

Tema "A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade".

SUB-EIXO: Currículo, subjetividade e cotidiano escolar,

Tema: COTIDIANO ESCOLAR, ESTÁGIO E OS DESAFIOS DA ESCOLA DA BÁSICA: SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR

Antonia Dalva França-Carvalho¹

Resumo

Este texto discute a formação docente pelas vias do estágio supervisionado e da ação pedagógica recortada do cotidiano escolar, na perspectiva de refletir sobre os desafios que a escola de educação básica impõe a este campo de formação na construção do sentido do aprender e do ensinar. Em princípio pontua acerca do que seja a escola, seu papel no contexto social e a crise que vivencia na contemporaneidade. Posteriormente, focaliza do cotidiano escolar a sala de aula em sua ecologia para tocar nas dimensões da ação do professor que, sendo intencional e deliberativa, exige saberes *do fazer e do saber fazer*, sendo guiada por princípios epistemológicos, sociais e psicopedagógicos. Para finalizar estabelece relação entre estágio e a escola básica na construção dos sentidos do ensinar e aprender apresentando seus fundamentos normativos e pragmáticos, bem como seus limites e suas possibilidades. Nas conclusões depreende da realidade em que o estágio se encontra na atualidade, propondo modelos de formação capaz de torná-lo um projeto epistemológico, educativo e político que enxergue a escola pela boniteza de suas relações, pela dialética do aprender e do ensinar. A ideia é retomar a discussão sobre este campo de atuação e seu estatuto epistemológico que, embora tenha se intensificado nos anos 1990, necessita ser constantemente revisitado, em razão da inquietação provocada pelas demandas sociais e pela nova epistemologia escolar.

Palavras-Chave: Estágio, ação docente, formação de professores, sala da aula.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade federal do Piauí do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência. Líder do NIPEEP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática profissional). adalvac@uol.com.br.

Introdução

A educação que ocorre nas instituições próprias de ensino, como preconiza a legislação brasileira, tem como finalidade o desenvolvimento integral do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é a LDBEN nº. 9394/96. Assim, a educação básica deve promover o aprendizado de competências cognitivas, afetivas, sociais e psicológicas para assegurar-lhe esta formação e assim colaborar para sua progressão no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996). Neste aspecto, compete à escola transformar estes objetivos em realizações. Mas, o que é a escola? As escolas são espaços organizados propostos para o ensino e a aprendizagem, sejam de caráter público ou privado.

Etimologicamente vem do grego *skholê*, significa lazer, entendido como tempo e espaço de formação de atividades relativas à faculdade especulativa, não laborais; à ocupação e o estudo com os quais os cidadãos podiam se autodesenvolver (mente e corpo) livremente. Tratava-se de um lócus formativo onde se realizavam “atividades prazerosas, de autodesenvolvimento e da busca pela verdade, bem e beleza”. (VOGUEL, 2013, p. 06).

Provavelmente a escola existe desde a antiga Grécia e apenas uma minoria tinha acesso. Hoje está “democratizada”, muito embora não existam escolas para todos e nem existam em condições mínimas.

Quando se trata de escola pública há uma queixa de que ela foi instituída para servir as classes dominantes, assim sendo considerada *impotente* e perversa, porque reproduz o *status quo* social. Mas é, também, percebida como *redentora* porque liberta o aluno da marginalidade (linguística?) ou ainda *transformadora*, que ao desenvolver as potencialidades do aluno, o habilita para as lutas sociais e a transformação da sociedade (SOARES, 2002).

Porém, desde épocas remotas tem sido submetida à degradação, expressa pela falta de disciplina, pelas práticas curriculares vazias de sentido, pela violência, entre tantos outros fatores, sinalizando que a escola não cumpre mais a função de formar crianças e jovens para a cidadania. Implacavelmente, dado sua inadequação às demandas da sociedade, tem sofrido críticas em todos os aspectos que a compõe, como assevera Ceccon, Oliveira e Oliveira (2008), sejam elas de caráter técnicos ou ideológicos como assinala Perrenoud (2005), como aqueles referentes ao currículo, segundo Sayiane (2009) ou ainda os do ponto de vista das relações interpessoais.

estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que pese as determinações legais sobre o fazer do professor, geralmente submetido a um projeto preestabelecido, é na sala de aula, ante o conflito entre a autonomia profissional e obediência às normatizações, que ocorre a mediação com sua intencionalidade. Sacristán (2000) acredita que, no campo educativo, as ações devem ser guiadas por valores normativos, marcando o conflito entre as normas e a personalidade do professor. De tal forma, que ela requer sempre, opções éticas e políticas. Neste caso, o professor é um intelectual que desenvolve seus saberes e sua criatividade para enfrentar a ambiguidade das situações de sua prática. Por exemplo, quando ele organiza o conteúdo, planeja as atividades, as metodologias de ensino e as formas como serão avaliadas as aprendizagens. Isso implica que o ensino não se reduz apenas ao que foi estabelecido pelas leis e diretrizes e que os objetivos e princípios teórico-metodológicos nelas estabelecidos são traduzidos pela subjetivação dos sujeitos. Em outras palavras, é a realidade da ecologia da sala de aula que define os contornos da educação que se realiza, muitas vezes, sob condições impossíveis.

E é sobre esta realidade que refletiremos neste texto, em princípio, através da ação pedagógica que recortaremos do cotidiano escolar, posteriormente, questionando a formação inicial para esta ação nos cursos de licenciatura pelas vias de um dos seus componentes, ou seja, o estágio supervisionado.

2 A ecologia da sala de aula: o sentido e as dimensões da ação pedagógica

O modelo ecológico de análise da sala de aula parte da compreensão que a ação docente é uma atividade interativa, cuja realização decorre das comunicações efetuadas no interior da sala de aula, mediada pela linguagem e pela ética. Sob este aspecto, reconhece que o professor e aluno são sujeitos de sua ação e que são conscientes de suas responsabilidades. Consciência pressupõe, entre outros valores, a solidariedade. Por isso, este modelo concretiza os valores do humanismo, como a solidariedade, a responsabilidade, em uma conversação do sujeito com *ele* próprio, com o *outro* em direção a ele, o que impõe a intersubjetividade como formadora da cidadania ecológica

e planetária, hoje estritamente necessária. Nesta perspectiva, a sala de aula é caracterizada como um ambiente interativo, onde alunos e professor assumem papéis relevantes de modo que seus comportamentos deixam de ser respostas mecânicas às demandas do meio, uma vez que ele fomenta a construção de valores e sentidos. Sob esta acepção, o ambiente de classe ou de sala de aula é o *locus* onde as ações docentes se materializam através da troca de significados entre os sujeitos. Neste caso, a ação pedagógica passa a ser compreendida como uma práxis produtora de saberes e significados que configura e “direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social.” (THERRIEN, 2006, p. 298).

Sacristán (2000) concebe a sala de aula como um microsistema educativo, definido em função dos espaços, das atividades, dos papéis, de certas formas de distribuir o período de aula que se mantém como algo imutável no tempo. Não obstante a multidimensionalidade e imprevisibilidade peculiares da ação docente, acredita o autor que, o ocorre em sala de aula é decorrente da estabilidade de estilos docentes expressos nos dois eixos que a caracteriza: na gestão da matéria e na gestão de classe.

No primeiro eixo estão localizados o ensino e a aprendizagem do conteúdo, o que implica organização do planejamento da matéria, das sequências das atividades, das estratégias, das metodológicas, do espaço e do tempo da aprendizagem até a avaliação do processo educativo. A matéria (conteúdo) consiste, pois, *no mundo objetivo* que o professor compartilha com o aluno, sendo a razão das interações, de produção e transformação de saberes. Os conteúdos, entretanto, não se submetem ao que, tradicionalmente, chamamos de conteúdos disciplinares, como se o ensino tivesse apenas a dimensão teórico-cognitiva ou conceitual. Eles também comportam valores, atitudes, habilidades, sendo caracterizados por Zabalza (1998) como conceituais, procedimentais e atitudinais.

A forma como o professor manipula os conteúdos e encaminha as atividades de ensino são determinadas por suas intenções sobre a prática e o seu entendimento acerca das finalidades da educação. De modo geral, requer também reflexões sobre a forma como espera que a aprendizagem se concretize, posto que se imbrica como o outro eixo da prática pedagógica, que é a gestão da interação. Este segundo eixo é determinado pela natureza humana do trabalho docente e abarca sua dimensão axiológica. Requer a busca de formas de colaboração entre alunos e professor, de motivação, de disciplina e de ética, sem as quais fica impossível realizar o ensino. Gauthier *et al.* (2003, p. 23)

definem a gestão de classe como um “conjunto de operações que o professor aciona para manter um certo tipo de ordem e agir de maneira a fazer a aprendizagem ser absorvida pelo grupo.”

Neste sentido, gestão de classe é o momento em que a matéria vai ser colocada em prática e implica em decisões conjuntas. Os autores, também, afirmam que a gestão de classe é a variável que determina mais fortemente a aprendizagem dos alunos. O professor, necessariamente, vai compartilhar com o aluno suas intenções, ao tempo em que pode deliberar, com ele, os rumos da ação educativa. Provavelmente, este seja o aspecto mais conflituoso da ação pedagógica. Devido à heterogeneidade de uma sala de aula e a simultaneidade com que os fatos ocorrem neste âmbito, exige do professor demandas imediatas, em razão de os antagonismos existentes entre o que é proposto e as respostas do grupo de alunos.

Ensinar, portanto, é uma tarefa complexa que, se de um lado requer uma metodologia específica, do outro, requisita conhecimentos acerca do aluno, do próprio ensino e do conteúdo específico. Além disso, cotidiano em sala de aula solicita frequentemente do professor, fazer escolhas e julgamentos para tomada de decisões eficientes. Estas decisões são baseadas em valores e saberes que constituem elementos importantes para que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem sejam garantidos, isto é, seus resultados sejam os esperados.

Assim, saber argumentar, elaborar propostas, enfrentar situações problemas, compreender fenômenos, movimentar recursos, requer competência, para mobilizar os saberes do seu repertório de conhecimento; requer os *saberes do fazer* e os *saberes do por que fazer*. Estes são imprescindíveis para que ele possa realizar o seu trabalho, estabelecendo plano de ação didática, selecionando de metodologias que julgam condizentes com a realidade da sua turma, organizando as tarefas para os alunos, estabelecendo os instrumentos de avaliação, de modo a conduzir a sala de aula e manter um ambiente propício para a aprendizagem, evitando sobremodo, a desordem e a indisciplina.

Isso significa que a ação pedagógica no cotidiano da sala de aula não é neutra. É deliberativa; tem caráter dinâmico, político e intencional e transformador definido pelas opções do professor no circuito de sua ação (GRAMSCI, 1989). Constitui-se mediante o que as pessoas fazem; são elas que lhe conferem sentido e significação, envolvendo a consciência de *fazer*. Em razão de estar submersa em um processo de construção de

sentidos e significados que ocorrem nos planos sociocultural, político e histórico, só podemos entendê-la de forma interpretativa ou crítica.

Carr (1999), considerando que a construção de sentidos do processo do aprender e do ensinar ocorre em torno de quatro planos, acredita que somente sob os quais é possível compreendê-la. O *plano da intencionalidade*, ou seja, das intenções dos professores sobre os elementos de sua ação; o *plano social* em que estas ações são interpretadas também por outros sujeitos do processo, o aluno, por exemplo. O *plano histórico* refere-se ao contexto no qual se insere a prática, carregando a força cultural e histórica dos sujeitos; e, finalmente, o *plano político*, ideológico, em que se constroem significados democráticos ou de dominação, de igualdade ou de discriminação.

Conjuntamente, gestão da matéria e a gestão de sala de aula são responsáveis pelo desenvolvimento dos princípios epistemológicos, sociais e psicopedagógicos presentes na ação docente. Ao princípio *epistemológico* é atribuída a orientação, a seleção e apresentação dos conteúdos. Ao princípio *social* estão alocadas as ideologias, as visões de sociedade e a relação estabelecida entre professor e aluno. E, ao princípio *psicopedagógico* são imputados o modelo do processo de aprendizagem, as rotinas de atividades propostas, as formas de comunicação, a motivação, as regras estabelecidas entre alunos e professor. (SACRISTÁN; GOMEZ 1998).

Nós acreditamos que não obstante a complexidade da ação pedagógica e dos conflitos advindos das escolhas do professor, seja pelas normas, seja por sua personalidade, seja pelo contexto interativo, a ação pedagógica, por ser dotada de significações é como algo que se realiza por razões que tendem a um fim. Com isso, afirmamos que a ação pedagógica não é improvisação aleatória, mas sim repleta de conteúdos e preposições teóricas. Teoria e prática são duas dimensões complementares da prática educativa, na medida em que esta, sendo entendida como *práxis*, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Dito de outro modo, a *práxis* é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Neste aspecto, pensamento e ação se misturam, expressando um saber pedagógico que é o fundamento e, ao mesmo tempo, produto da ação pedagógica, o que implica dizer que esta prática é **fonte de teoria pedagógica**. Isso significa que a relação mantida entre o professor e o aluno, com a teoria e a prática, é decorrente de sua concepção de educação, de sujeito que pretende formar, do tipo de sociedade que idealiza e de sua própria concepção de professor. São estas concepções quem vão ajudá-

lo a definir, por exemplo, se o aluno vai ser incluído, fazendo-o co-sujeito do processo educativo. Este exemplo, por um lado, caracteriza uma postura em favor de algo e com alguém, isto é, uma opção política. Por outro lado, fortalece a ideia de que uma ação docente tem uma epistemologia, ou seja, tem como base saberes que o professor põe em movimento durante sua realização que dão sentido ao aprender e ao ensinar.

Ora, o repertório de conhecimentos de preposições teóricas e práticas que guiam a ação pedagógica do professor necessita ser construído. Em princípio, isso ocorre em seu processo de formação inicial, razão pela qual é condição *sine qua non*, que o futuro profissional tenha contato direto com o ambiente escolar e com os prováveis desafios que virá a enfrentar na profissão docente. Isso significa que formar o saber profissional do professor requer o planejamento de espaços e tempos de teorias e experiências, que assegure um alto teor de excelência formativa.

Contudo, a formação pedagógica no Brasil tem sido criticada no sentido de não se fundamentar na *práxis* de um profissional que sistematiza pedagogicamente a formação humana como afirma Arroyo (2000), negligenciando, inclusive a própria escola como lócus de formação.

É neste contexto formativo que lançamos luz em um dos componentes curriculares desta formação: o estágio supervisionado, cuja função é permitir ao futuro professor treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades e competências consideradas, *a priori*, como imprescindíveis para o exercício satisfatório da docência. E, o fazemos apresentando seus fundamentos normativos e pragmáticos, bem como refletindo sobre seus limites e suas possibilidades na constituição do sentido do aprender e do ensinar, no contexto da escola de educação básica.

3 O estágio supervisionado e a escola básica na construção dos sentidos do ensinar e aprender

O Parecer CNE nº 27/2001, conceitua o estágio supervisionado como tempo de formação profissional, que pelo exercício direto *in loco* na escola, o caracteriza como uma atividade necessária de preparação próxima para o ofício, sob a responsabilidade das agências formadoras e de uma equipe de formadores habilitados. Consiste, portanto, em um modo especial de atividade de capacitação em serviço, bem como um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional é exigível dos formandos, especialmente quanto à regência

(BRASIL, 2001). Neste sentido, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, § 2º acentua que a meta do estágio é “aprendizado de competências próprias de atividades profissionais e contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Enquanto componente curricular caracteriza-se como uma atividade teórica na formação do professor, instrumentalizadora da *práxis* educacional e da realidade existente. Na acepção de Pimenta (2004, p.43) o estágio tem aproximação da realidade com a teoria que ocorre por meio da observação e reflexão-ação e compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Trata-se de um momento crucial para cada aluno da licenciatura, que fará a experiência da docência na sala de aula, possibilitando uma vivência do que foi estudado na academia durante o curso. Logo, o conhecimento teórico é essencial para aliar-se a prática na sala de aula. Isso significa que, na medida em que o estágio supervisionado permite ao aluno constituir uma visão dos problemas existentes na escola, na relação professor-aluno e na incorporação de habilidades como conhecer, investigar, intervir na realidade do aluno, da escola e da família, estará colaborando na construção de sua identidade da docência. E, como o estágio compreende uma fase de transição de aluno para professor, o aluno/aprendiz deve refletir e sistematizar a sua ação pedagógica, para que esta tenha sentido conforme explica Therrien (2006, p. 299):

O desafio da gestão pedagógica e da transformação pedagógica da matéria em situações reais de prática e de tomada de decisão na sala de aula e em outros espaços educativos obriga o professor a produzir saberes. Neste trabalho, ele articula adequada e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos, alunos, na ecologia da sala de aula ou em diferentes contextos de trabalho. O professor, portanto, é um sujeito hermenêutico porque vivencia o desafio de produzir sentidos; mediador de saberes, pois sua prática requer reflexividade, transformação e criticidade.

Assim, o aprendiz de professor deverá encontrar elementos que lhe propicie a (re) significação dos saberes docentes que fazem parte do cotidiano, nas implicações do investigar, do agir após reflexão coletiva individual na escola e na sala de aula. Porém, neste processo de construção não estará sozinho, estará acompanhado por um professor da escola, seu co-formador, e o professor do estágio. Ambos, em diálogo constante guiarão o estagiário no sentido prepará-lo para o ofício.

E, neste caso, o estágio constitui em uma ação que pode ser realizada após investigação do cotidiano escolar, para que se reconheça os objetivos e intencionalidade da educação, que é transformada a partir da ação-reflexão-ação do docente. Segundo Sacristán (1998, p. 101) esta forma de conduzir o estágio “transpõe um vazio entre a teoria e a prática, [...] formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo em que investigando ou refletindo sobre a prática”.

Porém, críticas quanto ao *modus operandis*, com o qual estágio supervisionado é realizado no âmbito das instituições de ensino superior, tem sido localizadas na literatura inferindo que o mesmo não consegue construir as competências requisitadas para o professor, assim como, não têm procedido com ações de melhoria na perspectiva de que o mesmo possa de fato, incorporar e reconstruir saberes teórico-práticos (SILVA JUNIOR, 2009; PIMENTA E LIMA, 2004; PIMENTA, 1997; PICONEZ, 1994). Carvalho e Costa (2010), por exemplo, evidenciaram que os alunos que realizavam o estágio obrigatório encontram-se solitários, aprendendo o ofício através do ensaio e erro, sem condições de estabelecer relação entre teoria e prática.

Nossas pesquisas sobre estágio mostram ainda que o mesmo é idealizado pelos sujeitos que o vivencia como um espaço de construção de identidade, implicando na confirmação e identificação com o curso que estão fazendo; consolida o querer e o fazer da profissão docente, uma vez que a experiência mostrará como refletir e agir diante dos desafios que aparecerem. (CARVALHO; ANDRADE, SOUSA, 2012).

Contudo, esta concepção frustra-se na prática quando os sujeitos se inserem na escola, no campo estágio, quando afirmam que este, devendo obrigatoriamente ser supervisionado, deixa de sê-lo porque não há uma equipe de profissionais para acompanhar o aluno no estágio supervisionado como preconiza a legislação. Na Universidade, encontramos uma realidade na qual o professor orientador chega a assumir uma turma de 30 alunos na disciplina do estágio supervisionado, sendo humanamente impossível acompanhá-los...

E na escola da educação básica, onde seria o laboratório de excelência para o aprendizado do trabalho docente e para a compreensão do sentido do aprender e do ensinar, ele ocorre de forma solitária. Imersos em uma sala de aula da educação básica, geralmente a do professor supervisor, os futuros professores aplicam o que estudaram na universidade, aprendendo o ofício a “duras penas”, pelo ensaio e erro, na chamada regência de sala de aula. Nestes moldes o estágio deixa de ser um campo de

conhecimento que, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 29) cuja essência lhe atribui “um estatuto epistemológico que supere a tradicional redução à atividade prática instrumental”. Isso, também é percebido na forma como as instituições formadoras racionalizam o estágio dicotomizando teoria e prática. Há um tempo para aprender a teoria e a técnica (Estágio I e II) e, há outro momento para aplicá-las (Estágio III e IV) indicando um currículo de formação docente fundado na lógica aplicacionista, típica da visão tecnicista-positivista. (CARVALHO, ANDRADE E SOUSA, 2012).

Os próprios preceptores, os professores da escola, concordam que da maneira como ocorre o estágio nos cursos de licenciatura, ele não prepara o profissional adequadamente, devido à ausência de diálogo, de orientação e de acompanhamento pelas entidades que enviam esses alunos à escola. Desta constatação cabe perguntar como o desempenho do estagiário é avaliado, se esta é uma atribuição do docente-orientador em colaboração com o co-formador ou do professor da escola. Como avaliar o que não se constatou? Os professores orientadores afirmam que o acompanhamento é feito pelo desenvolvimento de atividades, pela supervisão, observação, autonomia do aluno na sala e a evolução desse aluno. Os alunos relatam que não há supervisão. Eles apenas fazem relatórios. Ora, se há um consenso de que o estágio é um espaço de produção de conhecimento que transcende a aplicabilidade de teorias, como se justifica a ausência de um acompanhamento amigável destes sujeitos na escola e na universidade?

Os achados de nossas pesquisas nos faz inferir que a maneira na qual o estagiário constrói o seu *ethos profissional e o sentido de aprender e ensinar* se constitui um desafio a ser enfrentado pelos cursos de licenciatura e para a escola, para que este cumpra, de fato, o papel de formar o professor capaz de efetuar sua prática fundada na ação-reflexão-ação, em rumo à autonomia dos sujeitos.

Por outro lado, mostra que, mesmo no conflito vivido os alunos investigam e refletem sobre as atividades que realizam na escola (SACRISTÁN, 1998). O problema incide sobre a forma monóloga que o mesmo ocorre. Como exercitar este refletir na ação e sobre a ação, nos moldes do que preconiza Schön (2000) no contexto da nova epistemologia da prática docente, se estas reflexões não são compartilhadas com os professores orientadores deste processo? Que sentidos do aprender e do ensinar estão sendo construído neste espaço, que não permite ao aluno o *feedback* acerca de suas práticas vividas?

Sob esta composição, o espaço que deveria estabelecer a conexão entre os saberes da teoria e os saberes da prática e fomentar a compreensão acerca da complexidade das

práticas gerenciadas por seus orientadores, como alternativa no preparo para sua inserção profissional, torna-se um espaço de conflitos. Tardif (2002, p.270), confirma este pensamento quando diz que quando “alunos começam a trabalhar sozinhos aprendendo seu ofício na prática, e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na prática cotidiana.” Estes conflitos, portanto, são decorrentes da insegurança teórico-metodológica que desembocam em sentimentos de frustração e de medo. Este descontentamento também incide sobre os professores do estágio, ou preceptores, que, também se sentem sozinhos neste processo.

Identifica-se, portanto a existência de uma lacuna epistemológica e pragmática na relação estágio e escola da educação básica. Esta lacuna é estabelecida pela ausência de diálogo e de definição de papéis das agências formadoras (instituição superior e escola) e pela inexistência de uma equipe específica para acompanhar os aprendizes de professor no contexto do estágio. A ausência desta equipe e seu trabalho conjunto dificulta significativamente a construção do sentido de ensinar a aprender na escola e na universidade.

Considerações finais

O cotidiano escolar fomenta um processo educativo que, analisado no contexto da sala de aula, sob os eixos da gestão da matéria e da gestão de classe, compreende uma sequência ordenada; períodos de atividades com certo sentido, segmentos em que se pode notar uma trama hierárquica de atividades incluídas umas nas outras, que servem para dar sentido unitário à ação de ensinar. O que ocorre na sala de aula não é um fluir espontâneo, embora a espontaneidade não lhe seja furtada, dada à imprevisibilidade do ensino. É algo regulado por padrões metodológicos implícitos. Isso quer dizer que há uma ordem implícita nas ações dos professores (racionalidade pedagógica ou pensamento prático), que funciona como um fio condutor para o que vai acontecer com o processo de ensino. O que implica dizer que, o curso das ações do professor não é algo espontâneo, mas sim, decorrente da intersubjetividade e da deliberação, pela simples razão de o seu fundamento constituir a natureza teleológica da ação pedagógica.

Quando o professor escolhe o que, como e com qual recurso dará continuidade a sua ação, está definindo também os rumos que ela pode tomar. Poderá estar formando o aluno em uma perspectiva crítica, para o exercício da decisão e da cidadania ou em uma perspectiva passiva ou da acomodação, para a reprodução social e assim, confirmando

teorias acerca do papel da escola. Poderá reproduzir um modelo de escola já obsoleto e criticado ou poderá transformá-la.

É neste contexto, onde se instala o reconhecimento do papel fundamental dos professores na melhoria do ensino e de que as práticas de formação deste profissional, predominando aquelas que concebem o ensino como atividade reflexiva, que alia teoria e prática, contrapondo o modelo aplicacionista de conhecimento. No caso do estágio, este modelo está pautado na dicotomia teoria/prática, uma vez que os alunos primeiro apreendem os conteúdos proposicionais ou específicos da docência para posteriormente serem inseridos no campo do estágio.

Ora, se o sentido do aprender e do ensinar é construído a partir da significação social da ação docente, da revisão constante dos significados sociais do ofício da docência, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, a identidade docente estaria sendo construída no monólogo de professor como técnico, porque a racionalidade que o estágio apresenta é a técnico-instrumental. Porém, formar o professor somente com base na técnica, compromete o sonho de uma escola reflexiva que forme para a integralidade.

Se há um consenso que não modifica a escola por um ato de vontade do secretário como lembra Freire (1991), é também consenso que não se muda sua cara ou novas formas de sua organização ou lhe institui novos paradigmas, sem as habilidades e competências necessárias.

Sob este raciocínio, quando se idealiza um estágio fundado em uma racionalidade que não seja puramente instrumental, como a crítico-emancipatória, o futuro professor será habilitado para questionar sobre o sentido do que faz. Ao fazê-lo, estará construindo para seu próprio conhecimento crítico, mostrando sua capacidade intelectual para compreender e transformar o pensamento e as práticas dominantes existentes no cotidiano escolar. Assim sendo, é capaz de transformar, sobretudo a escola, para que seus alunos, durante o seu tempo escolar, possam se “amarrar nela”, resgatando portanto, seu sentido primeiro. Ou seja, um espaço de lazer, de gosto pelo estudo, para o aluno se desenvolver como pessoa e adquirir competências para melhorar seu mundo de vida.

Inegavelmente, esta idealização perpassa pela construção de uma sinergia entre estágio e a escola; de um compartilhar com o outro, o sentido do aprender e do ensinar em rumo a emancipação dos sujeitos. Neste aspecto, a escola se beneficia da inserção de novas metodologias de ensino, preenche lacunas de aprendizagem, modifica

comportamentos e torna suas ações mais prazerosas. E o estágio, deixa de ser puramente um componente curricular e passa a produzir conhecimentos sobre a escola e com a escola para a educação, ganhando um estatuto epistemológico conferido às práticas educativas, capazes de estabelecer conexão entre escola e universidade, entre teoria e prática.

Nesta acepção, considerando que o estágio caracteriza-se como *locus* de reflexão, deliberação e metaformação urge as agências formadoras a torna-lo como tal e que sua normatização esta delimitada pelo Ministério da Educação. Dessa forma, cabe a elas definir seu espaço no âmbito de cada uma dessas agências, considerando os objetivos deste componente curricular.

À escola, por exemplo, competiria exigir dele a implementação de metodologias inovadoras, dado o potencial intelectual que os alunos dos cursos de licenciatura evidenciam quando são estimulados. Um exemplo desta asserção é nossa experiência do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) desenvolvido e financiado pela CAPES. Embora o nosso desenho (da UFPI) seja similar e transcenda o do estágio, ele é conduzido pela essência da ação educativa que é a transformação dos sujeitos envolvidos: os alunos das licenciaturas, os preceptores (professores da escola), os docentes orientadores (professores da UFPI) e os próprios alunos da educação básica. Esta transformação ocorre pelas ações de ensino, de pesquisa e de extensão, desenvolvidas no âmbito da escola e da universidade. Esse modelo formativo, comprovadamente, possibilita o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria da aprendizagem nas escolas de educação básica, fortalecendo- as, inclusive, enquanto espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de seu enriquecimento cultural/profissional. O resultado exitoso do Pibid/UFPI é evidenciado pelos impactos que causa na escola, na universidade e na sociedade, que hoje pode ser definido como espaço/tempo de formação de alta complexidade (CARVALHO, 2013). Porém, o Programa não alcança todos os alunos das licenciaturas.

Entretanto, pode servir de referência para as agências formadoras racionalizarem o estágio supervisionado e refletir sobre seu *modus operandis* para transformá-lo em um projeto epistemológico, educativo e político destinado à produção de sentidos do aprender e ensinar. Um projeto que a aprendizagem da docência é dialógica, que enxergue a escola pela beleza de suas relações, pela dialética do aprender e do ensinar, em um *espaço e tempo contextualizado* para efetuar uma *práxis* educacional em seus sujeitos e na realidade do cotidiano escolar.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto-Portugal: Porto, 1996.
- _____. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.788, 25 de setembro de 2008.
- BRASIL/MEC/CNE, **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- CARR, W. **Una teoría para la educación**. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.
- CARVALHO, Antonia Dalva França; COSTA, Lucelina Vieira; ANDRADE, Mayara Monteiro de. O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas da UFPI. In: Encontro de Pesquisa na UFPI, 7., 2012, Teresina. **Anais...** Teresina, UFPI, 2012.
- CARVALHO Antonia Dalva França; ANDRADE Mayara Monteiro de; SOUSA, Jucyelle da Silva. A aprendizagem do ofício da docência: desafios do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura. In: ENFORSUP, 7., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador, 2013.
- DEWEY, John. **Experiência y educación**. Trad. Lourenço Luzuriada. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- FREIRE P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, 144p.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 36.
- _____. **A escola**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUOI, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **A escola de A a Z: 26 maneiras de pensar educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PICONEZ, Stela C. Berhtolo. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.15-74.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conhecimento**. São Paulo: Cortez Editora, 200
- _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução Ernani Ermanani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In.: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D. de.; OLIVEIRA, Rosiska, D.de. 40. ed. **A vida na escola e a escola na vida**. São Paulo: Vozes, 2008.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 47. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- THERRIEN, Jacques. A pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea: os saberes da racionalidade de uma profissão. In: Fórum Nacional de Pedagogia, 1., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, jun. 2006.
- NERY, Thais de Barros; CARVALHO, Antonia Dalva França. **A Aquisição da Linguagem Escrita: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores das escolas municipais que utilizam o Programa Alfa e Beto**. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Piauí, 2008.
- SAVIANE, Nereide. **Saber Escola, currículo e didática**. 5. ed. Autores Associados, 2009.

SILVA JUNIOR, C. A. da. **A escola como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.
ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ARTEMD, 1998.

WOGEL, Livio dos Santos. **O tempo do ócio na formação escolar: a pedagogia do ócio**. Disponível em: <http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/livio_santos.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.