

A PRÁTICA DE ENSINO CURRICULAR E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: interfaces para uma práxis crítico-reflexiva

Liliane Barros Oliveira Delorenzi⁸

O PROBLEMA EM FOCO

É notório que a nossa sociedade vem se desenvolvendo em um ritmo muito acelerado desde o último século e os sujeitos da aprendizagem vêm se modificando e necessitando que a escola prepare-os para viver num meio cada vez mais competitivo e exigente, o que requer profissionais atualizados que acompanhem o ritmo dessas transformações, construindo conhecimentos baseados em discussões atuais, através da utilização de recursos tecnológicos, além de uma série de outras competências que lhes são necessárias para fazer do aluno um cidadão crítico e atuante. Portanto, ao se conceber a educação institucionalizada como fator importante tanto para inclusão social como para alavancar mudanças sócio-políticas e econômicas necessárias para o país, rever os modelos atuais de formação docente e perceber de que maneira essa formação está articulada com as novas exigências na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira e que preparação os professores, que irão atuar nesse segmento, estão recebendo para serem verdadeiros educadores.

Se atentarmos um pouco mais para os profissionais que atuam nas instituições de ensino brasileiras, perceberemos em uma grande parte deles uma enorme diferença entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que até o momento é formado. Tal circunstância prova a necessidade de uma (re)leitura na formação profissional inicial e continuada, uma vez que esta tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nos novos cenários que se descortinam a cada dia.

Assim, fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras inclui o desafio de (re)ver e (re)definir o papel do professor à luz dessas novas concepções sobre a educação, o impacto da tecnologia da informação e das

⁸ Aluna do curso de Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio em geral.

Portanto, tomamos como foco desse trabalho (re)pensar a formação do professor para atuar na Educação Básica, tendo em vista a necessidade de um “novo” professor. Um professor que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permita identificar e posicionar-se frente às transformações da sociedade atual, uma vez que o conhecimento é, antes, uma ação que se vincula não somente ao individual, mas também ao coletivo.

Na pedagogia para libertação de Freire (1996), o educador e o educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Por meio também da ação do professor o indivíduo toma consciência do seu entorno e das relações que permeiam o convívio social, capacitando-se a também escrever o mundo, ou seja, fazer opções, interferir no meio em que vive para poder transformar.

Assim, voltando nosso olhar para a problemática que vem permeando a ação educativa no cenário brasileiro contemporâneo, o presente estudo teve por objetivo apontar caminhos para que as disciplinas Prática de Ensino Curricular e o Estágio Supervisionado, responsáveis pelo arcabouço teórico-prático da formação docente nos cursos de pedagogia, propiciem ao aluno, futuro mestre, instrumentos adequados para sua atuação e uma efetiva aproximação com a realidade na qual irá atuar. E, ainda, buscamos desvelar possíveis entraves das disciplinas que dificultam a instrumentalização adequada dos professores em formação.

Um vez que ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, torna-se imprescindível que o professor em formação para atuar na Educação Básica desenvolva, de modo sólido e pleno, as competências necessárias à nova demanda social. Assim sendo, aos *loci* de formação de docentes cabe formar o profissional da educação, estimulando-o “a pensar, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.” (MEC, 2000, p. 13).

E, ainda, por não deixar de destacar a incumbência que o professor tem de ser o primeiro agente capaz de transformar a sociedade, atuando como intelectual crítico. Por isso, negar-lhe essa consciência e formação adequada para atuar como tal, é negar a possibilidade de transformação da sociedade, visando à melhoria da qualidade de vida de todo cidadão.

O estudo justifica-se, ainda, tendo em vista o suporte legal para a formação de professores, disposto na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN, nº 9.394/96, Art. 61, Título I e II) que sublinha os seguintes fundamentos teóricos e metodológicos para a formação: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

Mediante os princípios previstos no Art. 61 da LDBEN, fica claro que, para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem e ensiná-los a relacionar a teoria e a prática nas diferentes disciplinas do currículo, é inevitável que a formação dos professores esteja embasada em situações similares de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, para elucidar as questões levantadas pelo estudo, mister se fez aprofundar os conhecimentos teóricos nos escritos de autores que tratam da formação/atuação do professor. Assim, recorreremos ao aporte teórico de Tardif (2002), que prevê subsídios sobre os saberes e as práticas necessários na formação docente; a Giroux (2002), que vê o professor/educador como um intelectual crítico, capaz de transformar realidades; a Pimenta (1997, 2001, 2005), que aponta caminhos para que a Prática de Ensino Curricular e o Estágio Supervisionado atuem como o arcabouço teórico-prático da formação do professor; a Schön (2000) que coloca a prática reflexiva do professor como fator indispensável à formação profissional; a Anísio Teixeira (apud Mendonça, 2002), que imprime um papel fundamental à universidade de Educação na formação docente e, finalmente, a Freire (1996), mestre da pedagogia crítica que nos aponta os saberes necessários para prática educativa transformadora. Entretanto, o texto foi entrecortado por vários outros teóricos contemporâneos, cujos modos de conceber a formação/atuação do professor convergem e se entrelaçam, garantindo maior confiabilidade à investigação.

UMA BREVE VISÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ATRAVÉS DE UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA: O SÉCULO XX EM FOCO.

Nas últimas décadas do século XX, questionou-se muito o ensino, sobretudo de nossas escolas públicas. Novas técnicas foram introduzidas nas escolas, pensando que com elas todos os problemas pedagógicos pudessem ser resolvidos. Começava a se falar muito também da necessidade de mudar o comportamento do professor. Mas por quê? Para quê?

A educação e o ensino fazem parte do contexto social e, como esse contexto é dinâmico, a educação e o ensino também o são. Por isso, o professor precisa estar

sempre se atualizando e cada vez mais se faz necessário que todo cidadão passe pelos bancos das escolas e, conseqüentemente, pela mão desses professores preparados ou não.

Assim sendo, Berger Filho *et all* (apud MEC, 2000, p.7) elucidam que, ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual, como se pode constatar no trecho abaixo:

É necessário re-significar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as reformas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimento.

Nas duas últimas décadas do século XX, o Brasil conseguiu dar passos significativos e importantes no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, aumentado o número de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. Portanto, quanto mais a sociedade brasileira avança para uma melhoria no mercado mundial, ou seja, no processo de desenvolvimento, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, o marco político-institucional desse processo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Ao incorporar lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova Lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas da Educação Básica. Com sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, o Brasil encerra a primeira geração de reformas na educação iniciada no começo dos anos 80.

Outro ponto importante, que se tornou fundamental no processo de melhoria educacional, foi o movimento de valorização da pesquisa no processo de formação do professor, que teve suas origens no início dos anos de 1990, a partir do questionamento que então se fazia sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, passa-se a

conceber a formulação do “Estágio Supervisionado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1997, p. 121), tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual crítico-reflexivo no processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, que abriu espaço para o início de compreensão do Estágio Supervisionado como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do Estágio Supervisionado aponta para a formação de um professor para além da instrumentalização técnica da função docente, ou seja, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão. (LIMA, 2001).

Uma outra vertente, que possibilitou também o desenvolvimento dessa perspectiva abrangente de formação, foi a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como “profissional reflexivo”, que valoriza a construção dos saberes da prática docente (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002) em contextos institucionais e capazes de produzir novos conhecimentos (NÓVOA, 1991); e como profissional “crítico-reflexivo” (PIMENTA, 2003; CONTRERAS, 2002), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa da educação brasileira.

Tais pesquisas apontam para as necessidades da formação do professor dentro de uma perspectiva multidimensional da prática educativa (MEC, 2000, p. 56, 58) e, para tanto, é necessário que sejam contemplados, na formação, os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, ou seja: cultura geral e profissional que favorece o desenvolvimento da sensibilidade e possibilidade de produzir significados e interpretações, potencializando a qualidade da interação educativa; conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos – aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas e as representações sócio-culturais dos diferentes períodos.

Conhecimentos que habilitarão o professor para o atendimento à diversidade dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva, tais como: conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação – temáticas indispensáveis à formação do professor, para que adote uma visão pluralista da sociedade e desenvolva a capacidade de compreender o “outro” – base da ética, da autonomia, da solidariedade; conhecimentos de conteúdos das áreas de ensino –

possibilitando através de sua contextualização, a formação para a cidadania; conhecimentos pedagógicos – conhecimentos que permitirão ao futuro professor uma prática docente mais consciente e significativa; conhecimento experimental – conhecimento construído “na” experiência, é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” a realidade. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria, é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. (MEC, 2000).

Assim sendo, as diretrizes supracitadas estão relacionadas às práticas próprias da atividade do professor e às múltiplas competências que as compõem, constituindo-se essas o eixo central da formação do professor contemporâneo.

DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA HOJE: OS PRESSUPOSTOS

As investigações recentes sobre a formação de professores apontam como questão chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. (PIMENTA, 2001). Assim sendo, é difícil pensar na possibilidade de se educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, pois a profissão do professor combina elementos teóricos com situações de práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora se apresenta, à primeira vista, como apenas parte de um exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz de conseqüências decisivas para a formação/atuação profissional.

Sob este ponto de vista, pesquisadores como Giroux (1999, 2002), Tardif (2002), Pimenta (2001), Pimenta & Lima (2005), Teixeira (apud MENDONÇA, 2002) e Contreras (2002) têm apontado caminhos que podem (re)orientar a formação de profissionais apropriados de uma prática pedagógica que possam vir instrumentalizar as crianças e os jovens para que tenham uma postura pensante, questionadora e transformadora da realidade circundante.

Embora se reconheça que o curso de formação de professores não é o único fator que leve à competência profissional (TARDIF, 2002), considera-se que ele seja a mola propulsora para mudanças. Por isso, cabe às instituições que oferecem Cursos de

Formação de Professores, garantir sua qualidade, contribuindo para que os docentes sejam instrumentalizados com saberes, competências e habilidades para mediatizar a formação de cidadãos capazes de responderem aos reptos colocados pela realidade e de nela intervir.

Nesse sentido, percebemos a visão ampliada sobre o tipo de formação, a função da educação e o papel da universidade/faculdade, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9.394/96 ao estabelecer nos artigos 61 e 62 que

A formação dos profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

A preocupação com a temática – Formação/Atuação do Professor – vem ocupando um espaço cada vez maior nas pautas de discussões do Governo Federal, de Associações, da mídia e de estudiosos, que vêm debruçando-se sobre esta questão de forma investigativa e crítica, em busca de caminhos que possam (re)orientar a formação adequada.

Kullok (2000), nesse sentido, sublinha que a questão da formação de professores vem ocupando consideravelmente os espaços da mídia, que destaca sempre, que os professores não estão bem formados ou capacitados para o exercício de sua profissão. Isto porque, nos últimos anos, a formação do professor tem sido por demais desvinculada da realidade sócio-histórica, contribuindo, assim, para o caos em que se encontra a educação brasileira, o que tem levado os envolvidos com a formação docente ao desafio de rever as bases teóricas que vêm alicerçando a formação do profissional da educação.

Sabe-se que a Formação do Professor ocorre ao longo de sua carreira profissional, sua formação inicial constitui-se apenas uma primeira etapa a ser trilhada, devendo esta ocupar-se em partir dos saberes de que o professor já é portador (AUSUBEL apud MOREIRA, 1982), para ampliá-los e (re)significá-los, objetivando viabilizar uma formação multidimensional, complexa e relevante. Assim sendo, os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida profissional, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96,

devem destinar, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo, em cada um dos anos necessários para a integralização da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 400 (quatrocentas) horas de Prática de Ensino Curricular e 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado, segundo Resolução 2/2002 Conselho Nacional de Educação (CNE), são exigidas como patamar mínimo à formação adequada, sob a égide do seguinte pensamento:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria com momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o sentido de nossa atuação.

Os referenciais para a Formação de Professores, publicado pelo MEC (2000), refletem as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional do professor, partindo dos seguintes pressupostos: que profissional desejamos formar? Para atuar em que sociedade? O que realmente necessita na sua formação? Isto porque há o entendimento de que a formação profissional do professor implica, pois, uma relação mais ampla entre teoria e prática, recobrando múltiplas maneiras do seu acontecer que, segundo Libâneo (2004, p. 28), orienta-se no seguinte movimento: “a teoria vinculada aos problemas reais posto pela experiência prática e ação prática orientada teoricamente.”

Portanto, a prática como componente curricular nos Cursos de Formação de Professores (CFP) assume um *status* de ponte entre as bases teórico-científico da educação escolar e a prática docente, como sublinha o Parecer CNE/CP 9/2001,

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Assim sendo, fica evidente que a formação profissional para o magistério requer uma ampla e consistente formação teórico-prática, garantindo ao profissional, através do domínio das bases teórico-científicas e técnicas e de sua articulação com as exigências concretas do ensino, maior segurança na atuação pedagógica. E, ainda, encaminha o

profissional à prática reflexiva, ganhando base para pensar sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade de seu trabalho. Entretanto, visto o objeto de estudo desta investigação, há de se distinguir, de um lado, a Prática de Ensino e, de outro, o Estágio Supervisionado obrigatório, definido em lei. A primeira é mais abrangente, contempla toda a teoria ao longo do curso (colocando a ação educativa como objeto de reflexão, visando descrever e explicar sua natureza, seus determinantes, seus processos e modos de atuar), relacionando-a com a vivência do estágio supervisionado, que deve acontecer a partir da segunda metade dos cursos de Formação de Professores, ou seja, se for um curso de 03 (três) anos, será a partir do 4º período. (RESOLUÇÃO CNE Nº 2/2002).

A Prática de Ensino, sendo um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer CNE 9/2001, terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico do *locus* de formação e seu acontecer deve se dar desde o início do processo formativo do aluno, adequando o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições e necessidades dos alunos.

Em articulação intrínseca com o Estágio Supervisionado Curricular e com as atividades de trabalho acadêmico, a disciplina de Prática de Ensino deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador crítico-reflexivo, como realça Libâneo (1998, p. 23), quando diz que “esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar”.

De forma que, de um lado, é fundamental que haja tempo e espaço para a prática de ensino desde o início do curso, bem como uma supervisão da instituição formadora como forma de assegurar a otimização da articulação teoria e prática, uma vez que é essa relação a responsável pela arquitetura do futuro profissional.

Por outro lado, é preciso considerar, como já mencionado, o Estágio Curricular de Ensino como componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica, entendido como o tempo de aprendizagem, através de um período de permanência do aluno em uma instituição para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama Estágio Curricular Supervisionado.

Este é o momento de formação profissional do professor-aluno, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Portanto, o Estágio Supervisionado não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições para a obtenção do diploma. Não se trata de uma atividade avulsa para angariar recursos para a sobrevivência do estudante ou para se aproveitar dele como mão-de-obra barata. Ele é necessário como momento de preparação próxima da realidade em que irá atuar o futuro professor, em uma unidade de ensino.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o Estágio Curricular Supervisionado deve pretender oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é uma experiência direta em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar a construção e apropriação das competências exigidas na prática profissional dos formandos, em relação à regência. Assim sendo, o Estágio Curricular Supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação de serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares em que o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período.

Por conseguinte, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser um componente obrigatório na organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. Logo, as instituições devem garantir o teor de excelência nesta parte da formação, operacionalizando-o dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subseqüentes, e reservando tempo suficiente para o movimento qualitativo em educação – ação / reflexão / ação –, pressuposto indispensável à formação do profissional crítico-reflexivo.

Portanto, alguns elementos são de fundamental importância na formação inicial do professor. O primeiro diz respeito à Instituição, que deve propiciar a qualificação adequada dos profissionais, zelando por uma aprendizagem significativa (AUSUBEL apud MOREIRA, 1982), como previsto no Art 65 da LDB 9.394/96. Vale ressaltar que os cursos de graduação oferecidos no período noturno estão previstos dentro dos mesmos padrões de qualidade do período diurno. (LDBEN 9.394/96, art. 47, § 4º).

O segundo elemento diz respeito à articulação entre teoria e prática, eixo central da formação docente. Portanto, não deve ocorrer a separação entre o ensino das teorias e

métodos educacionais da prática de sala de aula. A relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades as quais devem estar articuladas entre si, tendo como objetivo principal formar o docente, em nível superior, dentro de uma visão mais complexa e mais compósita do processo ensino-aprendizagem. Assim, segundo Pimenta (2001), a Prática de Ensino deve funcionar como elemento articulador do processo de formação dos professores, tendo como objetivo, exatamente, atingir a necessária integração entre prática e teoria, instrumentalizando o futuro professor com uma visão mais ampliada e multidimensional da ação educativa.

Pimenta (2001) afirma que, quando confrontados com a realidade na qual irão atuar, através da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os alunos do magistério passam a reivindicar que seus cursos sejam mais práticos. Isto porque acham que estão tendo uma boa formação, até se depararem com a realidade vivida nas escolas e perceberem que apenas a teoria não foi suficiente para resolverem problemas cotidianos. E percebem que “na prática a teoria é outra”, fato que nos leva a crer que, no cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores, está a constatação de que o curso de licenciatura não tem fundamentado teoricamente a atuação dos professores, não tem colocado a prática como referência para a fundamentação teórica, ou seja, carece de teoria e de prática.

De fato, como sublinha Kullo (2000), é a Prática de Ensino desenvolvida na escola, como parte da formação profissional, que pode desvelar ao aluno-mestre problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. O seu enfrentamento objetivo, sob supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará (re)direcionamentos ou (re)organização das atividades pedagógicas que vem desenvolvendo.

Nesse processo de aprender fazendo, o aluno-mestre tanto aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão sobre a complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas a própria dinâmica da escola.

A UNIVERSIDADE E SEU PAPEL DE PONTA NA FORMAÇÃO DO “NOVO” PROFESSOR: PRINCÍPIOS NORTEADORES

Se tanto os professores dos cursos superiores de formação dos futuros docentes como as unidades escolares que vão recebê-los se convencessem da importância do estágio na formação de professores, esse espaço se tornaria um lugar privilegiado na preparação de bons profissionais para a educação escolar. (LORIERI apud PIMENTA, 2002, p. 197) .

Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto, a universidade, além de ser uma instância de produção do conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se deve formar pessoas, cidadãos e profissionais, ou seja, a universidade deve estar a serviço do meio político, histórico e social em que está inserida, utilizando o saber para atuar de forma crítica desse contexto. Assim, ressalta Vasconcelos (2009, p.21)

[...] a universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma agência transmissora do saber consagrado, como uma agência questionadora desse mesmo saber e, ainda, como uma agência criadora de novos saberes; dever ser, também, uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas.

No contexto social, a educação institucionalizada tem grande responsabilidade de instrumentalizar o educando com aprendizagens significativas. Freire (1996, p. 26), nesse sentido, assim ressalta que “é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.” Werneck (1998) corrobora o pensamento de Freire e assim se expressa: “A educação é, pois, o processo permanente de correção de rumo, no aprimoramento do homem enquanto pessoa”, garantindo-lhe cidadania.

Nesta perspectiva, à medida que a realidade solicita que a escola participe como alavanca para essa transformação do quadro social estabelecido, é preciso

que ela acompanhe as constantes descobertas científicas e tecnológicas e se constitua em um *locus* em que se propaga e se faz a transformação por meio dessas descobertas. Entretanto, para isso, ela necessita de um profissional capaz de construir novos conhecimentos, criar novas experiências e vivências dessa mesma realidade. Um profissional que se coloque em processo de “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”. (TARDIF, 2002, p.21). E, dessa forma, sintam-se aptos para interferir no processo educativo de maneira pertinente e eficiente, ou seja, capaz de uma prática pedagógica aberta à multiplicidade de “vozes” e “olhares”, vivências e esperanças que constituem as salas de aula. Para tanto, faz-se necessária uma formação adequada e plena do profissional que estará atuando em sala de aula. Formação esta que alicerce a construção de um professor sábio (teoria) e experiente (prática).

É notório que a educação no Brasil tem passado por vários e graves problemas de ordem estrutural e conjuntural, tendo reflexos no todo social. Por isso, é mister que se invista na melhoria da escola, oportunizando aos que por ela passam se revestirem de uma formação ajustada à demanda atual; uma formação que construa competências para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania crítica. Todavia, para que se concretizem essas mudanças em relação à escola e aos professores, é preciso reformular a formação destes últimos, em especial, onde se dá a formação inicial – na graduação, em Faculdades / Universidades.

Formação que tem carecido de fundamentação técnica e pedagógica e, conseqüentemente, não tem dado sustentação para a formação de um professor com uma prática educativa que se reflita concretamente na melhoria do Ensino Básico – passaporte para a vida. (DELORS, 2002). Formação que não incida apenas na mudança do discurso ou em pinceladas de modernidade, sem mexer no essencial. Assim, há necessidade de se pensar numa formação calcada no conhecimento da realidade educacional brasileira e, para tal, precisa-se pensar as partes em função do todo, de forma a contextualizar a formação do professor em nível macro de entendimento. Só assim, a partir dessa reformulação, será possível fazer com que o saber permaneça vivo e não morto, nos livros ou no experimento de práticas não intelectualizadas. (TEIXEIRA apud MENDONÇA, 2002, p. 17).

Segundo Libâneo (2004), a formação profissional do professor compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos

devem buscar uma unidade teórico-metodológica do curso. Entendendo-se a formação profissional como um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir de forma competente o processo de ensino, compreende duas dimensões: a formação teórico-científica (que inclui a formação acadêmica e formação pedagógica) e a formação técnico-prática (que visa à preparação profissional para a docência, incluindo-se aí, entre outras disciplinas, a Didática e a pesquisa educacional).

A organização dos conteúdos da formação do professor devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos desenvolvidos no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam dos fins da educação e dos conteúdos históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas, bem como as disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que favorecem a teoria os problemas e desafios da prática. De forma que, se pode dizer que a “formação profissional do professor constitui-se uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada tecnicamente”. (LIBÂNEO, op. cit. p. 28).

Visto isso, Teixeira (op. cit.) chama a atenção para a característica fundamental da Universidade ser um lugar de pesquisa e de produção de conhecimento, sendo necessário para tal a liberdade para pensar e para agir. Por isso, Teixeira elucida que “a Universidade é e deve ser a mansão da liberdade” e Gatti (apud VASCONCELOS, 2009, p. 19) chama a atenção para o quanto é preciso preparar a universidade para desempenhar um papel que corresponda às suas reais atribuições, de ensino e pesquisa, voltada principalmente para formação de professores aptos para o mercado de trabalho.

Por certo, não é tarefa fácil fazer com que as escolas acompanhem a evolução dos tempos e garantam uma democracia cognitiva efetiva àqueles que por ela passam. Exige, dentre outros fatores, conhecimento, comprometimento e vontade de todo o coletivo das instituições, bem como dos governantes e de outras organizações envolvidas com a educação. Tendo em vista o exposto, essa problemática precisa ser entendida e enfrentada tanto pelos professores que contribuem com seus saberes, seus valores, suas competências, como pelo campo das políticas públicas, implementando programas de formação de professores que lhes dê instrumentos para atuarem frente às

exigências do momento atual. Momento que está a clamar por novas formas de atuação docente, de gestão, de trabalho participativo, de currículos numa perspectiva multicultural e de uma instituição como espaço reservado à troca de experiências e à formação continuada em serviço. (TARDIF, 2002).

Assim, (re)pensar a formação do professor é fator crucial, uma vez que no entender de Libâneo (2002, p. 42), “a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social – não é qualquer um que pode ser professor.” Por isso, diz Teixeira (apud FÁVERO e BRITO, 1998, p. 35) que a função da Universidade é única e intransferível na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na construção de uma nação mais justa e menos desigual, e ressalta que

Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso (...) muito mais singelas do que as Universidades. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecimento e utilizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

De forma que, para Teixeira a educação deve se tornar uma experiência cultural a todos e, assim sendo, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também o modo e o instrumento que se encontra para produzir democracia e justiça social.

Portanto, hoje, a crise na educação não se constitui apenas um desafio para novas discussões, mas implica a relação entre Universidade e formação docente, ou seja, implica uma (re)definição de seus lugares e papéis. Implica o caráter que desejamos atribuir à Universidade e aos mestres em nossa sociedade, definidas posições e construindo modelos para a organização do sistema educacional brasileiro.

Não só a escola está a exigir do professor uma nova responsabilidade e postura frente à mobilidade social, mas também, a massa de informações que o aluno recebe fora da escola, através das tecnologias de comunicação e informação: rádio, cinema, televisão, Internet etc. que obrigam o mestre a exercer a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno e não de transmissor de conhecimentos como antigamente.

Entretanto, parafraseando Teixeira, esse “novo” professor que deve ser instrumentalizado de competências e habilidades para um saber/fazer pedagógico consistente, para as novas funções, não pode ser o jovem adolescente recém-saído de uma escola de nível médio, mas uma pessoa mais amadurecida, que tenha escolhido o magistério por vocação. E que receba em sua formação acadêmica o estágio, praticando a sua arte e estudando-lhe os aspectos teórico, técnicos e de conteúdo. Por isso, a Universidade é o *locus* adequado para a sua formação porque trabalha em função da educação no contexto de uma sociedade em permanente mudança. E, é com a “Universidade que se começa a discriminar historicamente a função da escola no seu caráter de órgão supremo da direção intelectual da humanidade.” (TEIXEIRA apud CARPI, 2004, p. 24).

Neste sentido, Mendonça (2002, p. 32) nos alerta sobre o pensamento de Teixeira em relação à Universidade de Educação, ressaltando que

o educador é quem deve traçar um projeto de desenvolvimento individual, orientar o seu curso, corrigir seus desvios, acelerar e incrementar seu desempenho, estar atento, enfim, a todos os passos da obra da educação, de que é o guardião e o grande responsável.

Entretanto, nesta perspectiva, esse encontro com a função da Universidade através da literatura acessada não deve nos colocar em uma atitude de lamúria mediante o confronto entre o real e o ideal. Outrossim, deve acender, em nós educadores contemporâneos, o desejo e o compromisso de compreender os entraves da educação, para sermos capazes de resgatar a esperança e a dignidade do trabalho do educador e da educação pública ou privada em nosso país. E, mediante tal recuperação, do alto de um novo monumento, possamos participar da formação de novos professores, da construção de uma Universidade diferente e do forjamento de uma sociedade democrática.

Por conseguinte, somente uma formação sustentada sobre os pilares supracitados, concebida sobre essas bases, pode viabilizar ao professor fazer com que a criança aprenda as atitudes sociais necessárias à vida moderna. E assim, ensinando-lhe a ter uma atitude crítica de inteligência – saber, pensar, julgar e discernir –, o professor estaria formando “pequenos Sócrates”, em vez de bacharéis. (TEIXEIRA apud MENDONÇA, 2002, p. 60).

Desta forma, a função da Universidade é criar esta mentalidade – um modo de ver e compreender coisas, eventos e atos que habilitam à pessoa a agir e intervir de forma ativa em seu entorno. A essência da direção social é, pois, a compreensão comum

dos meios e dos fins e o fim da educação é conseguir essa direção interna por meio da identidade de interesse e compreensão.

De forma que se pode inferir que esclarecer é educar e o rumo da sociedade sonhada só pode ser dada hoje pela educação, pois, segundo Teixeira “as forças da ciência tornam a vida tão ampla e tão complexa e os homens tão libertos que ou eles se dirigem, ou ninguém mais os dirigirá.” (MENDONÇA, 2002, p. 29).

É importante ressaltar que a educação de que Anísio Teixeira fala não é educação por educação, mas aquela que efetivamente emancipa e liberta a inteligência humana capaz de dar a verdadeira direção do desenvolvimento humano. Portanto, a Universidade de Educação, na sua tríplice dimensão: ensino / pesquisa / extensão, deveria ser o espaço aberto para a construção do saber de forma socializada; deveria ser uma Instituição de cultura na qual os homens se formassem em ambiente de circulação de idéias, de criação, por caminhos diferentes, entretanto, buscando um mesmo norte – o conhecimento, a inteligência agregados à fraternidade e à solidariedade. Este deveria ser o espírito universitário, sem o qual seria impossível fornecer um quadro de profissionais da educação coesos na atitude científica. Profissionais comprometidos com a ciência, dotados de mentalidade moderna, abertos ao novo, capazes de articular ciência, filosofia, arte e religião e, conseqüentemente, convencidos do que diz Freire (1996, p. 20)

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se ama, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esses questionamentos sobre a formação/atuação do professor, bem como os caminhos que o instrumentalizam para uma práxis significativa e transformadora, foi possível delinear que aprender a ser o professor de hoje, para trabalhar com os alunos de hoje, necessário se faz instituir a educação permanente e a pesquisa como um princípio educativo inerente ao professor contemporâneo.

Entretanto, atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho

deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Significa, também, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática, caindo por terra aquela idéia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro lado, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática.

Em ambos os casos, estamos frente à modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. Com isso, institui-se uma concepção de formação centrada na idéia de escola como unidade básica da mudança educativa, em que as escolas são consideradas “espaços institucionais para a inovação e melhoria e simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores”. (LIBÂNEO, 2002, p. 52).

A formação do professor ocorre ao longo da sua carreira profissional e a sua formação inicial constitui-se apenas a regência de uma primeira etapa a ser obtida, devendo-se assim, investir nos saberes de que o professor é portador, como ressalta Kullok (2000, p. 16)

Para que se possa considerar estes saberes, surge a questão do *locus* da Formação de Professor pois se busca resgatar o profissional da área de educação instalando um processo de busca de identidade profissional alicerçada numa formação que vise aspectos mais amplos do conhecimento e mais próximo da realidade numa verdadeira ação integrada e complementar necessária à qualificação de uma nova função docente e de (re)significação do profissional professor atendendo às expectativas de uma nova sociedade para o século XXI.

Atualmente, percebe-se que há uma preocupação com o processo de busca de autonomia e cientificidade da profissão assim como ocorre também, por parte das instituições escolares, uma necessidade de revitalização e revalorização do espaço escolar como campo de formação e atuação docente-profissional. Isto porque a formação não se constrói por acumulação pura e simples de conteúdos específicos dissociados, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experimentadas pelos alunos, que, na maioria das vezes, já exercem uma prática pedagógica e, ainda, pela reconstrução permanente da identidade profissional, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo, fundamental nesta óptica de formação.

Esta prática reflexiva deve começar nos Cursos de Formação inicial, introduzindo de um lado a noção de investigação como um dos elementos básicos na formação do professor e, por outro, oferecendo pistas sobre a transformação da prática pedagógica através das pesquisas.

Partindo do pressuposto de que só através da transformação do professor apenas prático num professor reflexivo, alcançaremos mudança, o triplo movimento sugerido por Schön (2000), “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação”, ganha pertinência na consolidação de uma formação participada, acabando com a tradicional ruptura entre teoria e prática.

Comumente vemos que a formação continuada é tratada como um “complemento” da formação inicial, ou seja, trabalha-se com a perspectiva de que “falta alguma coisa” para melhorar o desempenho do professor, por isto investe-se em cursos de reciclagem, treinamentos, especializações, como forma de “suprir” aquela deficiência. (KULLOK, 2000).

Ocorre, porém, que o profissional-professor encontra-se, também, num processo de redefinição e diversificação das suas funções no seio das escolas, questionando, exigindo, se posicionando frente ao seu trabalho e buscando uma maior formação que precisa estar vinculada com um outro aspecto básico no processo de formação, qual seja a sua inserção na Instituição onde trabalha.

Assim sendo, enfatizamos que a Formação de Professores tem que ser vista como um processo contínuo, fundamentado na perspectiva do crescimento, o que significa que a formação de professores não pode ser entendida apenas como um somatório de disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, mas deve ocorrer ao longo de todo o processo de formação inicial. E, ainda, deve estender-se, continuamente, valorizando a experiência profissional ao considerar o professor nas

dimensões pessoal, profissional e de construtor do conhecimento traduzidas num processo contínuo de aprender a aprender. Articulações que devem perpassar a ótica de todas as disciplinas que compõem o Curso de Formação de Professor, mas sobretudo deve ganhar ênfase especial na Prática de Ensino Curricular e Estágio Supervisionado – disciplinas responsáveis pela consolidação do perfil do profissional em formação.

Finalmente, sem a pretensão de ter esgotado o assunto em foco, esperamos que este estudo sirva de reflexão para aqueles envolvidos, como eu, com o processo de formação docente e com a função da educação institucionalizada. E que as reflexões aqui feitas, embasadas nos teóricos eleitos, sejam motivo para (re)pensar e (re)significar suas práticas, bem como, molas propulsoras para a construção de um saber-fazer pedagógico crítico-reflexivo; um saber-fazer pedagógico (no âmbito da educação institucionalizada) capaz de proporcionar aos alunos na Educação Básica a construção de conhecimentos que sejam “passaportes” para uma vida cidadã. Conhecimentos que permitam aos alunos desopacizarem a realidade enevoada, e à luz desses conhecimentos lutem por mudanças que venham gerar uma sociedade mais justa e mais fraterna; uma sociedade onde caibam todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Parecer 09/2001. Proposta de Diretrizes para formação de professor da Educação Básica em Nível Superior, em cursos de Licenciatura Plena de Graduação. Brasília, DF, 08 de maio de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução CNE / CP2 / 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, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.
- CARPI, I. C. A. *Formação de Professor sob Olhares Sócio-Afetivo-Pedagógicos: uma perspectiva de mudanças*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Iguazu – UNIG, 2004.
- CASSIM, M. *Anísio Teixeira: educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, J. (Org.). *Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC, UNESCO, 2002.
- FÁVERO, M. L.; BRITO, J.M. *Educação e Universidade: Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- KULLOCK, M. G. B. *As Exigências da Formação do Professor na Atualidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.
- LIBÂNEO, J.C. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, M. S. L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo - USP, 2001.
- MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- NÓVOA, A. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papyrus, 2003.
- _____. e LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELOS, M. L. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.
- WERNECK, H. *Se você finge que ensina, Eu finjo que aprendo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.