



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Lima Jardimino, José Rubens; Ferreira de Moura Barbosa, Nayara
Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de "professor-reflexivo"
Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 763-781
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”

*Initial training and internship:
a reflection on the concept of “reflective-teacher”*

José Rubens Lima Jardimino ^[a], Nayara Ferreira de Moura Barbosa ^[b]

^[a] Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Ciências da Educação na Université Laval, em Québec, Canadá, professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), vice-coordenador do PPGE/UFOP, líder do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/CNPq/UFOP) e membro do Comitê Científico da ANPED (GT08), 2010-2012. Mariana, MG - Brasil, e-mail: jrjardilino@gmail.com

^[b] Graduada em Letras com licenciatura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/CNPq/UFOP) e mestranda em Educação do PPGE/UFOP. Mariana, MG - Brasil, e-mail: nayarafrm@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo fazer um diálogo entre o conceito “professor-reflexivo” do pensamento schöniano com a disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Traça-se um percurso a partir do surgimento do conceito, sua utilização em pesquisas

educacionais brasileiras e as respectivas críticas. Em seguida, abordam-se as concepções de Estágio Supervisionado utilizadas nesse estudo e a legislação que regulamenta tal disciplina a fim de identificar a presença de termos que aludem o conceito “professor-reflexivo”. Por fim, as considerações finais apontam para a utilização desse conceito para embasar melhor as atividades dessa disciplina e promover uma formação docente e uma preparação para a inserção no mercado de trabalho mais condizente com a realidade educacional.

Palavras-chave: Professor-reflexivo. Estágio supervisionado. Formação docente.

Abstract

This study aims to make a dialogue between the concept “reflective-teacher”, by Schön, with the subject of internship in licensing program. A course is plotted from the emergence of the concept, its use in Brazilian educational research and its critics. Then are discussed the conceptions of internship and legislation regulating this subject to identify the presence of terms that allude to the concept “reflective teacher”. Finally, the conclusions point to the use of this concept better to support the activities of this subject and promote teacher education and preparation to enter the labor market better suited to the educational reality.

Keywords: Reflective-teacher. Internship. Teaching education.

Introdução

Ao realizar um panorama sobre as pesquisas na área da formação docente, nota-se que há um consenso entre os autores – Torres (1998), Nóvoa (1995), Romanowski e Ens (2006), André (2002, 2010), Brzezinski e Garrido (2007) – no que diz respeito ao aumento de estudos sobre a formação de professores na área educacional nos últimos 20 anos. No entanto, os objetos de pesquisa, segundo André (2002, 2010) foram se modificando ao longo destes anos sendo que na década de 1990 predominavam os estudos sobre formação inicial a partir das licenciaturas, da Pedagogia e da escola normal; em 2000 priorizavam a identidade e profissionalização docente;

e recentemente, concentram-se nas representações, saberes e práticas dos professores. Nóvoa (1995) também concorda sobre essa mudança e destaca que nos anos 1980 houve um aumento de estudos sobre mal-estar docente. Já Torres (1998), aborda a temática da formação docente a partir de tendências nesse campo nos anos 1990, principalmente na América Latina.

Outro objeto que ganhou destaque no Brasil, no início dos anos 1990, foi um “constructo” teórico, quase um tipo ideal de concepção weberiana (WEBER, 2004) que foi chamado de “professor-reflexivo”. A partir do livro *Os professores e sua formação* coordenado pelo português António Nóvoa e da participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas em Aveiro, 1993, o conceito foi amplamente difundido no país (PIMENTA, 2010). Alarcão (2010, p. 45) considera que o fascínio por esse conceito se deve aos seguintes pontos:

crise de confiança na competência de alguns profissionais [...], a reação perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade atual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a essas representações sociais.

Nesse contexto, o presente artigo propõe um diálogo entre o conceito “professor-reflexivo” e a sua utilização na disciplina e/ou projetos de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, considerando a prática docente como um ponto em comum a ser trabalhado na formação inicial e continuada de professores¹.

¹ Esse artigo é um recorte de uma pesquisa sobre formação inicial e continuada nas licenciaturas da UFOP realizada pelo FOPROFI, financiada pela FAPEMIG, com desdobramentos em projetos de pesquisas de Iniciação Científica e de Mestrado, dentre elas destacamos a pesquisa da segunda autora desse texto sobre “*O impacto do estágio na formação inicial de professores no ensino de língua*” da autora Nayara Ferreira de Moura Barbosa, realizada no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP também financiada pela FAPEMIG.

Os caminhos metodológicos

Na trilha por compreender o Estágio Supervisionado, como disciplina ou como projeto de formação inicial, foi feita uma interlocução com esse conceito, sobejamente utilizado nas pesquisas sobre a formação inicial de professores no Brasil. Utiliza-se neste estudo, de abordagem predominante qualitativa, a pesquisa documental e a utilização de técnicas da pesquisa participante para a coleta de dados: grupo focal e observação participante. Primeiramente foi feita uma pesquisa documental na legislação brasileira a fim de identificar e analisar os documentos que atualmente regulamentam o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura com a finalidade de resgatar no interior da legislação, o referido conceito e, naturalmente uma breve revisão da literatura, “levantamento” das principais obras e autores que tratam de estágio e do conceito de “professor-reflexivo”.

Na coleta de dados, foi realizado um trabalho de observação participante durante um semestre de 2011 junto aos alunos do curso de Letras – Habilitação Língua Inglesa da Universidade Federal de Ouro Preto matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado “LET 590 – Língua Inglesa: Estágio Supervisionado Ensino Fundamental 2” e “LET 592 – Língua Inglesa: Estágio Supervisionado Ensino Médio 2”, acompanhando-os nas aulas, apresentação e discussão de relatórios e nas diversas atividades de estágios. Dentre esses alunos, quatro foram acompanhados também no campo de estágio por meio da técnica Observação Participante com uso de diário de bordo.

A última etapa feita na pesquisa até o momento foi a realização de grupo focal em cada turma assistida. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas e comporá a parte analítica dos trabalhos em andamento.

Palmilhando o conceito “professor-reflexivo”

Ao se pensar o papel do professor como profissional, nota-se que o termo “prático reflexivo” é uma metáfora criada a partir de uma

crítica generalizada à *racionalidade técnica* (GÓMEZ, 1995). Ou seja, uma reação contra a visão do educador como um técnico, participante passivo e executor de tarefas, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional (ZEICHNER, 2003). Para Gómez, o objetivo dessa expressão é superar a “relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula” (GÓMEZ, 1995, p. 102).

O principal fundador desse conceito foi o norte-americano Donald A. Schön, professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) nos Estados Unidos, no qual realizou estudos nos cursos de formação de profissionais sobre reformas curriculares. Influenciado pelos autores John Dewey, Luria e Polanyi, entre outros, Schön se baseia na epistemologia da prática para propor uma valorização de uma prática reflexiva na formação dos profissionais, sendo capaz de responder situações novas e inesperadas (PIMENTA, 2010).

Segundo Schön (1995), esse ensino possibilita que os alunos comecem a praticar antes de compreender de modo racional o que faz. O “prático reflexivo”, nesse sentido, implica em um tipo de “aprender fazendo” no qual a prática profissional é valorizada como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática. Dessa forma, Schön (2000), também leva em consideração que essa perspectiva reflexiva esteja presente no currículo. Nesse caso, o ensino “prático reflexivo” deve ser vivenciado ao longo do curso, já que ele demanda tempo e precisa estabelecer suas próprias tradições e não se posicionar em último lugar do currículo normativo.

No campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2008) discute sobre modelos que lutam por posições hegemônicas da área. Para esse autor, os modelos hegemônicos são os baseados na racionalidade técnica e os modelos contra-hegemônicos são os baseados na racionalidade de prática e na racionalidade crítica.

No modelo da racionalidade técnica, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”

(DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 21). Nesse contexto o professor se torna um técnico que coloca as regras científicas e pedagógicas na sua prática.

No modelo da racionalidade prática, a educação é vista como um processo complexo que envolve conhecimento teórico e prático que permeia as incertezas da carreira docente. O professor é visto como “um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 26). Tal modelo propõe uma nova forma de pensar a formação de professores ao procurar superar os empecilhos do modelo positivista e romper com concepções dominantes e tradicionais do campo.

No modelo da racionalidade crítica, Diniz-Pereira (2008) utiliza a concepção dos autores Carr e Kemmis (1986) ao dizer que nesse modelo a educação é historicamente localizada – “acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir”, é uma atividade social – “com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual”, intrinsecamente política – “afetando as escolhas de vida daqueles que envolvidos no processo” e problemática – “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio no qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 39 apud DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 28).

Para Diniz-Pereira os três modelos concebem o professor como alguém que levanta problemas, mas as concepções em relação à natureza do trabalho docente se divergem: “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 29).

Considera-se que é necessário entender esses modelos, de forma não tão engessada, para compreender como atuam as vertentes das pesquisas educacionais no campo de formação de professores. Nesse estudo, a teoria do “professor-reflexivo” encontra-se presente no modelo

contra-hegemônico da racionalidade prática, principalmente, pela característica marcante desse modelo: o fato de que o professor reflete, entre outras ações, sobre a sua prática ao realizar julgamentos baseados na própria experiência e nas necessidades das situações práticas.

Vozes críticas ao conceito

Acompanhadas do intenso uso do termo “professor-reflexivo” nas pesquisas no campo da formação de professores a partir dos anos 1990, surgem as críticas sobre esse conceito.

Vários autores abordam os limites e as fragilidades do pensamento schöniano, como Duarte (2003) ao argumentar que Schön possui uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico, científico e acadêmico.

Na obra organizada por Pimenta e Ghedin (2010), autores expõem suas problemáticas em relação ao conceito a partir de análises sistemáticas com o objetivo de aprofundar os estudos dessa perspectiva teórica para a formação de professores no Brasil. Pimenta (2010), por exemplo, analisa a apropriação do conceito “professor-reflexivo” no país e aponta que esse conceito precisa ser acompanhado por políticas públicas para ser efetivado senão, ele se transforma em um discurso falacioso que culpabiliza professores e isenta governantes de responsabilidades e compromissos. Ghedin (2010) aponta que a crítica contra a proposta de Schön parte dos fundamentos pragmáticos que reduz a reflexão nos espaços estreitos de sala de aula. E, acredita que a reflexão deve ser crítica, capaz de ressignificar e redimensionar a prática.

Zeichner (2003) aponta que há diferenças nas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação e ordem social entre os que utilizam o *slogan* do ensino reflexivo. Alerta ainda que, atualmente, o espectro de crenças desses temas foi incorporado ao discurso desse ensino tendo como consequência, que todos aderissem à moda e se comprometessem com versões do ensino reflexivo sem levar em consideração as orientações ideológicas de cada um.

Apesar dessas críticas e de outras que o conceito de “professor-reflexivo” pode acarretar, considera-se ainda relevante o estudo desse conceito em cursos de formação de professores pois a discussão sobre a racionalidade prática, na qual tal conceito faz parte, é um fator a ser desenvolvido em cursos de licenciatura, principalmente nas disciplinas de caráter prático como as de estágio. Portanto, propõe-se um diálogo entre a utilização desse conceito na disciplina de Estágio Supervisionado.

O conceito em certa medida, pela sua utilização já não condiz *in totum* com a realidade vivenciada na formação inicial de professores no Brasil. Por algumas vezes é possível pensar que o uso indiscriminado do conceito “professor-reflexivo” passou a ser mais uma categoria de análise do que propriamente um dado da realidade. Por isso faz-se uma pequena digressão do conceito como um “tipo ideal” weberiano. A criação de um tipo puro por meio do qual se deseja analisar, como exigência contemporânea, os modelos de formação de professores no Brasil. Weber, ao analisar a ação social dos indivíduos, reúne elementos metodológicos de extrema coerência com os fins à construção de sua sociologia compreensiva, em cujo espectro se encontra inclusive instrumentos que permitem ao pesquisador investigar os fenômenos particulares sem se perder em meio à infinidade de aspectos concretos.

O conceito de tipo ideal foi criado por Weber para melhor elucidar a teoria. Ele exprime um objeto categoricamente construído (WEBER, 1992), um objeto selecionado e apresentado em sua forma pura, que possibilita a compreensão de aspectos do fenômeno social, da aproximação, maior ou menor do fenômeno com o tipo ideal. É um recurso metodológico. Todavia, o autor informa que o que se trata de “ideal” em sentido puramente lógico, seja rigorosamente separado da noção do “dever ser”, do “exemplar”. Trata-se tão somente de uma construção de relações que parece suficientemente motivada para a *imaginação* e, conseqüentemente, “objetivamente possível” (WEBER, 2004, p. 107).

Para o sociólogo, a construção de um tipo ideal contribui para precisar o conteúdo de diversos conceitos e permite, pelo recorte dos elementos conceituais de um fenômeno social, dar contornos a um

determinado objeto de análise. E é somente desta maneira, partindo do tipo puro “ideal”, pode-se realizar uma compreensão sociológica do fenômeno (WEBER, 1999, p. 12). Para que uma explicação do tipo ideal seja considerada adequada, em termos de causalidade e significado, faz-se necessária uma generalização tipológica que seja objetivamente possível, no sentido de que os fenômenos se aproximam mais ou menos do “tipo puro” especificado.

Na compreensão sociológica, um constructo de tipo ideal apresenta duas funções básicas: a primeira indica um caso limitado com o qual os fenômenos concretos podem ser contrastados: um conceito inequívoco que facilita a classificação e a comparação; o segundo serve de esquema para generalizações de tipos que, por sua vez, servem ao objetivo final da análise do tipo ideal: a explicação causal dos acontecimentos históricos. Assim a concepção específica de método e de objeto na sociologia weberiana permite a explicação de ações sociais e individuais sob condições determinadas, e busca, ao mesmo tempo, explicitar as significações das instituições sociais, nas quais os indivíduos agem, como resultantes também da ação humana.

É bom lembrar que o recurso metodológico de tipo ideal não nos leva a uma análise da sociedade por meio de meras tipificações previamente definidas e dotadas de imutabilidade. O que permite é imprimir uma certa lógica ao ordenamento do real e a explicação causal dos fatos históricos. Fugindo das classificações do real, operadas na concepção positivista de ciência, Weber descreve a sociologia como originária da perspectiva da ação de indivíduos distintos, destacando a ideia de que a sociedade é, sobretudo, uma construção humana, não estando, certamente, em um patamar de superioridade em relação aos indivíduos.

Se compreendemos a formação como ação social, o construto teórico, ou categoria de análise criada e denominada de “professor-reflexivo” na área, quase se constitui um “tipo ideal” weberiano (WEBER, 2004), com o qual temos trabalhado para pensarmos a formação de professor no Brasil. A rigor não temos nas pesquisas encontrado esse “professor-reflexivo”, mas sim um “tipo puro” por meio do qual analisamos os diferentes sujeitos (professor) em ação, em nosso caso, no processo de formação.

O estágio nos cursos de licenciatura

Dentre os verbetes do *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente* criado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ventorim (2010) expõe o termo “estágio docente” como:

ato educativo supervisionado realizado no contexto do trabalho docente que objetiva a formação de educandos que estejam regularmente frequentando cursos e/ou programas de formação de professores nos níveis do ensino médio e do ensino superior, nos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. Como parte integrante dos processos de formação de professores, o estágio docente constitui-se pela vivência de situações concretas do trabalho docente, proporcionando experiências didático-pedagógicas, técnicas, científicas, artísticas e socioculturais. A inserção político-pedagógica do estagiário de forma gradativa no exercício da profissão docente, compreendida como o magistério e/ou a gestão de instituições educativas, articula dimensões do saber, do saber fazer e do saber conviver. O estágio docente trata da inserção real em situação de trabalho docente e da articulação entre a prática e o estudo acadêmico.

Assim, o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, busca em sua concepção a preparação do estudante para inserção na profissão docente. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 88), o estágio é “um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular”.

As concepções de estágio que fundamentam esse estudo se baseiam na concepção das professoras Barreiro e Gebran (2006) nas quais o estágio se constitui em um espaço de aprendizagens e de saberes de forma a ultrapassar as questões burocráticas da disciplina, como preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária, e as recorrentes atividades relacionadas com observação e regência em sala de aula.

Segundo essas autoras:

a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

E também na concepção de Pimenta e Lima (2010, p. 55), na qual cabe ao estágio desenvolver “atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades”.

Percebe-se que em ambas as concepções de estágio, as professoras abordam o caráter reflexivo para essa disciplina, propondo momentos que ultrapassem o simples cumprimento da carga horária e da exigência da matriz curricular.

Sobre a relação teoria-prática, questão recorrentemente discutida quando se trata desse tema, Pimenta e Lima (2010) apontam que o estágio, como as outras disciplinas de um curso de formação de professores, deve ser ao mesmo tempo teórico e prático. Para essas autoras, o papel da teoria “é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 49). A articulação entre teoria e prática, segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 118) é “um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo, na construção de sua profissionalização docente”.

Nesse contexto, as concepções de estágio indicam que essa disciplina pode possibilitar que os alunos em formação compreendam a complexidade das práticas institucionais no preparo para sua inserção profissional.

Entendendo o estágio a partir da legislação

A partir do Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002a), do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 08 de maio de 2001, surge as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP 1/2002. Essa lei é definida como um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002b).

Entre alguns pontos da Resolução, como organização curricular e institucional, projeto pedagógico, competências profissional, o artigo 13 mostra que a coordenação da prática estará presente não só nas disciplinas de estágio, mas articulada em diferentes práticas de forma interdisciplinar. No inciso primeiro desse artigo, “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002a) e o inciso segundo, “a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação [...]” (BRASIL, 2002b). No que diz respeito ao estágio, o inciso terceiro aponta que

o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002b, p. 6).

A fim de atender o artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, o Conselho Nacional de Educação cria a Resolução CNE/CP 2/2002, (BRASIL, 2002c), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Entre outros pontos, essa Resolução do CNE estabelece o aumento da carga horária prática dos cursos de formação de professores, sendo que a

disciplina de Estágio Curricular Supervisionado passa a ter carga horária mínima de 400 horas a partir do início da segunda metade do curso.

Essas duas Resoluções mostram, atualmente, como o estágio nos cursos de licenciatura é tratado segundo o Conselho Nacional de Educação. O fato dos estágios serem oferecidos na segunda metade do curso, segundo a Resolução CNE/CP 1/2002, tem levado os estudantes a verem os estágios curriculares de forma desarticulada da teoria, sendo interpretado como uma atividade independente, como um momento de aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do curso somente nas últimas etapas, para um cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.

O que dizem os dados da pesquisa

A partir dos dados coletados, até o momento da pesquisa, percebe-se que, de maneira geral, o posicionamento dos estagiários é de atribuir valor para as disciplinas de estágio no curso de licenciatura.

Nos tópicos “o estágio e a formação docente” e “*feedback* de todas as disciplinas de estágio” discutidos no grupo focal pelos alunos matriculados no último módulo de estágio, os sujeitos reconhecem a valorização do estágio e sua importância para a formação, desde que ele seja bem estruturado e com objetivos claros.

Esses alunos descrevem a diferença entre os estágios de observação e os estágios de regência que fizeram, sendo que as principais características atribuídas aos primeiros estágios são a ausência de objetivos e a falta de compreensão sobre o que é o estágio. Já as características atribuídas aos últimos módulos do estágio são a presença de objetivos e de momentos de reflexão. A fala transcrita de um estagiário a seguir pontua claramente essa divergência.

o que era o estágio? eu não tinha a menor ideia então, se você pensar o que era um ano para ficar observando, um ano direto... observei ensino fundamental e depois... o médio é pra mim é a mesma coisa, nem vi a diferença

direito... na minha cabeça, então, pra mim foi completamente inútil... achei aquilo muito desnecessário (Estagiário 1).

o estágio três, ele foi mais interessante porque a gente teve um período de observação e depois um período de regência... então as coisas começaram a fazer mais sentido, começaram a ter um objetivo... acho que é isso que faltou muito nos primeiros estágios não tinha objetivo no negócio... e aí a partir do terceiro ele começou a ter um objetivo maior... eu comecei a entrar na sala para observar, eu já tinha uma noção do que eu precisava observar, pra que eu precisava observar, como poderia refletir sobre aquilo que estava observando... pra depois chegar na sala e tentar... é ter uma abordagem de acordo com as coisas que eu refleti, sobre o que eu observei... aí sim foi uma coisa mais facetada pra mim (Estagiário 1).

A partir desses pontos, percebe-se que o estágio necessita de um trabalho mais consistente que abranja todos os seus módulos, tanto os de observação quanto os de regência. Portanto, desenvolver o conceito de “professor-reflexivo” nessas disciplinas pode ser um caminho para uma melhor formação docente.

Relação entre estágio e professor prático reflexivo

Este estudo propõe um diálogo entre o conceito “professor-reflexivo” e as disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura pelos seguintes pontos: uso do termo “reflexão” e preocupação com o conhecimento prático.

Nota-se a aparição do termo “reflexão” nas concepções de estágio, como as utilizadas pelas professoras Barreiro e Gebran (2006) e Pimenta e Lima (2010), e na legislação, Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002a) e Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002b). Além de identificar a presença de tal termo é necessário também entender qual perspectiva ou qual embasamento teórico-metodológico está por trás desse uso, de forma a evitar a utilização indiscriminada do termo. Por exemplo, no Parecer CNE/CP 9/2002a (BRASIL, 2002a), o termo “reflexão” aparece

na expressão “ação-reflexão-ação” no seguinte segmento “a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002a, p. 41). Nesse caso é importante analisar em que medida o uso dessa expressão faz referência ou até mesmo alusão ao conceito proposto por Schön. Propõe-se então, a utilização do pensamento schöniano sobre “professor-reflexivo” como uma das perspectivas a embasar o uso de tal termo, de forma clara e pontual, a fim de evitar seu uso inadequado ou generalizado no discurso educacional, como comenta Zeichner (2003).

Outro ponto é a preocupação com o conhecimento prático presente tanto na disciplina de Estágio, considerada a principal disciplina prática dos cursos de licenciatura, quanto no conceito de “professor-reflexivo”. Para Schön (1995) é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática. A utilização dessas dimensões para guiar as atividades de estágio, principalmente quando o aluno em formação encontra-se no campo de estágio, pode propiciar um olhar mais abrangente e esclarecedor de como é a profissão docente, principalmente por desenvolver questões de estrutura física, de relações humanas e de legislação.

Assim, esse diálogo pode propiciar ao aluno em formação uma visão mais ampla sobre a sua atuação na escola e nos demais espaços educacionais que a envolve por meio das disciplinas de estágio. Nesse sentido, “a luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização do magistério e por uma escola de ensino fundamental e médio mais democrática” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 140).

Considerações finais

Mesmo levando em consideração as críticas dirigidas ao conceito “professor-reflexivo”, propõe-se que ele seja utilizado nas disciplinas de

Estágio Supervisionado a fim de desenvolver melhor os momentos destinados à reflexão que, tanto a concepção de estágio quanto a legislação que atualmente o regulamenta, utilizam do termo “reflexão” para caracterizar as atividades da disciplina, sejam elas atividades relacionadas ao ensino ou ao sistema de ensino.

Considera-se que o estudo da perspectiva do “professor-reflexivo” em sua profundidade evita que esse conceito seja utilizado inadequadamente e por puro modismo, afinal de contas, refletir por refletir já faz parte de todo ser humano, pois a reflexão é um atributo desse ser, a “reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos” (LIBÂNEO, 2010, p. 55). O importante, e necessário nesse caso, é saber distinguir e utilizar o conceito de “professor-reflexivo” para promover uma formação docente e uma preparação para a inserção no mercado de trabalho mais condizente com a realidade educacional.

Por fim, ressalta-se a incursão do conceito de “professor-reflexivo” indicando que tal conceito pode ser compreendido como um aparato metodológico de concepção weberiana (tipo ideal) para se compreender os modelos de formação de professores em concorrências, ou mesmo aos modismos sob os quais a área foi sujeitada.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Â.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2002a, seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 abr. 2002b, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 4 mar. 2002c, seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2010.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v 10, n. 15, p. 60-81, jan./jun. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento na formação do professor: porque Donald Schön não entendeu Luria. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 225-238.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos de Pós-graduados em Educação, História e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Ed. UFMG-Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. (Parte 2)

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). WEBER, M. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. p. 79-127. (Coleção Grandes cientistas sociais).

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

ZEICHNER, K. M. Formando professores- reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 35-55.

Recebido: 03/06/2012

Received: 06/03/2012

Aprovado: 10/07/2012

Approved: 07/10/2012