

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE FORMADORES:
superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão**

*Anna Maria Kovacs Khaoule*¹
annamariakk@gmail.com

*Euzebio Fernandes de Carvalho*²
euzebiocarvalho@gmail.com

Resumo

O atual embasamento teórico que orienta a realização do estágio nos cursos de formação de professores aponta para a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática. Tal desafio convida-nos a entender o processo de formação profissional não mais baseado na racionalidade técnica e ou na prática modelar, mas na reflexão (entendida em relação ao paradigma da formação reflexiva de professores) e na investigação do cotidiano docente. Neste artigo, balisados pelos pressupostos da reflexividade, apresentamos uma discussão introdutória sobre as concepções que orientam a realização do estágio nas licenciaturas bem como as suas consequências para a formação de professores. Concluimos que o estreitamento entre teoria e prática e a compreensão do estágio como momento singular para a produção de conhecimento são duas formas pontuais de superar as concepções tradicionais (técnica e modelar) de realização do estágio.

Palavras-chave

Estágio supervisionado, Pesquisa em estágio, Formação reflexiva de professores.

**TEACHER TRAINING: overcome the model, exceed the technique
rationality, ensure the reflective approach in the teacher education**

Abstract

The current theoretical framework that guides the development of practical courses in teacher training points to the need of overcoming the theory / practice dichotomy. Furthermore, it invites us to think over the process of training no longer based on technical rationality or practice model, but

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Profa. da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária (UnU) de Porangatu. Endereço: Av. Brasília, nº 32, Setor Leste. Porangatu (GO). CEP 76550-000.

² Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Prof. da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária (UnU) de Goiás. Endereço: Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura, Centro. Goiás (GO). CEP 76600-000.

reflecting upon (reflective teacher education) and research of ongoing teaching process and his duty. This article, supported by the specialized literature, we present an introductory discussion about the concepts that guide the implementation of teachers' preservice (trainee teachers) in undergraduate courses as well as the consequences for the teacher training. We conclude that by narrowing theory and practice as well as understanding the trainee process as a singular moment for building knowledge about the teaching / learning (process) are two specific ways to overcome traditional conceptions (technical and modeling) of concluding the internship.

Keywords

Supervised stage, Researches stage, Reflective teacher training.

Todos podem exercer suas atividades com a mesma intensidade que caracteriza o que chamamos de arte, apenas pela maneira de se entregarem a elas.
Arnaldo Antunes (2008)

Os avanços científicos e tecnológicos experienciados nos últimos trinta anos provocaram uma série de transformações que afetaram vários campos da sociedade. Nesse processo, as exigências atribuídas ao ensino e à formação de professores também passaram por substantivas transformações. Surgiram novas demandas de concepções teórico-metodológicas e novas compreensões de ensino/aprendizagem – muitas das quais estiveram na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Governo Federal, no final da década de 1990. Se, por um lado, esse contexto trouxe certa abertura para novas propostas e compreensões, por outro (e de forma geral), ele pouco afetou as práticas de formação de professores, seja nas escolas ou nos cursos de formação de professores. Essas transformações ainda esbarram numa fronteira difícil de ser vencida: a tradicional dissociação entre o conhecimento dito “teórico” e as suas “práticas” continua vigorosa nos cursos de formação de professores.

Essa dicotomia é facilmente percebida no cotidiano das relações sociais. No conto “Conclusões de Aninha”, da poetisa Cora Coralina, temos um exemplo de como as reflexões teóricas são desvalorizadas diante da “dimensão prática da vida”³. Vejamos:

Estavam ali parados. Marido e mulher.
Esperavam o carro. E foi que veio aquela da roça
tímida, humilde, sofrida.
Contou que o fogo, lá longe, tinha queimado seu rancho,
e tudo que tinha dentro.
Estava ali no comércio pedindo um auxílio para levantar
novo rancho e comprar suas pobrezinhas.
O homem ouviu. Abriu a carteira tirou uma cédula,
entregou sem palavra.

³ É uma marca do procedimento escritural dessa autora a valorização da “perspectiva popular” em detrimento dos valores eruditos e acadêmicos.

A mulher ouviu. Perguntou, indagou, especulou, aconselhou,
se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar.
E não abriu a bolsa.
Qual dos dois ajudou mais?
Donde se infere que o homem ajuda sem participar
e a mulher participa sem ajudar.
Da mesma forma aquela sentença:
"A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar."
Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linha,
o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso
e ensinar a paciência do pescador.
Você faria isso, Leitor?
Antes que tudo isso se fizesse
o desvalido não morreria de fome?
Conclusão:
Na prática, a teoria é outra.
(CORA CORALINA, 2009, p. 58. Grifo nosso)⁴

Quantas vezes, já ouvimos o trecho "na prática, a teoria é outra" ser repetido pelos lábios de nossos alunos, estagiários e futuros professores? Usam-no quase como um escudo contra as leituras, seus autores, seus conceitos e idéias. Usam o dito popular para marcar a suposta distância havida entre as discussões travadas nos cursos de formação de professores da "verdadeira realidade" vivenciada por eles na escola-campo. Para os defensores do dito popular – eternizado nos escritos da supracitada poetisa – o curso de formação de professores e a escola seriam coisas radicalmente distantes. Nada mais fatídico. Em suas falas, percebemos uma grande desvalorização dos pressupostos, discussões e procedimentos encaminhados teoricamente. Na esteira dessa atitude, vão incluídos todos os textos e argumentos produzidos pelos intelectuais e pesquisadores acadêmicos. Para eles, esses conhecimentos pouco servem: "se não são aplicáveis, não fazem falta"⁵.

O estágio é sobremaneira influenciado por essa concepção que aparta a teoria da prática. Mesmo entre alguns colegas, professores e gestores em nossas

⁴ Mantivemos a métrica da publicação original por entender que ela é parte constitutiva da função conotativa e poética, entre outras, intencionalizada pela autora em seu texto. Não acreditamos que o texto defende, de forma simples e direta, a superioridade da prática sobre a teoria (ou uma defesa taxativa entre a prática "da mulher" ou "do homem", indicando qual seria a mais adequada). Antes, entendemos que a autora problematiza a dicotomia, apontando-nos a necessidade, de forma dialógica e dialética, de refletirmos sobre a relação entre as duas dimensões.

⁵ Não desenvolveremos aqui a complexa questão da utilidade ou aplicação prática dos conhecimentos disciplinares. Contudo, o estágio é influenciado por um discurso correlato e decorrente desta questão: a dicotomia entre teoria e prática. Muitas vezes, nos cursos de formação de professores, o que se chama de "teoria" são apenas conteúdos travestidos. Geralmente, entende-se que os conteúdos são ministrados nas disciplinas específicas da área de formação (da licenciatura em Geografia, em História etc.) as quais são separadas das disciplinas ditas "pedagógicas". Em sua quase totalidade, os conteúdos das disciplinas específicas não são relacionados ao ensino/aprendizagem desses mesmos conteúdos na escola. Isto é, sua dimensão "prática" é ignorada. Diante disso, mostra-se fundamental refletirmos sobre o que entendemos por "teoria" e por "prática" (Conf. PIMENTA; LIMA, 2010, p.41).

instituições, ele é visto como um momento essencialmente voltado para a “prática profissional”. Pensando assim, para que o “estágio” necessitaria de uma carga horária presencial para realizar discussões coletivas como ocorre nos demais componentes curriculares do curso de formação de professores? Por que não bastaria a simples orientação individualizada entre orientador e estagiário e transferida da Universidade para a escola campo?⁶ Se o estágio é somente o momento da prática, para que exigir dos estagiários o estudo e discussão da literatura especializada? No limite, a separação entre teoria e prática questiona a necessidade de qualquer estudo teórico sobre o estágio (como no caso do presente texto). Ainda nessa concepção, teria alguma utilidade solicitar dos estagiários a produção de trabalhos de conclusão de estágio, artigos, produções textuais orientados teoricamente ou bastaria os tradicionais relatórios descritivos e burocráticos? Se tal dicotomia não for rompida, dificilmente o estágio poderá ser entendido como momento propício para o desenvolvimento de pesquisas e investigações, muito menos para a produção de conhecimentos válidos academicamente.

A redução do estágio à sua dimensão prática vem de longa data. Garcia (1999) nos informa que, no século XVII, na Espanha, por exemplo, a dimensão prática era predominante na “formação de professores” (se assim a podemos nomear, correndo o risco de sermos anacrônicos). Àquela época, os auxiliares ou ajudantes aprendiam observando o mestre (seria esse o princípio máximo da “prática modelar”, como veremos adiante). Naquele período, os futuros profissionais tinham que acompanhar um mestre que já exercesse a atividade profissional preterida pelo aprendiz.

Neste sentido, o magistério não se distinguia de outras profissões; o ferreiro, o sapateiro, o tecelão ou o chapeleiro aprendiam começando como aprendiz, depois como oficial e, finalmente, como mestre, mediante a aprovação num exame. Não existia então o divórcio actual entre conhecimentos teóricos e práticos; a teoria era inexistente ou reduzia-se ao mínimo, e a prática docente, ou seja, o ensino da leitura, escrita, cálculo, caligrafia e pouco mais, era o total da sua bagagem cultural. (GARCIA, 1999, p.72)

Claro que a passagem citada refere-se a um período histórico anterior ao movimento iluminista, que revolucionou a reflexão e o pensamento sobre o mundo. É anterior também ao processo de “cientificização” das atuais disciplinas e áreas do conhecimento que atualmente estruturam o currículo básico nas escolas e universidades. Processo experienciado, em particular, pelas chamadas ciências humanas, ao longo do século XVIII e XIX. No caso da história, por exemplo, somente depois de sua consagração

⁶ Possivelmente, esse entendimento de que a orientação do estágio deve ser individualizada e realizada no local do estágio, em vez da universidade, sofreu influência da forma como o estágio é praticado nos cursos de bacharelado.

como disciplina escolar é que ela se tornou uma área profissional, com a criação de cursos universitários para formar historiadores. Contudo, a citação acima nos serve para perceber como a tensão teoria/prática é resultado de um processo historicamente construído (e, talvez, ajude-nos a entender a força dessa atitude, presente até os dias atuais).

No presente texto, objetivamos problematizar a dicotomia teoria/prática, defendendo uma atitude que ultrapasse a tradicional e reducionista compreensão do estágio como uma atividade prática. Pretendemos alumiá-las outras possibilidades de trabalho para os estagiários, bem como para nós, orientadores. Possibilidades que sejam complexas, envolventes e interessantes, posto que desafiadoras. É preciso mostrar a necessidade de ultrapassarmos as tradicionais concepções de realização do estágio caso queiramos uma educação efetiva e transformadora, baseada em valores humanistas, não somente no “chão da sala de aula”, mas desde a Universidade.

Como é caro aos pressupostos da reflexividade na formação de professores, nossas considerações se originaram das reflexões e experiência como professores das licenciaturas em Geografia e História na Universidade Estadual de Goiás, particularmente, dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, em nosso trabalho de orientadores de estágio. Partem também do olhar reflexivo dos alunos-estagiários em relação às escolas-campo, em seus relatos orais ou sistematizados nos diferentes instrumentos produzidos ao longo da realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, em sua maioria, na Rede Estadual de Ensino. A carência de pesquisas relativas à formação docente, sobretudo no âmbito do estágio, também foi uma das principais demandas da presente investigação.

Iniciamos a discussão revisitando as principais concepções que têm orientado a realização dos estágios nas licenciaturas. Da prática a modelar⁷, passamos à concepção tecnicista e, por fim, à proposta de uma orientação reflexivo-investigativa para o estágio.

A prática modelar

⁷ Sobre a prática modelar, partimos do paradigmático livro *Estágio e docência*, de Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2010), publicado, originalmente, em 2004.

Tradicionalmente, o estágio volta-se para o aprendizado do trabalho docente. Nessa concepção, o estágio limita-se, muitas vezes, ao que Pimenta e Lima (2010) denominaram “prática modelar”. Segundo essa concepção, a ação do estagiário, apoiar-se-ia na imitação de modelos. Engana-se quem acredita que a imitação se dá no período de realização do estágio. Garcia (1999) mostra que o processo de formação do professor é marcado, sobretudo, pela cultura que trazemos de nossa experiência escolar, anterior ao momento de realização do estágio e, mesmo, anterior ao ingresso dos futuros professores nos cursos de licenciatura.

A prática modelar é aquela por meio da qual os alunos imitam ou reelaboram as ações de seus mestres, tomando-as sempre como importantes referentes. A prática modelar é, por isso, limitante. Ela não oferece aos alunos os elementos necessários para uma avaliação crítica de cada situação que vive; não os prepara adequadamente para a realidade dinâmica, instável e sempre surpreendente que encontramos a cada dia de trabalho. Diante da complexidade da vida e dos processos de formação humana, os modelos de atuação previamente aprendidos esgotam-se com muita facilidade e rapidez (PIMENTA; LIMA, 2010).

A imitação de modelo manifesta-se mais nitidamente no contexto da regência⁸, mas desde o início do estágio, ao observar as práticas do professor regente, o estagiário tende a adotar seus procedimentos habituais: a leitura do livro didático como um fim em si mesma (sem interferências formativas); a explicação do conteúdo (quase sempre valorizando a memorização do conteúdo); a produção de resumos do livro (longe de ensinar o estudante a selecionar idéias, mostra-se como simples cópia); a resolução de questionários formais e pouco estimulantes da capacidade cognitiva de cada aluno... Em geral, nesses procedimentos de ensino, estão presentes as ideias da prática espontânea (ou seja, não planejada previamente), essencialmente verbalista e marcada pela simples memorização e repetição mecânica do conteúdo. Não há maiores preocupações em relacionar esses conteúdos à vida prática dos estudantes.

A prática modelar, entretanto, ancora-se não somente na imersão na escola-campo. Ela também é alimentada ao longo da licenciatura, a partir das práticas dos professores universitários, no cotidiano das aulas. A todo momento, portanto, nós professores servimos de modelos para os nossos alunos, influenciando as práticas dos

⁸ Tradicionalmente, o estágio possui sua carga horária dividida em três etapas: a diagnose, a semirregência e a regência. Ocorrem algumas variações com a inserção de uma quarta etapa: os projetos de intervenção didática.

futuros professores⁹. Não nos referimos aqui à flexão moral em que normalmente se pensa ao falar em modelos (principalmente em termos de comportamento social). É preciso zelar pela coerência entre os valores, pressupostos, conhecimentos que ensinamos em nossas aulas e a sua concreta tradução na experiência. Muitas vezes, identificamos as concepções de educação como exteriores à nós, como simples conteúdo a ser enunciado em nossas aulas. Olvidamos a sensibilidade de submeter nossas próprias práticas diárias a essas reflexões. “Que tipo de concepção está orientando minhas ações docentes?” deveria ser nossa primeira pergunta rumo à reflexão.

Radicalizando um pouco mais essa argumentação, a construção do modelo começa bem antes, como nos lembra Garcia (1999). O modelo se alimenta, sobretudo, da experiência que acumulamos ao longo de nossa trajetória escolar. Quando professores, tendemos a imitar as práticas de nossos antigos mestres, alimentando a persistência de certa cultura escolar que nos parece tão difícil de ser transformada. Ao imitar esses modelos, produzimos um amálgama, constituindo antes um repertório de modelos do que propriamente a reprodução de um em específico.

Ainda seguindo as contribuições do pesquisador Carlos Garcia, ancorando-se em vasta bibliografia especializada, afirma que

Os cursos de formação de professores alteram pouco, e sobretudo confirmam e reforçam o que os estudantes já trazem consigo [...] Os estudantes que iniciam um programa de formação já possuem algumas concepções, conhecimentos e crenças enraizados e interiorizados em relação ao que se espera de um professor, qual o papel da escola, o que é um bom aluno, como se ensina etc. [...] os conhecimentos e atitudes que os programas de formação de professores pretendem transmitir aos estudantes têm escassas probabilidades de ser incorporados no repertório cognitivo do futuro professor. (GARCIA, 1999, p.85)

Isso nos mostra que a prática modelar é construída não somente durante o estágio, no momento da observação ou da regência. Tampouco, durante o curso de formação de professores. Ela tem suas raízes na experiência passada dos alunos, em todos os anos pregressos; na sua trajetória como aluno e como integrante de uma cultura escolar, inserida no tempo e no espaço.

É aí que reside e se alimenta a força do modelo, talvez um dos principais elementos a contribuir para o conservadorismo existente em nosso sistema educacional. Certa vez, uma revista semanal de circulação nacional, trouxe uma matéria sobre educação, denunciando como a área seria resistente às alterações profundas em sua

⁹ Muitas vezes, ao avaliar as regências dos estagiários, identificamos neles vícios de linguagem, tiques, vocabulário, valores, perspectivas teórico-metodológicas, entonação, performance corporal etc. presentes em nós ou em nossos colegas professores universitários.

estrutura. Dizia que se uma pessoa tivesse adormecido no final do século XIX e despertado nos dias atuais, uma das poucas instituições sociais que ela reconheceria seria a escola. Se precisarmos os problemas sociais enfrentados naquele contexto histórico, comparando-os com a atualidade, veremos o quanto a escola é conservadora em suas práticas e valores.

Dialeticamente, é a prática modelar do presente que favorece a manutenção do passado, produzindo o forte conservadorismo existente nas instituições de ensino (sejam escolares ou acadêmicas). O termo ensino “tradicional” refere-se a isso. Para Libâneo (1994), a pedagogia tradicional é caracterizada como:

centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. [...] são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno ‘preste atenção’, porque ouvindo facilita-se o registro, na memória, do que se transmite. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. [...] A matéria de ensino é [...] desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Infelizmente, essa pedagogia tradicional¹⁰ está presente não só nas práticas dos professores das escolas-campo, mas também nos cursos de formação de formadores. Tal conservadorismo, em grande proporção, está relacionado ao que Antônio Nóvoa (2007) denominou “efeito de rigidez”, que torna os professores indisponíveis para a mudança.

É verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregues com sucesso em momentos difíceis de sua vida profissional. (NÓVOA, 2007, p.16-17).

Simultaneamente ao efeito de rigidez, adverte o mesmo autor, os professores são bastante sensíveis ao efeito da moda. Por isso, os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados e vulgarizados, perdendo-se o controle metodológico sobre sua

¹⁰ Para Libâneo (1994), o ensino tradicional incorporou os métodos intuitivos. Tais métodos “baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente. Muitos professores ainda acham que ‘partir do concreto’ é a chave do ensino atualizado. Mas essa ideia já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o ‘concreto’ (mostrar objetos, ilustrações, gravuras etc.) serve apenas para gravar o nome na mente, o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

utilização. A adesão pela moda é uma opção preguiçosa, pois nos dispensa de tentar compreender a complexidade da vida. Para que hesitar, se sempre depois de uma moda virá outra? Altera-se a superfície para que nada mude em profundidade. Funcionando dessa forma, os modismos (vendidos como “modernos”, como “novidades”), paradoxalmente, favorecem o tradicionalismo e a perpetuação das compreensões tradicionais (já que nada muda em profundidade). Ocorre um curioso equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade: o professor resiste à mudança, ao tempo que é muito sensível à moda (NÓVOA, 2007, p.17).

A prática modelar é cômoda: nela, o professor não dedica tempo-trabalho ao estudo, à pesquisa, à preparação do conteúdo, ao planejamento, à produção de material didático e à conseqüente reflexão e investigação. A prática modelar internaliza no estagiário uma cultura profissional esvaziada de conhecimento novo; é dispensável a preparação, o estudo, o planejamento e a organização prévia das atividades de ensino. O professor torna-se um simples cumpridor de tarefas, muitas vezes definidas por outras pessoas, que ele apenas executa. (LIBÂNEO, 2012).

No sentido argumentado acima, a prática modelar não é problemática somente por fortalecer o modelo prévio em detrimento da experiência singular e sempre nova (o que sempre acontece quando imitamos algo já pronto). O modelo desvaloriza a reflexão, a contextualização, a autonomia, a identidade docente. É problemática também porque toma por paradigmática a compreensão que ser professor reside apenas em executar um trabalho, em “dar aulas” (ou daquilo que mais se imite) que não dialogam com a singularidade e a urgência dos problemas de nosso presente. O modelo está sempre voltado para outro lugar, sempre no passado, no anterior, no já acontecido.

Além disso, tomar modelos prontos desvaloriza o saber emergente da experiência pedagógica de cada professor, em sua “oportunidade de ser e estar”, em sua conjuntura, como nos lembra Antônio Nóvoa (2007, p. 16): “Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”.

Sabe-se que o adulto somente retém como saber de referência aquilo que se liga à sua identidade. É preciso, portanto, valorizar o saber experiencial de cada indivíduo. O saber experiencial liga-se à identidade do profissional. Por isso, a prática modelar se mostra tão limitadora. Os professores devem se apropriar “dos saberes de que são portadores”, sem abrir mão de trabalhá-los de um ponto de vista teórico e conceitual:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: 'será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?' (NÓVOA, 2007, p.17)¹¹

Assim, em resumo, a prática modelar está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a formação intelectual. Para ela, a atividade docente está reduzida a um fazer que será bem-sucedido desde que se aproxime e emule modelos previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, o estágio, se reduz a observar aulas e a imitar os exemplos de professores consagrados como bons e eficientes.

Baseados na prática modelar, por sua vez, os estagiários e futuros professores não conseguem produzir uma análise crítica, fundamentada teoricamente, da realidade em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2010). Aliás, diante da aceitação do modelo, valores como crítica, autonomia, criação ou qualquer outro que aponte para o novo. A concepção modelar está na base do modo tradicional da ação docente, ainda muito presente e valorizado em nossa atualidade.

Ao cabo e ao fim, é um pressuposto da prática modelar a crença de que o modo de ensinar é imutável, e assim também são vistos os alunos. Essa prática desconsidera as transformações históricas e a realidade social nas quais estamos inseridos todos nós, estudantes, professores, instituições.

Para que o modelo nos seja útil é preciso considerar sua aplicabilidade. Ao ser aplicado, ele é flexionado em relação ao contexto, às novas situações (diferentes daquelas que deu origem ao modelo). É fundamental a crítica, a adaptação, a flexão, ou seja, garantir sempre o diálogo (dialeticamente transformador) do modelo diante da nova situação. É apenas a desconstrução modelar que vai nos garantir a sua utilidade.

A racionalidade tecnicista

A segunda abordagem bastante expressiva no estágio de formação de professores é a "prática instrumentalizada pela técnica". Como em qualquer exercício profissional, o professor também necessita dos saberes técnicos. No entanto, a redução da formação profissional às suas dimensões técnicas não dá conta do conhecimento teórico que lhe é necessário; muito menos da complexidade das situações vivenciadas no cotidiano do trabalho docente.

¹¹ A citação feita por Nóvoa é de Laborit, 1992, p.55.

O modelo de ensino instrumentalizado pela técnica é, frequentemente, solicitado pelos próprios alunos em formação e pelas políticas governamentais¹², pois há uma crença, bastante arraigada no meio educacional, de que novas técnicas e metodologias podem resolver os problemas, as dificuldades e as carências do ensino/aprendizagem. Entretanto, tais solicitações somente fortalecem o “mito das técnicas e das metodologias” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.39).

Durante a formação de professores, as disciplinas específicas, muitas vezes, não relacionam os conteúdos trabalhados (às vezes erroneamente apresentados como “teoria”) à realidade de ensino/aprendizagem que ocorre nas escolas. Tradicionalmente, é imputada ao estágio essa tarefa. As perspectivas ancoradas na perspectiva técnica, bem como na prática modelar, favorecem a dissociação entre teoria e prática durante a formação de professores, impactando diretamente nas atividades do estágio.

Para fazer frente a essa dissociação, é importante evidenciar que os elementos que sustentam uma interpretação reflexiva são ancorados em conhecimentos científicos, em teorias, e não apenas em técnicas e formas de fazer frias e fechadas em si mesmas. Vejamos, por exemplo, como essa racionalidade técnica evidencia-se no entendimento da distribuição da carga horária do estágio.

Carga horária, documentos e orientações

Atualmente, as atividades do Estágio Curricular Supervisionado devem totalizar 400 horas ao longo dos dois últimos anos da licenciatura¹³. A divisão “etapista” tradicional dessa carga horária é claramente influenciada pela perspectiva da racionalidade técnica, expressa pela divisão em fases que se sucedem, rigidamente: observação/diagnose, semirregência e regência.

Tal “etapismo” favorece a ilusão de uma sequência rígida e naturalizada de atividades que se justificam por si, não passíveis de alteração ou de realização concomitante, por exemplo. Tal rigidez de etapas pode facilmente desembocar numa

¹² Como por exemplo, o projeto de reforma educacional goiana expresso pelo documento “Diretrizes do Pacto pela Educação” publicado em setembro de 2011. Para Libâneo, “trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais”. (LIBÂNEO, 2012)

¹³ Distribuídas em dois momentos (Estágio I e Estágio II) com carga horária anual de 200h. Conf. lei federal n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dentro de cada curso de licenciatura, a distribuição dessa carga horária varia bastante. No curso de História da UEG-Unu Porangatu, em 2012, por exemplo, a carga horária foi assim distribuída: Observação (40h), Semirregência (50h), Regência (10h), Projetos de intervenção didática (80h) e demais registros (20h).

prática alienada que, carente de uma reflexão teoricamente orientada, esvaziaria os sentidos da realização do estágio.

A realização do estágio em etapas rígidas e sequenciadas favorece a produção de uma documentação burocrática, na maioria das vezes, constituída de relatórios superficiais, simplesmente descritivos e esvaziados de reflexão. A ausência de complexidade de tais documentos, por exemplo, é resultado da desarticulação entre teoria e prática.

No limite, esse “etapismo” também fragiliza o estágio, tanto da parte do estagiário quanto dos orientadores. Os documentos comprobatórios da frequência nas escolas (as tradicionais “fichas do estágio”) não podem ser supervalorizados, como garantia de um estágio efetivamente realizado. A apresentação da assinatura e carimbos dos professores e gestores das escolas-campo nessas fichas não bastam para *provar* a efetiva e substantiva realização do estágio. Nesse sentido, o excesso de produção de documentos no estágio é, por si, um indício da racionalidade tecnicista que domina o estágio. Para além de sua função, os documentos não podem se tornar um fim em si; não podem importar mais que a experiência.

Por conta da divisão em etapas rígidas, com o passar dos anos, os professores orientadores tendem a executar o trabalho de orientação do estágio também de forma mecânica e repetitiva, o que compromete a criatividade e a inovação, tão necessárias ao diálogo do processo formativo com o seu tempo e sociedade.

A concepção tecnicista do estágio parte do pressuposto de que a carga horária em sala de aula, necessária às orientações coletivas do estágio, são dispensáveis, bastando para seu cumprimento os encontros individuais entre orientadores e estagiários na escola-campo¹⁴. Não considerar a necessidade de uma carga horária presencial e coletiva para o estágio, é, portanto, uma compreensão que fortalece a dicotomia entre teoria e prática. A leitura, o estudo, a reflexão e o entendimento crítico do processo de ensino/aprendizagem, encaminhados coletivamente, são olvidados em função da simples execução do conteúdo. A orientação individualizada entre estagiário e orientador é uma expressão do tecnicismo.

Entendemos que o momento de orientação do estágio não deve prescindir de uma reflexão encaminhada coletivamente. Além disso, a orientação não se limita a conhecimentos técnico-pedagógicos para se ministrarem conteúdos em sala de aula.

¹⁴ Como prevê a atual matriz das licenciaturas da UEG (2009). Na matriz anterior, os cursos possuíam uma carga horária presencial a ser cumprida na universidade, em pé de igualdade com as demais disciplinas.

Antes disso, devemos refletir sobre a importância desses conhecimentos, suas dimensões práticas, sobre suas bases epistemológicas, compartilhar seu resultados etc.

O estágio não pode ser pensado somente como *execução*, mas também como investigação e produção de conhecimento sobre o conteúdo, sobre o ensino/aprendizagem, sobre o relacionamento das pessoas envolvidas, ou seja, sobre todas as dimensões que constituem o trabalho pedagógico.

Há que se valorizar o rigor flexível (GINZBUR, 1989, p.170) na distribuição da carga horária do estágio. Nada impede que, devidamente planejadas, as etapas possam ocorrer em diferentes momentos ou concomitantemente. Afinal, como nos lembra o verso da alegre canção: “no balanço das horas, tudo pode mudar”¹⁵. Esse profissional precisa dominar, pois, certo rigor flexível.

Pensar no plural, refletir coletivamente

Como dissemos, o momento de realização do estágio é habitualmente representado como a parte prática do curso de formação de professores. Os alunos se dirigem para as escolas-campo com a finalidade de realizar atividades relacionadas à docência e nelas “aprender pela prática”. Essa concepção de estágio não viabiliza elementos para uma reflexão e interpretação das experiências em seus lugares de produção. Resumem-se ao simples fazer/cumprir.

Pimenta e Lima (2010) defendem a ideia de um estágio dos cursos de formação de professores enriquecido de significados, que possibilite a construção de saberes; que incorpore procedimentos, ações, ou métodos de ensino capazes de conduzir à reflexão crítica e à compreensão da complexa e intrincada realidade que envolve a prática educativa. Propõem um estágio que valoriza o conhecimento teórico e que incorpora as práticas na reflexão teórica e vice-versa. A teoria tem uma função essencial nesse processo. Seu papel

é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as *teorias são explicações provisórias da realidade*. (PIMENTA;LIMA, 2010, p.43. Grifo nosso)

O estágio, desse modo, não significa apenas o momento da prática do aluno-estagiário, da ação docente, mas um momento que permite a realização de uma análise e

¹⁵ *Tudo pode mudar*, música gravada em 1985, no álbum *Olhar*, pela banda Metrô.

reflexão das teorias submergindo-as na realidade experienciada na escola-campo. Pelo contrário, o estágio é um momento voltado, esperançosamente, para o futuro profissional do estagiário. Não é um simples fazer/cumprir no agora, mas uma possibilidade de interferir no devir profissional.

É nesse sentido que o estágio também deve ser entendido como uma atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão por meio do diálogo coletivo e de interferência substantiva na realidade experienciada na escola-campo. Tais pressupostos impactam o lugar reservado ao estágio no interior da estrutura curricular dos cursos superiores de formação de professores.¹⁶

Como dito anteriormente, para que a reflexão seja realizada de forma minimamente efetiva, é essencial a garantia de uma carga horária em sala para discussão presencial e coletiva dos estagiários com seus orientadores, como acontece com os demais componentes curriculares. Retirar o momento coletivo de orientação do estágio somente contribui para reafirmar o estágio como prática esvaziada de teoria; como simples fazer/cumprir técnico, que pode ser resolvido numa relação individualista e individualizada entre estagiário e orientador.

Na atual matriz curricular da UEG, em vigor desde 2009, o estágio perdeu sua configuração coletiva, presencial, em sala, com dia e horário específicos (como ocorre com os demais componentes curriculares). O contato com os estagiários foi transferido da universidade para a escola-campo, da dimensão coletiva para a relação individualizada e isolada entre orientador e estagiário. Como garantir, dentro dessa configuração, a dimensão reflexiva que aqui defendemos para o estágio? Se, como aponta os especialistas, o estágio não deve se resumir à parte prática da formação de professores, é fundamental a garantia de uma carga horária presencial e coletiva¹⁷, para que a reflexão seja encaminhada coletivamente, por meio de leituras prévias, discussões e proposições.

¹⁶ A resolução de estágio da UEG (res. UEG/CsA n. 022/2010), por exemplo, partilha da compreensão nuclear que o estágio possui dentro da organização curricular dos cursos de licenciaturas. Em vários artigos, expressa o papel do estágio no processo de reflexão sobre o próprio curso. Ela imputa entre os objetivos do estágio “subsidiar os Colegiados de curso, com informações que permitam adaptações e/ou reformulações curriculares, quando necessárias” (art. 3,§3º). Além disso, a mesma resolução o caracteriza como um “instrumento subsidiário à avaliação dos cursos e à reformulação de currículos” (art. 5, § 5º; art. 14, §4º). Como alcançar tais objetivos, se partimos do entendimento de que o estágio é o simples momento de fazer/cumprir?

¹⁷ Claro que a carga horária não garante, por si só, a discussão, mas é um condicionante estrutural.

Ultrapassar a técnica, efetivar a investigação

Para fazer frente às duas concepções anteriores (modelar e técnica), entendemos que pode existir uma terceira possibilidade para realização do estágio. É a que chamaremos aqui de concepção investigativa.

O estágio investigativo tem como principal característica a pesquisa e a produção de conhecimento sobre as diversas dimensões envolvidas no estágio. Como exemplo de áreas privilegiadas para a pesquisa no estágio, podemos citar a dimensão do ensino/aprendizagem dos conteúdos e competências, o trabalho docente, o uso de tecnologias, o uso das diferentes linguagens no ensino, a relação entre autoridade e disciplina etc.

O estágio realizado na concepção da racionalidade técnica veicula uma epistemologia da prática derivada da perspectiva positivista que interpreta o papel dos profissionais. Por ela, os problemas instrumentais são resolvidos pela seleção dos meios técnicos mais apropriados. Essa concepção de atuação profissional é incapaz de resolver o que é imprevisível, instável, urgente. A atividade docente que veicula somente as técnicas não é capaz de considerar o inesperado, a incerteza, os dilemas, as situações de conflito que, frequentemente, ocorrem no cotidiano escolar. Essa perspectiva não consegue lidar com essas situações porque requerem outras capacidades humanas como a de deliberar, de resolver, de conscientizar-se e de refletir. A rigidez do entendimento racional numa perspectiva positivista é o que provoca a incapacidade para apreender todo o processo de atuação que não propõe a simples aplicação de regras para alcançar os resultados já previstos (CONTRERAS, 2002, p.105). Daí a necessidade de se valorizar a base reflexiva para a atuação profissional.

No estágio, a perspectiva do profissional reflexivo recupera e legitima, na prática de ensino, as competências que a racionalidade técnica excluiu.

Importa dizer que o movimento internacional que se desenvolveu em torno do ensino e da formação docente “sob a bandeira da reflexão” surgiu como resposta à compreensão dos professores como técnicos; à compreensão de que suas ações se limitam a cumprir o que outros determinam e pensam; ao fato de serem considerados simples fazedores/executores de algo que alguém determinou. Em resumo, a liberdade faz frente ao entendimento de que os professores eram participantes passivos do processo de ensino. O conceito de professor reflexivo reconhece a riqueza que reside na prática

dos professores e combate a invisibilidade dos conhecimentos aí produzidos (ZEICHNER, 1993, p.16).

A ideia de docente como profissional reflexivo passou, nos últimos anos, a ser recorrente na literatura pedagógica. O modismo em torno da expressão “reflexivo” significou mais a simples difusão desse termo do que a sua real compreensão. Em consequência, a reflexividade se tornou “um *slogan* vazio de conteúdo” (CONTRERAS, 2002, p.135).

O desdobramento da concepção de reflexividade nas pesquisas sobre a educação pode se reverter em ações qualitativas nos cursos de formação de professores. A reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. É nesse contexto que a prática reflexiva merece ser problematizada. Assumir essa perspectiva teórica traz consigo a discussão em torno dos princípios implícitos ao ensino reflexivo. Para se entender a ideia de reflexividade (e, sobretudo, praticá-la) é necessário retomar suas raízes históricas, acompanhar sua estrutura de funcionamento, bem como considerar as críticas acumuladas ao longo desse processo. Por isso, é necessário retomar seus principais teóricos: Donald Schön (2000), Zeichner (1993), Contreras (2002) entre outros.

O ensino reflexivo

Donald Schön costuma ser evocado com frequência e marcou a forma como hoje se entende a reflexão. Suas ideias têm tido muita influência no campo educacional, especificamente nas pessoas interessadas na formação de professores. As ideias de Schön (2000) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional, baseiam-se nas noções de pesquisa e experimentação na prática. Essas noções fazem fronteira, em muitos lados, com o que se denomina por “talento artístico”. Esse termo é usado pelo autor como sendo as competências que os profissionais revelam em situações específicas, muitas vezes, imprevistas, problemáticas e de conflito. O conhecimento que emerge nessas situações, de um modo espontâneo, não é explicitado verbalmente, mas pode ser descrito, em alguns casos, posteriormente, por meio da observação e reflexão sobre as ações (SCHÖN, 2000, p. 25).

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Donald Schön (publicado originalmente em 1983) volta-se para dimensões do fazer profissional que não podem ser resolvidas pelos repertórios técnicos. A atuação do docente é uma dessas situações: é

uma atividade incerta, instável, singular e permeada por diversos conflitos de valores. A reflexividade parte da forma espontânea como habitualmente os professores realizam suas atividades (SCHÖN, 2000).

De acordo com esse autor, podem-se distinguir 1) a reflexão na ação¹⁸; 2) a reflexão sobre a ação e 3) a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre no momento da prática. A reflexão sobre a ação ocorre quando o acontecido é revisto fora do seu cenário, ao se fazer uma descrição do saber tácito que esteve implícito na ação. Ao se refletir sobre a ação, conscientiza-se o conhecimento tácito e se reformula o pensamento. É, portanto, uma reconstrução mental; é uma retrospectiva da ação para tentar analisá-la (SCHÖN, 2000).

O terceiro caso (a reflexão sobre a reflexão na ação) é aquele que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma particular de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 2000). A reflexão sobre a reflexão na ação tem uma dimensão prospectiva, pois permite analisar, reconstruir e reformular a prática ao planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros; pois busca orientações e comportamentos que possam auxiliar na solução ou mesmo antecipar os problemas futuros (SCHÖN, 2000).

O diário de campo pode ser uma prática metodológica bastante positiva dentro da concepção de reflexividade. De acordo com Zabalza (2004), escrever sobre o que estamos fazendo é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho; é um distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar; é uma forma de aprender (“writing as a mode of learning”). A leitura em retrospectiva do diário favorece uma dupla dimensão da prática profissional: a) vemos o registro dos fatos de que vamos participando (dimensão sincrônica, que favorece a consciência da ação) e b) podemos perceber o desenvolvimento processual e a transformação que a nossa atuação sofreu ao longo do tempo (dimensão diacrônica, que favorece a informação analítica). Essas qualidades do diário (consciência da ação e a informação analítica) constituem componentes essenciais da formação permanente: os diários tornam-se recursos de reflexão sobre a própria

¹⁸ Ao apresentar os tipos de competência que os profissionais apresentam em algumas situações da prática e assim explicar o sentido da reflexão na ação, Schön (2000) utiliza os termos *conhecer na ação* e *talento artístico profissional*. Essas competências são manifestações notáveis, acontecem diariamente e inúmeras vezes. Elas “não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam”. Apesar disso, “é possível, às vezes, através da observação, descrever o saber tácito que está implícito nelas” (p.29; 31).

prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce (ZABALZA, 2004, p.10)

Quando pensamos o estágio na formação de professores pela perspectiva reflexiva, podemos nos tornar conscientes sobre os problemas relacionados às práticas realizadas; analisamos os contextos em que elas ocorreram, os problemas específicos do ambiente escolar, a estrutura curricular, os conteúdos, entre vários outros elementos.

Valorizar a reflexão na ação também impacta as práticas tradicionais de realização do estágio nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, compreender os limites das concepções modelar e técnica (apresentadas anteriormente) ajuda-nos a entender os problemas específicos ao estágio, e, assim, provoca a busca de trajetórias, de alternativas que orientam futuras ações. Esse tipo de reflexão é acompanhado do desejo de uma (trans)formação com vistas à emancipação dos futuros professores.

A ideia de reflexão é incorporada ao estágio não somente como modo de enfrentar os problemas apresentados, mas também como possibilidade de se abrir a novas possibilidades, descobrir caminhos, construir outras estratégias. Está intimamente ligada ao devir profissional de professor, como já dito.

Segundo Schön (2000), o processo reflexivo caracteriza-se por um movimento permanente, um contínuo pensar das ações. Devemos nos posicionar entre o acontecer e o compreender, procurando o significado das experiências vividas. Há, por meio da reflexão sobre as práticas, um ganho de entendimento intelectual sobre o significado de ser professor.

John Dewey, filósofo da educação do início do século XX, tornou-se uma importante referência para os estudiosos do ensino reflexivo. Entre as suas contribuições, destaca-se a distinção entre o ato humano que é reflexivo e o ato que é rotina. Ele reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, mas que o pensamento analítico só tem lugar *quando está atrelado a um problema real a resolver*. A capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema necessário a ser enfrentado.

O significado de ensino reflexivo passa primeiramente pela distinção feita por Dewey sobre o ato-rotina e o ato-reflexivo. O primeiro “é guiado pelo impulso, tradição e autoridade.” Nele, os professores não refletem sobre o ensino. Aceitam a realidade cotidiana sem questioná-la, vivem-na, experienciam-na. Concentram seus esforços na busca de “meios mais eficientes e eficazes para atingirem seus objetivos e encontrarem soluções para problemas que outros definiram em seu lugar”. Esses professores, segundo Zeichner (1993, p.18), geralmente não enxergam que “existe uma série de opções dentro

de um universo de possibilidades”. Estão fora de sua visão os objetivos do seu trabalho, sempre subordinados às prescrições de terceiros.

Para Zeichner (1993), o ato reflexivo implica na “consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que se conduz” (1993, p. 18). O autor reconhece que a reflexão não consiste em um conjunto de procedimentos e de técnicas que podem ser empacotados para serem usados casuisticamente pelos professores. Muito pelo contrário, a ação reflexiva implica “intuição, emoção e paixão”.

Valendo-se da orientação de Dewey, Zeichner (1993) apresenta algumas atitudes necessárias para a ação reflexiva. A primeira é ter o *espírito aberto*, isto é, desejar “ouvir mais que uma única opinião” e admitir a possibilidade de erro. Os professores reflexivos se perguntam sempre “porque estão a fazer e o que fazem na sala de aula”. Essas professoras “examinam constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correcto, e não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos” (ZEICHNER 1993, p. 18).

Outra atitude necessária à ação reflexiva é a responsabilidade, mas que preferimos chamar de *compromisso* ou *engajamento disciplinar*. Para Zeichner, ela implica a:

ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção. Os professores responsáveis perguntam-se porque estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata e os leva a pensarem de que maneira está a dar resultado e para quem [...] A atitude de responsabilidade também implica que se reflita sobre as consequências inesperadas do ensino, porque este, mesmo nas melhores condições tem sempre consequências tanto inesperadas como esperadas. Os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta: Gosto dos resultados?, e não simplesmente, Atingi os objetivos?. (ZEICHNER 1993, p. 18)

Segundo o autor, para desenvolvermos o engajamento em nossa área de atuação disciplinar, é preciso refletir sobre os três tipos de consequências do ensino que oferecemos:

consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; *consequências acadêmicas* – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; *consequências sociais e políticas* – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos (ZEICHNER 1993, p. 18).

Ainda tomando Dewey como referência, esse autor entende que a terceira atitude necessária à reflexão é a *sinceridade*: “a abertura de espírito e a responsabilidade

devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem” (ZEICHNER, 1993, p. 19).

As considerações de Zeichner sobre as ações de rotina e ações reflexivas não significam que o professor deve refletir sempre sobre tudo. Deve haver “equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre a ação e o pensamento”; deve haver equilíbrio entre “a arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade”.

Para uma prática reflexiva, tanto no ensino quanto em outras profissões, deve ser considerado “o que ocorre antes e depois da ação, e, em certa medida, durante a ação”. É o que Schön (2000) chamou de reflexão na ação. Significa dizer que “os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela”. Zeichner (1993) acrescenta que esses conceitos (de reflexão na ação e sobre a ação) se baseiam num ponto de vista do conhecimento, da teoria e da prática.

No ensino tradicional, na perspectiva da racionalidade técnica, como já foi dito, há uma separação entre teoria e prática. Segundo esse ponto de vista, o professor deve aplicar as teorias produzidas na universidade em sua prática escolar. Não lhe é reconhecido o saber de sua prática (o saber na ação). Tornar o professor consciente do saber tácito nascido na ação docente é uma das maneiras de realizar um ensino reflexivo (ZEICHNER, 1993).

Os limites da reflexão

Agora, apresentamos brevemente os limites da prática reflexiva. O primeiro deles é a prática da *imitação* (como discutido anteriormente). Elas são “sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como na de outros professores” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

O segundo obstáculo para a reflexão refere-se à “persistência da *racionalidade técnica* sob a bandeira da reflexão. Aqui se nega aos professores a oportunidade de fazerem mais do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objetivos determinados por outros.” (ZEICHNER, 1993, p. 22-23). Essa situação consiste em ser obrigado a executar programas de ensino, currículos, procedimentos desenvolvidos e decididos por terceiros, fora da sala de aula. Aqui se insere a quase totalidade dos programas governamentais voltados à educação que valorizam mais os conhecimentos de outras áreas (como o marketing, a administração de empresas, as lógicas de gestão de recursos humanos, as psicologias aplicadas, por fim, do filão

editorial denominado autoajuda, com suas superficialidades e generalizações esvaziadas de conteúdo substantivo) em detrimento das considerações produzidas pelos pesquisadores da educação.

O terceiro impeditivo à reflexão é a *tendência individualista* que consiste em “centrar a reflexão na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando considerações sobre as condições sociais que influenciam o trabalho do professor dentro [e fora] da sala de aula”. A reflexão individual e individualizada dos professores limita suas possibilidades de crescimento (ZEICHNER, 1993, p. 23). Portanto, mais um argumento para resistirmos à perda da carga horária para orientação coletiva, como pontuado antes.

Ao se inserir no debate sobre a prática reflexiva, Zeichner (1993) preocupou-se em encontrar uma base conceitual para os diferentes tipos de reflexão dos professores (sobre as quais os estagiários dos cursos de formação de professores podem apoiar suas ações). Descreve quatro tradições históricas da prática reflexiva; a *acadêmica*, a *de eficiência social*, a *desenvolvimentista* e a *de reconstrução social*.

[1] Há uma *tradição acadêmica* que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a apresentação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno [...]. Em [2] segundo lugar vem uma tradição de *eficiência social*, que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação [...]. Uma [3] terceira tradição, a *desenvolvimentista*, dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno; isto é, o professor reflecte sobre os seus alunos [...]. Finalmente, há [4] uma tradição de reconstrução social que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das acções na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente. (ZEICHNER; LISTON apud ZEICHNER, 1993)

Esse mesmo autor descreve as tradições como uma maneira de fazer. “Nenhuma das tradições proporciona, por si só, uma base moral para o ensino. O bom ensino precisa ter atenção em todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino” (ZEICHNER, 1993, p.25).

Existem princípios que devem fundamentar a prática do ensino reflexivo. Primeiramente, ele deve considerar que a reflexão deve voltar-se tanto à prática quanto às *condições sociais em que essa prática está inserida*. É comum os professores eliminarem da reflexão essa última dimensão de seu trabalho. Outra característica refere-se ao caráter político das ações do professor. O ensino reflexivo visa à democracia e à emancipação, daí a importância das escolhas que fazemos. Quaisquer que sejam,

nossas ações devem considerar as situações de desigualdade e de injustiça existentes. A reflexão também não pode desconsiderar as questões relativas à *escolaridade* e ao *trabalho docente*; relações de *raça* e *classe social*; acesso ao *saber escolar* e ao *sucesso escolar*. O terceiro princípio é o compromisso com a reflexão como prática social; é o movimento dirigido para construir comunidades de aprendizagem que veiculem o caráter de crescimento, apoio e sustentação ao trabalho dos professores (ZEICHNER 1993, p. 25-26). Construir as comunidades de aprendizagem significa criar oportunidades nas quais os professores apóiam-se e sustentam-se uns aos outros. Tal compromisso tem valor estratégico para a criação de condições que impulsionam mudanças institucionais e sociais. Um grupo de estudo e pesquisa sobre determinada área de ação docente pode caracterizar uma comunidade de aprendizagem.

Estágio: da reflexão à pesquisa

Para a orientação dos estagiários dos cursos de formação de professores, a partir da prática reflexiva, devemos ser “consumidores críticos dos conhecimentos gerados pela investigação” dos pesquisadores (ZEICHNER, 1993, p.27). Devemos nos apropriar de diversos aspectos para compreender os pressupostos e compromissos morais implícitos aos programas e gestão da sala de aula. Que sejam objetos da produção desses conhecimentos: o trabalho e o saber dos estagiários no momento em que realizam o estágio, o saber dos professores das escolas-campo. As ações na sala de aula devem fazer parte dessa produção e dessas pesquisas. Os saberes dos professores da escola básica devem ser articulados aos saberes acadêmicos e científicos, colhidos nas leituras feitas pelos estagiários.

A formação do estagiário vinculada à concepção de professor reflexivo deve incluir permanentemente a reflexão sobre a prática. Esse é o passo inicial para quebrar o ato de rotina. Em seguida, devem-se analisar as possibilidades para cada situação a ser enfrentada. Deve-se trabalhar em favor de sua autonomia em face à tradição escolar, aos modos de ensinar e às concepções de ensino presentes na realidade.

Na cultura acadêmica, com referência aos cursos de formação, como vimos, frequentemente, os formadores de professores concebem o estágio como um momento da prática e o papel do professor orientador do estágio limita-se a ações demandadas pela perspectiva técnica, um fazer/cumprir (quando não o ato de policiar e fiscalizar o estagiário). O estágio que não tem uma carga horária em sala de aula, que ocorre

totalmente fora do espaço aula-universidade, ou seja, fora do alcance de construção do diálogo coletivo e do desenvolvimento da dimensão teórica, terá mais dificuldade para implementar uma prática reflexiva. Além disso, é preciso enfrentar a cultura tradicional do estágio: sua organização de forma compartimentada (fracionado em etapas fixas, naturalizadas, mecânicas, como, por exemplo, a tradicional sequência: diagnose, semirregência, regência e projetos). Esse modelo tradicional, em si mesmo, não promove as condições mínimas e necessárias para a realização do estágio investigativo.

Se não modificamos essas atitudes acadêmicas e sociais diante do estágio, dificilmente este será concebido como nuclear na formação de professores. Não se reconhecem as ações específicas do estágio voltadas para melhorar a qualidade da formação oferecida e recebida. Tal atitude é comum, até mesmo, entre os professores que atuam no estágio. É por isso que o estágio foi situado numa dimensão prática, num fazer/cumprir que não necessita de conhecimentos teóricos e nem mesmo do contexto coletivo da sala de aula (que favorece o diálogo e a reflexão em torno da articulação teoria/prática). Somado a isso, o estágio é entendido como pertencente ao “campo pedagógico” em detrimento do campo do conhecimento disciplinar da formação específica (História, Geografia, Matemática etc.)¹⁹. Essa concepção está associada a uma visão esvaziada e desamparada do conhecimento atual relacionado ao campo da formação de professores e do estágio.

Em contrapartida ao entendimento disciplinar do estágio, é preciso dizer claramente que ele faz fronteiras largas e importantes com os demais campos específicos do conhecimento. No entanto, o diálogo entre os formadores de professores desses campos ainda é restrito e bastante divergente. O estágio, na perspectiva investigativa, que se propõe a produzir pesquisa e conhecimento, é tido como irrealizável para um grande número de professores. A simples proposta de vincular o estágio à pesquisa espanta uma grande parte deles²⁰. Dizer então que o estágio investigativo na formação de professores deveria ser associado aos trabalhos de conclusão de curso soa para muitos ouvidos quase como uma abjeção. Há muitos professores que desejam orientar pesquisas voltadas para

¹⁹ É recente, em algumas IES, o entendimento de que o professor orientador do estágio deveria ser um profissional habilitado na área do curso de formação de professores e não um pedagogo.

²⁰ Isso está intimamente relacionado com o imaginário profissional que cerca o estágio, como por exemplo, o entendimento de que ele “é fácil e que não dá muito trabalho”, que oferece uma grande carga horária para o docente e lhe exige pouco tempo de dedicação de preparação, planejamento e as outras demandas dos demais componentes curriculares dos cursos de formação de professores. Também está relacionado ao perfil profissional do professor orientador. Em muitos casos, os professores escolhem o estágio por ser uma área menos concorrida pelos profissionais. Em outros, procuram o estágio por que precisam se dedicar a outros projetos (o que, no entender deles, facilmente é conciliável com o estágio). Muitos, por exemplo, se tornam orientadores de estágio quando estão fazendo seus mestrados ou doutoramento.

os campos específicos de suas disciplinas, sem vinculá-los ao ensino dessa própria disciplina. Esse fato explicaria, por exemplo, a dificuldade de se constituir uma unidade em torno do estágio investigativo que priorizasse as pesquisas nas escolas de Ensino Básico. Que motivos justificariam essas aversões? Seria porque a condição de pesquisador é restrita a algumas áreas, a campos curriculares específicos e não se abre ao âmbito do ensino? A qualidade de pesquisador conferida ao professor da área do estágio, da educação geográfica, da educação histórica, da didática da história, por exemplo, ainda é uma novidade sobrenatural. Na tradição acadêmica dos cursos de licenciatura, a produção de “verdadeiras pesquisas” (como já se disse muito nos departamentos dos cursos) esteve vinculada a campos curriculares específicos. Por que não alargá-la ao estágio, ao ensino das disciplinas?

Dessa forma, a proposta que encerra a prática reflexiva efetiva-se na realização do estágio investigativo. A pesquisa pode encaminhar mudanças e proporcionar aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, engajados e conscientes de seu ofício. Que o compromisso educacional e político do professor tenha como desdobramento a construção de uma sociedade com mais justiça social e igualdade de oportunidades.

Para não concluir a reflexão

Diante do que aqui foi exposto, consideramos que a ênfase na relação entre teoria e prática, bem como a compreensão do estágio como momento singular para a produção de conhecimento sobre o ensino/aprendizagem, são duas formas pontuais para se superarem as concepções tradicionais de realização do estágio: a prática modular e a racionalidade técnica.

Apesar de seus aspectos introdutórios, a argumentação aqui desenvolvida apresentou as principais contribuições das atuais discussões acerca da formação de professores que podem contribuir para a realização do estágio nos cursos de licenciatura, de forma a colaborar efetivamente na construção do futuro professor.

A partir das concepções trazidas pela formação reflexiva de professores, defendemos a realização do estágio como um momento privilegiado para a realização de pesquisas sobre ensino/aprendizagem bem como para a produção de conhecimento sobre o trabalho docente.

Oxalá, assim, o estágio consiga superar o ranço modelar, o rótulo tecnicista e burocrático que o limita. Partindo do que disse o músico Arnaldo Antunes, na epígrafe utilizada nesse texto, devemos valorizar a maneira como nos entregamos ao estágio. Dessarte, talvez ele possa ser ressignificado, propiciando a todos os nele envolvidos mais prazer e encantamento. Valores elementares a qualquer manifestação artística (e que nos lançam às dores e às delícias da vida).

Referências Bibliográficas

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORA CORALINA. Conclusões de Aninha. In: **O pequeno livro das grandes emoções**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **Projetos de Ensino: contribuições para a formação de professores**. Goiânia, 2008. 170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento: “Diretrizes Do Pacto Pela Educação - Reforma Educacional Goiana”** (Setembro De 2011). Disponível em <http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552> Acessado em abril de 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, Antônio. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In _____ (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. 5ª edição. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- UNESCO. *O pequeno livro das grandes emoções*. Brasília: UNESCO, 2009.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 05 de junho de 2013.

Aprovado para publicação em 14 de novembro de 2013.