

(Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado

ANTONIA EDNA BRITO
Universidade Federal do Piauí

1. Notas Introdutórias

Os debates sobre formação docente apontam aspectos importantes referentes às necessidades formativas dos professores, tomando como referência a cotidianidade da escola e, mais precisamente, da sala de aula. Além disso, nas discussões atuais sobre essa questão é consensual o reconhecimento de que a formação inicial não é o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão, contudo essa formação representa um momento singular de um longo aprendizado profissional.

De fato, a formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, é importante o reconhecimento de fertilidade como *locus* de aprendizagens docentes. Considerar esse aspecto significa, por um lado, avançar na busca de superação das propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro lado, implica valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos.

Desse modo, neste estudo, analisamos o papel do estágio na formação do professor, destacando os aprendizados docentes potencializados na vivência do estágio, considerando o processo ensino-aprendizagem a partir de sua multidimensionalidade. Isto posto, registramos que o presente artigo está estruturado em três seções, além de conter uma introdução e uma conclusão. Comporta ressaltar que o presente texto é resultado de estudo exploratório, fundamentando-se na concepção de que o estágio constitui instância de formação, de problematização, de reflexão e de vivências de experiências singulares sobre as práticas de ensinar.

2. A formação de professores na interface com o estágio supervisionado: sobre o aprender a ensinar

O trabalho do professor em sala de aula exige a mobilização de diferentes conhecimentos/saberes, tendo em vista o caráter multifacetado da prática pedagógica. Trata-se de saberes que envolvem não somente a transmissão de conteúdos, assim como subsidiam o professor no desenvolvimento de várias habilidades para que ele se dê conta das diferentes situações e dos diferentes dilemas que surgem no desenvolvimento da prática docente. Com isso, o professor, ao longo de sua ação docente, elabora diferentes estratégias para responder às exigências colocadas pela prática. Esse processo de construção de estratégias dá-se dinamicamente, conduzindo o professor na mobilização e na construção de saberes.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 56/2 – 15/09/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

O ensino, portanto, tem como um dos seus suportes os vários conhecimentos/saberes provenientes da formação dos professores, aliados aos saberes da experiência pessoal e profissional. Compreendemos, assim, que o processo de formação inicial do professor deve fundamentar-se nas diferentes teorias relativas ao ensinar e ao aprender, mas, sobretudo, deve oportunizar o conhecimento e, também, a vivência de situações concretas de sala de aula, promovendo a integração da teoria com a prática. Neste cenário, destacamos o estágio supervisionado como componente formativo que insere o futuro professor na realidade concreta da escola, da sala de aula e do exercício da profissão docente e de suas peculiaridades, favorecendo a reflexão na e sobre a própria prática de modo a explicitar as peculiaridades do trabalho docente.

O estágio supervisionado, no âmbito das políticas de formação docente, caracteriza-se como componente formativo obrigatório que propicia ao futuro professor uma aproximação com a realidade das práticas de ensinar, objetivando o desenvolvimento de análises sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o ser professor e sobre as condições sociais de exercício da profissão docente. A partir desse entendimento, realçamos que as experiências vivenciadas no estágio supervisionado devem potencializar o exercício da reflexão crítica acerca do ensinar/aprender, ou seja, a aproximação com a realidade das práticas de ensinar:

[...] só tem sentido quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

O estágio supervisionado, conforme referem as autoras, só tem sentido se oportunizar aos futuros professores a vivência de situações formativas que transcendam as práticas burocratizadas que demarcam os estágios, fazendo surgir experiências formativas. Comporta, desse modo, reconhecer o estágio como espaço de iniciação do futuro professor na vida profissional, o que implica investir na re-significação das atividades formativas que se desenvolvem através desse componente formativo, envolvendo nessas atividades o exercício da reflexão na e sobre a própria prática para, se necessário, redimensioná-la.

Como vimos, o estágio supervisionado promove a aproximação do estagiário com a escola e, especialmente, com as situações de ensinar. Neste sentido, o estágio exige o exercício da reflexão, pois o encontro com as situações de ensino é marcado por dúvidas, ansiedades e por tensões, o que indica a importância do apoio da escola e dos professores experientes nas aprendizagens e constituição da professoralidade dos futuros professores. Realçamos, então, que as ações dos professores experientes devem perspectivar a colaboração através do apoio e da orientação nas diferentes experiências vivenciadas no estágio supervisionado.

A partir dessa compreensão, registramos que a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o compartilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciando o estágio como *locus* do aprender a ensinar, de re-significação das crenças e das concepções dos futuros professores acerca da profissão docente e de suas peculiaridades.

O estágio supervisionado, concebido dessa forma, emerge como componente formativo teórico-prático, envolvendo o saber, o saber ser e o saber fazer. Emerge, também, como espaço de produção da professoralidade, superando a perspectiva de reprodução de práticas ou de modelos professorais. Ou seja, entendemos o estágio supervisionado alicerçado na reflexão crítica.

O estágio supervisionado, notadamente para os professores iniciantes, é importante, pois dá visibilidade às características do trabalho docente, aos diferentes e inusitados desafios vivenciados pelo professor no cotidiano da prática docente, bem como revela a natureza idiossincrática do ensinar/aprender. Revelam que a formação docente deve pautar-se na relação teoria/prática e em um repertório de conhecimentos gerais sobre educação, bem como em saberes específicos sobre os processos de ensinar e de aprender. O estágio supervisionado, portanto, tem como desafio possibilitar ao futuro professor a análise crítica da realidade escolar e da sala de aula, explicitando suas exigências, sua natureza e seus meandros.

O Estágio Supervisionado, em muitas situações, é o primeiro contato que o futuro professor tem com a realidade da escola e com os processos de ensinar/aprender, ao assumir a gestão da sala de aula. Assim, as diferentes experiências vivenciadas no estágio serão férteis ao possibilitarem ao futuro professor o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o ensino e sobre o ser professor. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado, do mesmo modo que os demais componentes formativos, pode tornar mais significativo o contexto da formação profissional docente ao potencializar vivências que possibilitem a troca de experiências, a reflexão crítica, tendo como foco o saber ensinar. Nas reflexões sobre os processos formativos dos professores, os estágios supervisionados são criticados, pois:

[...] têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado, se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores [...]. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26).

No contexto deste estudo, entretanto, o estágio é amplamente discutido como espaço profícuo do aprender a ensinar, ou seja, como espaço de vivência das práticas de ensinar e de retradução do saber, do saber fazer e do saber ser. Para tanto, é necessário que o estágio se consolide, também, como *locus* de reflexão crítica sobre a formação, sobre o contexto escolar e, de modo especial, sobre as práticas de ensinar. A reflexão crítica envolve, entre outros aspectos, capacidade de descrever as ações realizadas, desvelando as racionalidades que as orientam, bem como capacidade para questioná-la e, inclusive, para redimensioná-las.

É importante considerar, portanto, que o professor recém-formado sente-se impotente em face das incertezas e conflitos que emergem na cotidianidade da sala de aula. Para ele, ensinar é um grande e complexo desafio, visto que a formação inicial, muitas vezes, concretiza-se sem tomar como referência a prática escolar. Devemos considerar, ainda, que os diferentes conhecimentos relativos ao ensinar e ao ser professor de profissão, privilégio alcançado no curso de formação inicial, nem sempre contemplam de forma ampla os aspectos característicos da natureza do processo de ensino-aprendizagem.

No momento atual, pensar a formação e o estágio supervisionado permite a compreensão de que a experiência construída no dia-a-dia da sala de aula é uma rica fonte de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes nos diferentes momentos da intervenção pedagógica. O professor, de forma constante, vivencia situações inusitadas na sala de aula e, nessas ocasiões, deve intervir e tomar as decisões requeridas pelo contexto. Contudo, para que os professores avancem significativamente na construção da profissão, no desenvolvimento profissional, a reflexão crítica avulta como condição essencial no fazer pedagógico.

A formação e o estágio supervisionado, portanto, podem propiciar situações formativas nas quais o futuro professor pode lançar mão de diversos saberes, reorganizando-os diante da problemática enfrentada. Na vivência do estágio, o professor iniciante enfrenta e resolve problemas relativos ao ensino-aprendizagem, pondera acerca deles e adapta sua prática às condições reais e específicas da sala de aula (FAZENDA, 1991). Esse fato significa que há uma (ou várias) racionalidade(s) que orienta(m) o fazer pedagógico. Significa que o futuro professor, na vivência do cotidiano da sala de aula, pensa a sua prática e desenvolve uma determinada cultura que orienta sua ação.

Neste entorno, os estudos sobre os saberes dos professores têm contribuído para a compreensão da complexidade do ensino e para revelar as peculiaridades dos conhecimentos profissionais docentes. Nesta vertente de investigação, o enfoque principal necessita centrar-se no desvelamento das razões que orientam a atividade profissional do professor. Representa fundamentar-se numa concepção de professor como um sujeito racional e reflexivo, que toma decisões a partir de juízos particulares. É, nessa perspectiva, um sujeito que constrói sua teoria sobre o ensino e, principalmente, elabora as trilhas de seu próprio desenvolvimento profissional. Razão pela qual a formação e o estágio supervisionado podem constituir-se *locus* de análise e de reflexão crítica sobre o processo ensino-aprendizagem.

Reconhecemos, desse modo, que os futuros professores têm, nas experiências de estágio, a oportunidade de conhecer a realidade escolar, para superar dificuldades, para resolver problemas, para reconstruir suas práticas, compartilhando com os pares suas experiências, explicitando (muitas vezes) as estratégias e os comportamentos profissionais não revelados. O estágio supervisionado deve ser pensado como espaço formativo que possibilita ao futuro professor o encontro com as práticas de ensinar, com potencial de produzir contextos de aprendizagens pautados nos processos de investigação-ação, favorecendo a construção de saber, do saber ser e do saber fazer, pois numa concepção tradicional:

[...] não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega os vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (GHEDIN; ALMEIDA e LEITE, 2008, P. 34).

Ser professor requer conhecimentos específicos sobre a natureza do processo de ensinar/aprender e, principalmente, por entendermos que a relação do docente com os saberes transcende a mera transmissão, as reflexões deste estudo apoiam-se no entendimento de que, nos percursos formativos, os professores vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de se tornarem professores, enredando uma trama que envolve a pessoa e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las.

Neste enfoque, as experiências formativas (formação inicial e o estágio supervisionado) representam também espaço de construção de um processo identitário, uma vez que na tessitura do saber-fazer o futuro professor constrói maneiras de ser e de estar na profissão docente. O aprender da profissão é, pois, um processo contínuo que se dá a partir do envolvimento pessoal e profissional do professor, implicando a concepção da escola como espaço de crescimento profissional e de aprendizagens sobre o saber ensinar, conforme pontua Nóvoa (1995).

Pacheco e Flores (1999) ao analisarem os processos formativos ponderam acerca da especificidade e da complexidade da formação, destacam que a formação envolve diferentes etapas. A etapa da

formação inicial, segundo os autores, efetiva-se em uma instituição específica e tem como foco os conhecimentos profissionais. A iniciação ao ensino, outra etapa do processo formativo, possibilita a construção de conhecimentos práticos. Em suas reflexões a formação continuada configura-se como importante etapa formativa, consolidando investimentos no crescimento e no desenvolvimento profissional.

O saber ensinar, portanto, é produzido em diferentes contextos de formação e de vivência da prática pedagógica. O saber ensinar, notadamente tem sido objeto de vasta discussão, enfatizando o conhecimento do conteúdo como condição suficiente para a vivência das práticas de ensinar. Autores como Gauthier (1998) e Tardif (2000) realçam que o saber ensinar demanda a mobilização e a articulação de diferentes saberes para atender às exigências inerentes à aula. Diante dessas reflexões, ratificamos que a especificidade da ação docente exige um conhecimento profissional (imprescindível no saber ensinar).

A partir do exposto, considerando o contexto singular da aula, destacamos a natureza dinâmica, a pluralidade e a complexidade dos saberes que servem de base ao ensino. A formação e o estágio supervisionado, nesta acepção, devem se efetivar, integrando os diferentes conhecimentos (de uma cultura geral e de uma cultura específica à profissão docente). Ou seja, a articulação entre os diferentes conhecimentos é essencial no desenvolvimento da ação docente, haja vista que os professores “[...] precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber didático e seus elementos constitutivos [...]” (VEIGA, 2008 p. 209).

Comporta ressaltar, todavia, que, aprender a ensinar, muitas vezes como experiência solitária, caracteriza-se como um processo lento que se consolida durante toda a trajetória profissional docente, tendo como fontes as diferentes experiências vivenciadas pelo professor, seja no cotidiano da sala de aula, seja nas trocas com os pares (MIZUKAMI, 2008). O aprender a ensinar, portanto, implica a capacidade para re-significar e para construir saberes (articulando saberes da formação, do senso comum, pré-profissionais, da experiência).

Implica, enfim, a percepção do professor como um profissional que poderá consolidar sua própria prática como objeto de investigação, situando-se, inclusive, como sujeito capaz de produzir um saber, um saber-ser e um saber-fazer coerentes com as demandas do cotidiano da aula e, particularmente, essenciais no exercício da profissão e na consolidação do aprender a ensinar. O aprender a ensinar, na perspectiva deste estudo, caracteriza-se como um processo por meio do qual o professor articula os conhecimentos da formação pré-profissional, da formação inicial e das experiências vivenciadas no estágio supervisionado, produzindo modos de ser e de estar na profissão.

A expectativa é de que o professor vivencie a formação e o estágio como fontes de conhecimentos, percebendo os saberes que dela emergem, envolvendo-se nos espaços coletivos de debates, concretizando a dinâmica da autoformação e garantindo sua identidade profissional (NÓVOA, 1995). Logicamente, sua formação deverá ter como propósito a consolidação do conhecimento profissional, refletindo a articulação entre as dimensões técnica, política, humana e ética, bem como garantindo o acesso aos conhecimentos específicos que dão conta das peculiaridades do processo de ensinar/aprender.

Desse modo, estamos nos opondo à concepção do professor como mero executor de ações planejadas por outros e postulamos que o docente pode se desenvolver como profissional reflexivo, capaz de uma análise crítica sobre seu fazer pedagógico. Ou seja, percebemos o professor, profissional cuja

prática é marcada por diferentes obstáculos e adversidades, como um profissional que pode construir uma cultura profissional, vivenciando a cotidianidade da escola e da sala de aula, a partir do exercício da reflexão crítica e do trabalho coletivo/colaborativo.

3. Reflexões conclusivas

Os estudos sobre os saberes dos professores têm contribuído para a compreensão da complexidade do ensino e para revelar as peculiaridades dos conhecimentos profissionais docentes. Ensinar na universidade tem sido uma atividade que, em muitos casos, é aprendida de forma artesanal, Tateando, na produção de um saber prático que subsidia a ação docente, especialmente quando se trata do professor cuja formação profissional não teve como foco o exercício do magistério.

O que se postula, então, é que esse profissional invista no desenvolvimento profissional como possibilidade de, entre outras coisas, produzir sua formação pedagógica, bem como produzir novas formas de ser professor, focalizando as peculiaridades do ofício de ensinar. Neste âmbito, a vivência da prática pedagógica no estágio supervisionado, na sala de aula, avulta como instância que desafia o professor a situar-se como alguém que ensinando/aprende. Representa, pois, fundamentar-se numa concepção de professor como um sujeito racional e reflexivo, que toma decisões a partir de juízos particulares. É, nessa perspectiva, um sujeito que constrói sua teoria sobre o ensino e, principalmente, elabora as trilhas de seu próprio desenvolvimento profissional.

Comporta, portanto, pensar as possibilidades do estágio na formação profissional docente, no desenvolvimento do saber ensinar, resgatando suas dimensões teórico-práticas. Isto é, comporta pensar tanto a unidade entre teoria e prática, quanto a dimensão formativa das experiências docentes tecidas no âmbito da formação inicial.

O estágio figura, assim, como um dos espaços privilegiados de aprender e ensinar. Neste contexto, os futuros professores, ou mesmo os que já se encontram no exercício da profissão docente, poderão vivenciar o estágio supervisionado articulando teoria e prática, problematizando o processo ensino aprendizagem e as práticas docentes, de modo a imprimir novos significados ao ensino, à escola e ao ser professor de profissão. Para que isso ocorra, o estágio necessita configurar-se como *locus* de reflexão crítica, de produção do saber ensinar.

No contexto dessas análises, percebemos que o estágio supervisionado é desafiado a ampliar suas perspectivas, rompendo com as atividades burocráticas, na perspectiva de articular a produção das aprendizagens e dos saberes docentes às demandas do contexto socioeconômico e da profissão docente de modo a contribuir para a transformação das relações contraditórias que se estabelecem na sociedade.

O estágio supervisionado, neste sentido, não é considerado como atividade meramente técnica, mas como atividade historicamente situada, intencional e marcada por questões éticas, por contradições, entre outros aspectos. Significa que ele deverá possibilitar o acesso tanto ao conhecimento profissional, quanto à criação de espaços para que o futuro professor possa exercitar o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões com autonomia.

Sob essa perspectiva, analisar a formação de professores supõe relacionar o estágio supervisionado às aprendizagens e aos saberes docentes, tendo como referência o contexto de ação docente e os significados de ser professor e os novos papéis que lhe são impostos na contemporaneidade. O aprender a ensinar, compreendido como processo no qual a relação teoria/prática se fortalece, efetiva-se em contextos formativos e em contextos práticos, envolve mudanças nos modos de ser, de pensar e de agir dos professores.

Em síntese reconhecemos que o estágio possibilita aprender a ensinar, possibilita a produção dos saberes docentes, o que supõe, entre outros aspectos, a disposição para aprender, a autonomia no trabalho docente e exercício da reflexão crítica e a criatividade. Mediante o exposto, podemos pensar a possibilidade de redimensionamento do estágio supervisionado, situando-o como *locus* de aprendizagens e de saberes docentes, revelando que os futuros professores são sujeitos do saber e não simples reprodutores de conhecimentos.

Referências

- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
- GAUTHIER, C. *et alii*. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- FAZENDA, I. C., A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, Papirus, 1991.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. *et alii* (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1995.
- PACHÊCO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G. P.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cotez, 2004.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VEIGA, I. P. A. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes. In: EGGERT, Edla *et alii* (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.