfil profissional do professor crítico reflexivo, aquele que pensa e discute sua própria prática na procura de construir uma prática alicerçada com fundamentação teórica. Para Pimenta e Lima (2012) é responsabilidade dos cursos de formação criar condições para que os futuros professores possam compreender a complexidade de suas atividades. Isto sugere uma articulação do estágio com as demais disciplinas e a construção do espírito investigativo, a fim de formar professores críticos e reflexivos.

Por outro lado, outra relação que deve ser fomentada nesse sentido é a da Universidade com a Escola de Ensino Básico. Parece que o único elo que liga professores da educação básica com a universidade ainda é o estágio em licenciatura e mais especificamente o estagiário. Essa relação, do meu ponto de vista é problemática. Por vezes o estagiário sofre desconfianças por parte da escola. Creio que alguma coisa dessa desconfiança pode ser pensada nos termos da ansiedade que a escola sente em relação a uma resposta mais efetiva da Universidade através do estagiário. Que outros elos podem construir uma relação mais forte de intercâmbio da Universidade com a Escola? Como a Universidade pode aprender com a Escola? E como isso pode ser uma relação sempre de reciprocidade?

O estágio não pode ser apenas um momento de extração de informações da escola de ensino básico, na verdade os saberes que são produzidos a partir do estágio deveriam ser mais bem traduzidos para a escola e uma fonte de estímulos para a construção de outras relações de trocas de saberes. Que resposta a Universidade oferece a escola? Esta é uma pergunta que pode orientar a construção de canais de trocas de conhecimentos, que funcione de ambos os lados e impactem criticamente na educação.

Como disse anteriormente, o estágio pode funcionar como um momento integrador no qual as complicações são relevantes por que permitem que interações sejam construídas em razão de uma aprendizagem compartilhada entre universidade e escola. Não podemos esperar relações não problemáticas, creio que é no conflito que se cria melhores condições de aprendizagem. Assim, o estágio pode ser também um espaço para dimensionar os conflitos que surgem na relação entre escola e universidade, entre formação inicial e continuada e, nesse sentido, criar condições de ampliar as capacidades reflexivas dos sujeitos envolvidos nestes processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas neste estudo demonstram que o estágio é um momento formativo fundamental para a trajetória do professor, sobretudo quando constrói condições para refletir sobre seus processos. A experiência do estágio nos cursos de licenciatura contribui para implementar nos processos de formação dos professores contextos em que a realidade da universidade possa dialogar com a realidade da escola de ensino básico. Esta relação aprofunda algumas questões e desperta o olhar investigativo do professor em formação inicial.

A aproximação com a escola revela problemáticas que precisam ser contextualizadas mediante a complexidade e diversidade dos contextos em que o magistério acontece (IMBERNÓN, 2014). A profissão docente é uma prática social complexa que exige do professor a capacidade crítico/reflexiva para lidar com os questionamentos e desafios que surgem. Deste modo, o estágio apresenta-se como locus de preparação para este exercício. No entanto, a formação docente deve ser contínua e recuperar constantemente esse investimento crítico.

As experiências vivenciadas no estágio permitem construir saberes a partir da experimentação na realidade da escola de ensino básico, mas também através da reflexão processual do que é feito nas aulas na universidade ou por meio de leituras complementares.

Estas configurações oportunizaram uma formação que articulasse teoria e prática, no sentido de perceber que a prática docente não ocorre desvinculada do conhecimento teórico da realidade (PIMENTA E LIMA, 2012).

A apropriação dos referenciais para analisar as ações dos estagiários e as problemáticas da escola é indispensável, aqui principalmente para orientar a reflexão sobre a sequência didática desenvolvida. Isso corrobora a defesa de Zabala (1998) quando discorre sobre a importância dos professores disporem de referenciais para analisar suas práticas. O professor reflexivo emerge como uma necessidade na tarefa de elevar a qualidade da educação, sendo assim sua formação é questão central (NÓVOA, 1992).

Freire (2002) reitera que a postura do professor reflexivo exige de sua atuação não apenas o saber fazer, mas também que ele saiba transmitir e construir pontes em que o conhecimento seja conscientemente acessível ao aluno, favorecendo que o currículo seja debatido e aplicado na prática cotidiana do professor através de estratégias que investem na reflexão. A partir dos processos desenvolvidos no estágio, a necessidade de reflexão sobre como situamos nossas práticas na educação básica se tornou indispensável.

No atual contexto político de ameaça a educação, com os cortes lamentáveis de recursos, as contingências próprias às disputas entre grupos hegemônicos e dominados, refletir sobre os processos que ocorrem na escola constitui-se num exercício fundamental para os professores. Esse exercício ao ser socializado com as reflexões de outros agentes sociais que estão na escola e fora dela arrisca tornar possível a construção de estratégias de resistência contra o desmonte da educação e limitação da escola como espaço de construção do pensamento crítico.

A escola mais do que nunca se tornou objeto de disputas sociais em torno de projetos políticos. Bem por isso, ela não pode se eximir do debate e como fizeram os alunos secundaristas nas ocupações de escolas em São Paulo e pelo país, deve construir resistências. Temos condições de refletir sobre como os professores podem se situar nessa tarefa histórica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70: LDA, 2011.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: Escritos de Educação, Petrópolis : Vozes, 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 21/2001.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Vertentes, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico Cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** / Antônio Carlos Gil. – 6. Ed. – SÃO Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHIMOTO T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M. V. O. **SOBRE ESTUDOS DE CASOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, 2012. Acesso em 2 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027983001>>.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PELOZO, R. C. B. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista Eletrônica de Pedagogia, Ano V – Número 10 – Julho de 2007.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis – Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.