

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE MEDIAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bismarck Oliveira da Silva (autor)

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bismarck.oliveirasil@gmail.com)

Resumo:

Este artigo propõe à reflexão da prática docente no ensino superior brasileiro, a partir da experiência do estágio a docência, diante de sua importância na formação de novos docentes. Nesse sentido, o estágio tem se revelado nos moldes atuais, como uma experiência rica, necessária e um campo de mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação superior do país, na medida em que contribui com as discussões relativas aos métodos atualmente empregados e estratégias para o aperfeiçoamento desse processo na construção dos projetos político-pedagógicos. A metodologia utilizada para análise e coleta de dados sobre a temática, tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório, valendo-se de transcrição de seminários, revisão de literatura e observações diretas da experiência empírica no estágio docente. O objetivo geral buscou compreender de que maneira o estágio a docência influencia a formação dos novos professores no ensino superior. Quanto aos objetivos específicos dividem-se em: a) refletir acerca dos elementos indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem; e b) analisar os impactos dos limites e possibilidades do estágio na formação de novos docentes. Ao examinar os debates travados no campo do processo do ensino e da aprendizagem na educação superior do Brasil atual, percebe-se aspectos relativos ao importante papel do estágio assistido como um campo de mediação nesse processo, mostrando-se como ferramenta propulsora de relações horizontais, de construção coletiva e de diálogo e de renovação da ação docente.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino e aprendizagem, Estágio, Educação superior, Prática pedagógica.

Introdução

Nos últimos tempos, a literatura sobre ensino e aprendizagem acadêmica no Brasil tem apresentado inquietações quanto à eficácia dos métodos empreendidos pelos cursos na formação de novos docentes, incluindo a experiência adquirida por esses através da realização do estágio docente. Algumas problemáticas, como as limitações institucionais dos cursos, o caráter muitas vezes individualista observado nos profissionais da área, bem como, um ambiente externo escasso de condições adequadas para a referida formação sugerem um cenário desafiador para alunos e professores.

A metodologia utilizada para análise e coleta de dados sobre a temática, tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório, valendo-se de transcrição de seminários, revisão de literatura e observação direta da experiência empírica no estágio docente. O objetivo geral buscou compreender de que maneira o estágio a docência pode influenciar a formação dos novos professores no ensino superior. Quanto aos objetivos específicos dividem-se em: a) refletir acerca dos elementos indissociáveis do processo de ensino e

aprendizagem; e b) analisar os impactos dos limites e possibilidades do estágio na formação de novos docentes.

Nesse sentido, o presente artigo se propôs a examinar o cenário da problemática exposta, com base no pressuposto de que o estágio, nos moldes atuais, se configura como uma experiência rica, necessária e um campo de mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação superior do país. Busca-se, através desta reflexão, contribuir com as discussões relativas aos métodos atualmente empregados e estratégias para o aperfeiçoamento desse processo na construção dos projetos político-pedagógicos.

Portanto, conclui-se que os elementos indissociáveis no trabalho docente encontra no estágio docente uma ferramenta transformadora do ensino, que busca sintetizar os desafios impostos ao processo de formação de novos docentes.

Metodologia

Esta pesquisa utilizou como percurso metodológico a abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando-se de transcrição de seminários, pesquisa bibliográfica e observação direta da experiência empírica no estágio docente. As perspectivas teóricas predominantes para a construção deste estudo considerou o método crítico-dialético, de base marxista e neomarxista, assim como, o método de Paulo Freire, na qual considera a educação popular como mecanismo de práxis transformadora da prática docente em qualquer nível de ensino. O recorte espacial para as reflexões desta pesquisa é o território brasileiro mediante suas particularidades no campo do ensino-aprendizagem.

Ainda, este estudo baseia-se num paradigma compreensivo, relacionando dados qualitativos e quantitativos no intuito de melhor entender de que maneira o estágio a docência pode influenciar a formação dos novos professores no ensino superior.

Algumas problemáticas, como as limitações institucionais dos cursos, o caráter muitas vezes individualista observado nos profissionais da área, bem como, um ambiente externo escasso de condições adequadas para a referida formação nesta pesquisa aparecem como um cenário desafiador para alunos e professores. Mesmo assim, observa-se que o estágio a docência no ensino superior tem proporcionado em espaço de mediação e de transformação social entre a teoria e a prática docente.

O processo de ensino e aprendizagem: elementos indissociáveis no trabalho docente

Contemporaneamente, o debate acerca do modelo de ensino empregado nas escolas/universidades do Brasil tem despertado um movimento crítico-reflexivo com o objetivo de decifrar o significado do conceito de ensino¹ e/ou ensinagem², bem como, sobre qual é, de fato, a sua finalidade. Diante de tal movimento, a prática pedagógica busca transmitir conhecimento ou fomentar o estímulo na busca pelo conhecimento e pela sua construção coletiva? Na história da educação, tem-se o registro de que a centralidade do ensino, por um bom tempo, esteve pautada no método, nos recursos e no professor, constituindo-se em um processo que não estimulava os alunos a refletirem sobre o conteúdo ministrado em sala de aula.

Diante disso, foram elaboradas estratégias no sentido de reordenar as práticas educativas, onde se desenvolveu uma nova ótica de intervenção e operacionalização, voltada, contemporaneamente, para o aluno (ser que aprende e ensina), e, nesse cenário, o professor passa a ser um mediador do conhecimento na medida em que tanto o produz quanto o compartilha em sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

É preciso estar atento ao significado contido nos conceitos de ensino e aprendizagem para delinear uma postura norteadora diante da prática educativa, seja no ensino básico ou superior. Na concepção de Freire (1996), um elemento que deve ser superado na prática educativa é a educação bancária (processo tradicional), na medida em que essa pode tornar o processo de ensino-aprendizagem em algo mecânico, com falta de inserção crítica no processo de democratização do saber e sem valor no âmbito de uma proposta filosoficamente coerente com o desenvolvimento do educando. Não é a toa que hoje a preocupação maior consiste no perigo de conduzir o processo educativo esvaziado de um conteúdo ético-político e de ferramentas teórico-metodológicas, tendo em vista que, tal distanciamento reduziria a prática crítico-reflexiva de ensinar a um ato de reprodução do conteúdo e de uma aula meramente expositiva, e o mais grave, como sendo a única alternativa de possibilitar o ensino. Contudo, essa prática mecânica e a-política ainda persiste, na medida em que

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; há

¹ O ensino propõe uma prática social auto-reflexiva, a qual dialoga com outros campos do conhecimento, sendo exercida por meio de um conjunto de técnicas, métodos e teorias para dar respostas a necessidade do ser humano de se apropriar do desconhecido ou de entender os fenômenos que ocorrem no cotidiano, o que a configura como uma dimensão projetiva e explicava (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

² Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), compreende a ensinagem como o exercício de integração entre a teoria e a prática. Nesse sentido a ensinagem deve ser mediada pela ética, posicionamento político e social que subsidiando a atividade do docente em determinado espaço socioeducativo.

professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram (LIBÂNEO, 1992, p. 01).

Sendo assim, a relação entre ensino e aprendizagem³ não se restringe a uma sala de aula. Essa relação se expressa de forma mais ampla, porque o campo onde o aluno é guiado a acessar o conhecimento através das dimensões sociais, políticas e científicas, transforma-se em um espaço de emancipação do indivíduo e de realização do trabalho docente, através de ações deste por meio das seguintes estratégias: traçar objetivos, organizar o material teórico que será dado e a metodologia, considerando também o nível cognitivo dos educandos (LIBÂNEO, 1992).

Além dos desafios do enfrentamento de uma formação mecânica, seja dos educadores ou dos educandos, Freire (1996) destaca que a educação bancária aprisiona o educador e o educando a uma sistemática de simples reprodução, alijando-os de sua história de vida e sua capacidade criativa de ser e fazer, sem aguçar o senso crítico. O referido autor acrescenta que

o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1996, p. 13).

Em senso comum, não há problema se a educação for desprovida de qualquer fundamentação teórica. No entanto, Freire (1996) demonstra que os sujeitos envolvidos nos processos geradores de conhecimento, dialógicos e esclarecedores, conseguem formar um posicionamento ético e político, além de uma sistematização técnica, teórica e metodológica. Ou seja, o educando não é somente um receptor de ideologia, mas um sujeito que sistematiza e constrói ideias explorando suas habilidades e criatividade, tendo como ponto de partida suas necessidades e sua formação histórica, social e política (OLIVEIRA e SILVA, 2017).

Outro aspecto que merece ênfase é a preocupação em não trabalhar um conhecimento fragmentado, ou seja, descolado de sua historicidade e da rede teórica que o estruturou, para que se tenha um ambiente que proporcione ambos pensar, seja professor, seja aluno

³ Ultrapassando o ensino como transmissão de conhecimento, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a aprendizagem como fruto do desenvolvimento mental e intelectual dos educandos, permite a construção do conhecimento em bases científicas e práticas, transformando assim hábitos e gerando novas habilidades.

(PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), na medida em que, no paradigma entre o professor palestrante e o aluno ouvinte

O desafio aí está em superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção de uma sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência – por meio da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno como futuro profissional terá que dar conta (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 211).

Para além de uma identidade profissional pautada numa perspectiva crítico-dialética, na contemporaneidade o professor necessita, diante do avanço científico e tecnológico, lidar com um dilema historicamente construído: a de que o profissional (professor) não é mais necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, Pimenta (1997) explicita que

A discussão se acentua, no presente, com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1997, p. 08).

Sendo assim, Libâneo (1992) já evidenciava que não basta discutir se o ensino está voltado para o professor ou focado no aluno, mas sim, que é preciso ir além, para não cairmos na armadilha, para não dizer equivoco, da existência do professor ensinando sozinho ou mesmo um aluno autodidata em sala de aula, negando, assim, a relação da práxis pedagógica existente entre o conjunto educador e educando. Todavia, é no confronto de culturas entre o senso comum e o saber científico, entre o saber do aluno e o do professor, entre os diversos modos de vida que permeiam o cotidiano da prática ensino-aprendizagem, que vai se formando tanto um novo projeto pedagógico quanto uma nova proposta de sociedade.

Mas, o que há, então, de novo na prática docente que clama pelo redirecionamento desse profissional? De acordo com Libâneo (1992), há um educador que na sua intenção fomenta a liberdade e autonomia dos educandos; há um educador que mesmo diante de suas limitações, não mede esforços para mediar o acesso dos seus educandos ao conhecimento, tentando compreender as realidades sociais e compreender-se a si mesmo partindo de sua

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

própria experiência. É nesse movimento do ato de ensinar e aprender que o estágio a docência se releva como campo de mediação da formação docente.

O estágio docente como ferramenta transformadora do ensino e aprendizagem

Há uma necessidade de se apreender qual a importância e como se dá a relação teoria e prática presente nas atividades de estágio no ensino superior. Sem muito esforço, é possível observar no cotidiano da prática docente, uma tendência a reprodução de modelos escolares tradicionais, assim como certa prioridade na instrumentalização técnica como elemento marcante no processo educativo. Com isso, recai sobre a prática do estagiário docente o desafio de propor um educador que se coloca como impulsionador da ação docente crítico-reflexiva. Mas para isso, Pimenta e Lima (2004), evidencia que o estágio⁴ é campo de mediação e desenvolvimento de instrumentos pedagógicos que, conseqüentemente, na superação do modelo modelar e da dicotomia entre a teoria e a prática. Por isso,

a postura que assumimos em relação ao estágio é compreendê-lo como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, como um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos. Sua finalidade é colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformativa e criativa (PIMENTA e LIMA, 2004,).

Sendo assim, o estágio revelado como “prática dialética da formação docente”⁵, no momento de vivência dessa experiência por parte do(a) estagiário(a) docente (educador e educando ao mesmo tempo), possibilita o contato com o campo de atuação, o desenvolvimento das habilidades do(a) estagiário(a) através da execução de técnicas e diferentes estratégias de ensino.

Ao optar pela premissa que vem ganhando força no meio acadêmico, de que o estágio é campo do conhecimento, é possível atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental na contemporaneidade. Por se revelar

⁴ Espera-se que o estágio mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática, essenciais à compreensão do ensino como realidade social, assim como, desenvolva nos futuros educadores capacidade investigativa na própria atividade (PIMENTA, 1997).

⁵ Tem-se investido em um método crítico que permita a reflexão, sendo dialético pela dinâmica da relação teoria/prática, dialógico por estabelecer relações horizontais e participativo pela inclusão nos processos de construção do conhecimento, dimensões estas imprescindíveis para incentivar a prática educativa pelo viés de uma educação popular, possibilitando dessa forma que os envolvidos participam dos processos formativos e fortaleçam sua autonomia na tomada de decisões e análise crítica da realidade (OLIVEIRA e SILVA, 2017).

como campo de conhecimento, pesquisa e prática, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolve uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121). Sendo assim, entende-se que a observação sob a forma de pesquisa também tem ganhado espaço no campo de estágio, aliando-o a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, e não mais como aprendizado estático relacionado à prática modelar.

Por isso, a prática docente no campo de estágio deve estar conectada a teoria para guiar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação, possibilitando o questionar das práticas institucionalizadas, das ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, a própria teoria condutora das práticas educativas, tendo em vista a dinamicidade da realidade social e a provisoriedade argumentativa dessas teorias.

Outra questão relevante para a ação docente no estágio é a apreensão dos processos de planejamento, execução e avaliação, baseado em depoimentos de professores e alunos sobre o resultado das aprendizagens advindas das experiências adquiridas nos estágios, onde o planejamento e a avaliação das atividades – podem/devem ser um processo contínuo e coletivo, ou seja, que envolva o estagiário docente, o professor, os alunos e o ambiente escolar (PIMENTA e LIMA, 2004). Dessa forma, propõe-se contribuir para a ressignificação das práticas, delineando novos caminhos para o estágio. Sendo assim, este configura-se,

como pesquisa da realidade [...] para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre os professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 209).

A partir dessa nova postura na maneira de ensinar e ser ensinado, é possível pensar o planejamento, o desenvolvimento das atividades e a avaliação do estágio como partes de um mesmo bloco pedagógico, que se complementam e interagem.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o processo de organização do pensamento e do planejamento dos projetos de estágio é essencial para conduzir uma boa aula que proporcione o ensino crítico-reflexivo. Também, tal movimento imprime a ação docente no estágio uma sequência lógica no roteiro de aula, um referencial teórico condizente com a disciplina (inclusive da atualidade – notícias de pesquisas, jornais e revistas), atividades diferenciadas e programadas e domínio do conteúdo ministrado. Portanto, o planejamento e a avaliação das

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

práticas educacionais devem estar articulados, já que ambos conseguem captar a dinâmica dos sujeitos envolvidos mediante suas intenções, expectativas e finalidades (ZABELA, 1999).

É preciso estar atento às modalidades de estágio, que basicamente são duas: observação sob a forma de pesquisa e participação e regência, que são, em termos gerais, a participação do aluno/estagiário/docente assistido como "professores", sendo o estágio o momento de confrontar a prática com a teoria mediante a intencionalidade proposta da prática docente.

Outro questionamento que devemos fazer é para quê avaliar? É no processo de avaliação da prática educativa realizada no estágio docente que é possível obter informações relevantes para reconstruir ou replanejar a aula, melhorando os pontos fracos evidenciados pelo método avaliativo (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000). Essa técnica permite a recolha de dados a partir de depoimentos dos professores e quais os mecanismos/critérios/modalidades mais utilizados para a realização da mesma através de relatórios reflexivos, o percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas pelo aluno em todas as atividades realizadas. Também se utiliza diagnósticos, projeto ou teste de autoavaliação, avaliação pelos professores da escola onde o aluno realizou o estágio, interesse do aluno, capacidade de análise crítica e seminários desenvolvidos junto aos alunos durante o estágio (PIMENTA e LIMA, 2004). Em síntese, o estágio ferramenta de pesquisa da realidade

aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 215).

Sendo assim, o estágio se constitui em uma oportunidade de formação tanto para o orientador como para os estagiários, na medida em que: a) possibilita ressignificar o papel do professor como mediador entre este e a universidade; b) proporcionar um momento formativo do estagiário para integrar a teoria com a prática; c) mediar o conhecimento para que o aluno se torne um profissional reflexivo em sua prática; e d) oportunizar que os professores ampliem e realizem o compartilhamento do conhecimento no processo formativo (PIMENTA e LIMA, 2004).

Esse contexto de múltiplas experiências é rodeado de dificuldades enfrentadas no ambiente universitário, como por exemplo, a falta de condições de trabalho para o orientador/estagiário com turmas numerosas e o tempo desse para supervisionar; questões

(85) 3322.3222

relativas a estrutura do curso de formação e advindas da parte organizacional, ou seja, de como o estágio vem sendo trabalhado; carga horária dos professores; planejamento ineficiente; enfim, essas e outras problemáticas têm instigado os professores a trabalharem na elaboração de propostas para a revisão dos cursos.

Quanto aos resultados que o estágio pode apresentar no ambiente universitário e para o seu corpo docente, está à possibilidade do contato com inovações e atividades diferenciadas, aprender com os projetos aplicados, estimular a melhoria de práticas e a troca de experiências. Porém, esse processo também apresenta limitações, como por exemplo, resistências por parte de determinado corpo docente de escolas públicas, falta de espaço para a participação do estagiário em escolas privadas, e, o que pode ser mais grave, a participação do estagiário tem surgido como uma possibilidade face às demissões dos auxiliares de classe. Infelizmente, tanto escolas quanto universidades têm se apropriado do aluno estagiário como mão-de-obra barata (PIMENTA e LIMA, 2004).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a experiência do estágio docente revela uma mudança e desejo por uma nova organização do curso de formação docente, ou seja, um curso que viabilize o projeto político pedagógico para além da normativa legal institucional, formando professores mais qualificados que possam dar continuidade a ação docente baseados em três elementos: a) o pedagógico – um ensino e aprendizagem rumo a uma cultura da cidadania; b) o político – posicionamento ético-político com análise crítica e de transformação social tanto do conhecimento quanto das relações de poder; e c) o coletivo – com práticas democráticas de análise, discussão e decisão quanto à prática docente.

Esse conjunto de elementos citados acima compõe a intencionalidade do docente e subsidia seu processo de planejamento. Mas, para isso, existem ferramentas articuladoras do projeto político-pedagógico, partindo do próprio projeto, configurando um instrumento teórico-metodológico que possibilita enfrentar os desafios cotidianos através de uma capacidade reflexiva, com consciência, de maneira sistematizada, orgânica (concreta), científica e participativa (VASCONCELLOS, 1995).

Outro instrumento teórico-metodológico que enfrenta certa resistência é o diagnóstico. Na realidade, qual a função do diagnóstico no processo de estágio docente? O diagnóstico⁶ configura-se no método de “levantamento de dados e informações para se ter uma visão do conjunto das necessidades e problemas da universidade e facilitar a escolha de alternativas

⁶ O diagnóstico é componente estratégico, pois permite a coleta de informações no ambiente escolar/universitário; possibilita o cruzamento de dados, analisando-os com base nos objetivos institucionais; propicia o reordenamento de decisões, priorizando o alcance dos objetivos; e permite rever o planejamento inicial (LIBÂNEO, 2001).

resolutivas” (LIBÂNEO, 2001, p. 178). Tal metodologia ultrapassa a visão superficial do problema, podendo acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA e LIMA, 2004). A partir dos resultados obtidos no diagnóstico é que o estagiário docente pode socializar as informações com os professores por meio de seminários, utilizar os dados para nortear entrevistas, suscitar o debate com os conselhos de classes e reuniões acadêmicas, discutir novos modelos de formação continuada e/ou reelaborar projetos pedagógicos.

Com isso, os projetos no âmbito do estágio docente possibilitam que os estagiários vivenciem o processo em suas etapas, começando pelo diagnóstico, passando pelo planejamento, pela prática (execução) e finalizando o ciclo com a avaliação, determinando o espaço e o tempo de sua realização com começo, meio e fim. Tal processo permite ao estagiário ser aprendiz e autor simultaneamente, ao mesmo tempo em que organiza e gere o tempo necessário para atender as demandas dos educandos (PIMENTA e LIMA, 2004).

Resultados e Discussão

Os desafios impostos ao processo de formação de novos docentes são inúmeros. Todavia, alguns aspectos são considerados de extrema relevância para a qualificação da ação docente. Por exemplo, a **ideia de processo**, que em seu significado mais amplo e fiel, propicia ao aluno uma vivência mais aprofunda na experiência do estágio docente. Em outras palavras, a “avaliação processual, envolvendo todos os movimentos e fases do desenvolvimento do estágio e do estagiário, configura uma postura teórico-metodológica no estágio que articula ensino e pesquisa” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 215). Ou seja, o estágio postula como um campo de conhecimento e espaço de formação docente, tendo como eixo a pesquisa da prática. Além disso, o **fator coletividade** também merece destaque nesse processo de formação:

Em síntese, a perspectiva do estágio como pesquisa da realidade aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 215).

O que significa dizer que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho coletivo, este deve prevalecer frente ao comportamento manifestado de modo

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

individual, contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento das metodologias aplicadas em sala de aula, na rotina dos cursos, com foco em tornar o aluno capaz, crítico, reflexivo e formador.

A compreensão acerca da relevância de vivenciar o processo de maneira coletiva também requer a **interação contínua entre docente e estagiário** durante todo o processo. Por um lado, é necessário que o docente identifique os meios e as condições de atuar na formação do estagiário. Por outro, o estagiário deve possuir o entendimento – e o docente formador tem um papel fundamental nisso - de que a docência assistida consiste em um momento rico e singular, devendo ser considerada uma experiência imprescindível para o aluno que almeja uma carreira acadêmica. De que o estágio significa um momento de grande aprendizado, o qual possibilita a vivência de uma sala de aula de ensino superior em seu mais amplo e profundo sentido, com o enfrentamento de seus desafios, tal como, periodicamente, a necessidade de avaliar e replanejar a eficácia do Plano de Aula definido, de acordo com as carências e potencialidades da turma.

Portanto, ao trabalhar o processo de formação de modo contínuo, coletivo e interativo, é possível vencer os desafios que se impõem, formando e/ou reformando docentes capazes de aprender e ensinar conteúdos a luz de uma visão crítico-reflexiva, com base em um projeto político-pedagógico que os coloque em permanente movimento.

Conclusões

Ao examinar os debates travados no campo do processo do ensino e da aprendizagem na educação superior do Brasil atual, percebe-se aspectos relativos ao importante papel do estágio assistido como um campo de mediação nesse processo, mostrando-se como ferramenta propulsora de relações horizontais, de construção coletiva e de diálogo, de renovação da ação docente, bem como, de proporcionar aos envolvidos refletirem sobre os desafios que se impõem ao aperfeiçoamento contínuo de um modelo historicamente tradicional, complexo e modelar das práticas educativas.

Dentre as contribuições desse artigo está a ideia de que formação docente equivale ao processo de compreensão e reconstrução da dialética, ou seja, da realidade. Tal processo deve permanentemente ser aperfeiçoado, para que o projeto político-pedagógico seja vivenciado e posto em prática pelo estagiário de modo coletivo, contínuo, interativo e crítico.

Cientes de que o estágio a docência revela-se como ferramenta crítico-reflexiva da formação docente e como campo de mediação entre a práxis profissional dos que ensinam, na

medida em que ao mesmo tempo subsidia a formação dos futuros docentes e auxilia na construção do conhecimento dos que aprendem. Sendo assim, o estagiário docente deixa o lugar de mero reprodutor de materiais didáticos em sala de aula, para assumir a prática docente como sujeito capaz de transformar tanto o ambiente da universidade, propondo novas estratégias pedagógicas quanto seus alunos diante de relações horizontalizadas entre educador e educando, dando significado a ação docente e norteando a direção estratégica projeto-pedagógico rumo a uma nova cultura de ser humano e de mundo na sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

SILVA, Bismarck Oliveira da; OLIVEIRA, Maria Tereza de. **Educação popular e Serviço Social: experiência universitária no bairro de Felipe Camarão em Natal – RN**. Anais do IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire - Políticas Públicas, Escola e Estratégias de Intervenção Social: Construção de Possibilidades. Natal: SINTE/RN, p. 543-553, 2017.

_____. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Revista Nuances, V. III, p. 5-14. São Paulo: UNESP, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABELA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.