

FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO-PESQUISADOR POR MEIO DO ESTÁGIO NA PEDAGOGIA

RAUSCH, Rita Buzzi- FURB
rausch@furb.br

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

A formação inicial de professores é um tema muito discutido e criticado. Uma das críticas mais frequentes é que na maioria das universidades brasileiras a formação acontece, ainda, a partir de uma perspectiva técnica. Há algum tempo surgiu a perspectiva reflexiva e investigativa como alternativa significativa à formação do professor. Ela defende a construção de um professor profissional que em suas características básicas apresente autonomia, crítica, reflexão e pesquisa. Entende que o conhecimento da realidade escolar, em forma de estágio, é um riquíssimo momento para o desenvolvimento de uma práxis criativa e transformadora. O Estágio das licenciaturas da FURB alicerça-se nesta perspectiva. Há algum tempo busca adequar sua proposta na tentativa de uma maior aproximação com seus postulados. Nesta trajetória, como avanços, destacamos: definição da Política das Licenciaturas; contratação de um coordenador para os estágios das Licenciaturas; formação para formadores de professores; estágio ocorrendo ao longo do curso ao longo do semestre; professor orientador mediando o processo in loco; pesquisa como alternativa metodológica do estágio; definição de escolas “pólo” como campo de estágio; tentativas de articulação de estágios de diferentes licenciaturas em escolas “pólo” e o uso de diferentes modalidades de registro da experiência. Dentre os desafios mencionamos: a superação da racionalidade técnica que ainda paira em nossos currículos, a sistematização de proposta de estágio na perspectiva reflexiva e investigativa; relação mais ampliada com as escolas, considerando-as espaços fundamentais de aprendizagem profissional; promoção da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; definição de novos tempos-espacos de estágio; a definição de conceitos-chave por fase para serem trabalhados nas diferentes disciplinas (processo interdisciplinar) de maneira horizontal e vertical; elaboração de uma proposta centrada no processo de pesquisa de maneira contínua e ampliada ao longo do curso e a promoção de níveis mais complexos de reflexividade dos acadêmicos por meio de meta-reflexões.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Estágio nas Licenciaturas; Professor Reflexivo-Pesquisador.

Introdução

No nosso entender, elevar a qualidade da educação brasileira passa necessariamente por uma nova maneira de pensar/agir dos professores. Nesse sentido, em sua formação, é

preciso apresentar-lhes instrumentos para que pensem de modo diferente, possibilitando assim o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Entretanto, conforme Pimenta (1999), os cursos de formação inicial de professores ainda desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. Destaca que esta formação, pouco tem contribuído para gerir uma nova identidade profissional docente. Pimenta e Lima (2004), ressaltam que o estágio que tem se desenvolvido nos cursos de formação de professores tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura tecnicista. Segue um modelo técnico e científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação, e tem como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento.

O Curso de Pedagogia da FURB, desde a sua implantação em 1968, vem passando por várias reformulações curriculares numa tentativa de adequação às novas concepções de ensinar e aprender, à legislação vigente, às novas exigências do papel do professor no contexto atual. O estágio foi uma das atividades que mais sofreu alterações nessa trajetória. Acompanhando o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, inicialmente essa disciplina era ministrada nas duas últimas fases do curso. Primeiro em forma de microensino, seguindo o modelo norte-americano de Flanders e depois em forma de regência pura em escolas do Ensino Fundamental, prevalecendo uma prática meramente instrumental, obedecendo ao ciclo tradicional dos estágios de observação e regência. Atualmente, o estágio é entendido como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários a sua profissão. A proposta alicerça-se principalmente na construção da autonomia; da crítica; da reflexividade e da pesquisa.

Nesse sentido, buscamos promover um estágio em que a reflexão e a pesquisa sejam constantes e imbuídas de princípios que estimulem o pensar e o teorizar no fazer, a análise e a crítica, e tendo a leitura da própria prática como ponto de partida e de chegada. Com base nesse pressuposto, buscamos desenvolver uma formação em que o profissional/pedagogo tenha como objetivo constante, a investigação, o aprender contínuo, a pesquisa. E tenha como meta, também, a criação de uma atitude de compromisso, sendo co-responsável pela sua

formação, criando e recriando a sua prática docente fundamentada em uma concepção emancipadora de ensinar e aprender.

O estágio na Pedagogia da FURB, portanto, busca delinear-se nos princípios da perspectiva reflexiva/investigativa de formação dos professores. Relatamos, a seguir, algumas reflexões acerca de tais perspectivas, bem como alguns avanços e desafios na sua efetiva concretização no curso.

A perspectiva reflexiva/investigativa na formação do professor

Conforme Alarcão (1996) foi em 1980 que se iniciou a difusão das idéias de Donald Schön, o que tem repercutido consideravelmente em favor da vertente reflexiva na formação dos professores. As idéias de Schön, que lançaram a imagem do *reflective practitioner*, tiveram enorme sucesso, também pelo movimento da época em que se pretendia retirar o professor de uma posição passiva.

Embora os estudos de Schön não se voltassem à formação de professores, alcançou uma imensa repercussão no meio docente, impulsionando várias produções sobre a necessidade de o professor refletir sua prática. Assim, nas últimas décadas, a partir das idéias de Schön (1987), alguns teóricos enfatizaram a importância da reflexão crítica na formação profissional dos professores. Dentre eles destacamos Alarcão(1996) e Sá-Chaves (2000). Cabe salientar que Sá-Chaves (2002) em sua tese de doutoramento mostrou que a teoria de Schön era possível também para a formação de professores.

Para Almeida (2001), Schön é um dos maiores críticos do modelo tecnicista, pois suas idéias apontam para os limites de uma formação voltada para a reprodução, e discute a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre as suas ações. Destaca que, na formação de professores, a teoria é insuficiente para orientar a prática docente e defende uma formação que articule teoria e prática permanentemente. É no diálogo entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos. Em outras palavras, ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos.

Schön (1987) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade, a qual denominou de “praxiologia para a reflexão”: conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na”, “sobre” e “para a ação”

Para Alarcão (1996), o desenvolvimento profissional do professor parte principalmente desse último processo de reflexão, pois é nessa dimensão reflexiva que ele faz uma análise do acontecido, buscando definir uma ação futura, construindo novas soluções. Para Day (2001), a reflexão sobre a ação é muitas vezes acompanhada de um desejo de justiça social, emancipação e melhoramento e a profissionalidade implica a presença dos diferentes tipos de reflexão.

Conforme Sadalla (2006, p.36),

na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

O ideal seria que o professor avançasse do conhecimento na ação, que é intuitivo, experimental, para uma reflexão na ação, no qual ele questiona o seu conhecimento tácito até chegar ao nível de reflexão sobre a reflexão na ação. Por meio de uma sustentação e sistematização teórica, analisa e compreende sua prática, sinalizando alterações. Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.

Este processo de reflexividade surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional, possibilitando aos professores a adoção de uma postura crítica frente as suas práticas e a estrutura na qual está inserida. A reflexão crítica exige que o professor se coloque

dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido em face de uma idéia de futuro.

Dessa forma, este movimento apóia a idéia do professor profissional, que busca ser autor do seu trabalho e de sua formação. Como profissional, necessita fazer opções políticas, epistemológicas e metodológicas acerca do ofício de ensinar, ou seja, o ensino precisa estar nas mãos dos professores. Assim, a perspectiva radical/profissional implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação dos propósitos e objetivos de seu trabalho docente. Como profissional, deve ser um agente estimulador de mudanças que transforma e se transforma nesse processo.

Nessa perspectiva, o professor é considerado o elemento primordial no processo educativo formal, é ele o dinamizador e mediador da aprendizagem. Entretanto, nem por isso atribui ao professor toda a responsabilidade da mudança educacional, mas, admite que nenhuma mudança aconteça sem que ele assuma a responsabilidade pelo seu trabalho e o comando de sua profissionalidade.

Para Imbernón (1994), a formação inicial do professor deveria capacitá-lo à profissão em toda a sua complexidade e flexibilidade. Para tanto, faz-se necessário, segundo o autor, estabelecer uma formação que proporcione conhecimentos e promova atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente, frente às mudanças da realidade. Os professores precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. É preciso, para isso, que os formadores introduzam na formação inicial uma metodologia permeada pela investigação. “Deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p.50).

Entretanto, um estudo recente de Tardif e Zourhlal (2005), feito com acadêmicos concluintes de cursos de formação inicial de professores, em Quebec, mostra que apenas a metade dos alunos/professores passou por um curso de iniciação à pesquisa durante sua formação e menos de 20% participaram de um projeto de pesquisa. Concluem que a formação para a pesquisa durante a graduação ainda é parcial e se referem muitas vezes a atividades passivas, como a leitura e participação em congressos.

Historicamente, em se tratando da pesquisa na formação de professores, vem se delineando um debate acadêmico que a valoriza, principalmente a partir da década de 80. Passa a ser entendida como componente necessário à sua formação, considerando-a como parte integrante do trabalho do professor e que, conforme André (2001) cresceu significativamente na década de 90, acompanhando os avanços da pesquisa etnográfica e da investigação-ação.

Lüdke (2001, 2004) tem sido uma das defensoras da pesquisa na formação de professores.

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LÜDKE, 2001, p. 51).

Dentre outras, queremos destacar uma pesquisa recente desta pesquisadora, publicada em 2004, que realizou com seus orientandos da PUC/Rio. Eles investigaram aproximadamente 50 formadores de professores, de diversas licenciaturas, em duas universidades do Rio de Janeiro. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os formadores de professores entrevistados confirmaram a importância do lugar da pesquisa na formação e no trabalho do professor seja ela aproximada do modelo dominante na universidade, ou procurando formas mais ligadas às necessidades e problemas vividos pelos docentes da educação básica.

Alguns chegaram mesmo a afirmar que, embora reconheçam diferenças entre tipos de pesquisa para diferentes níveis de ensino, não aceitam qualquer discriminação que estabeleça hierarquias entre eles. Ou seja, há pesquisas de diferentes tipos, para diferentes finalidades, porém com o mesmo valor do ponto de vista da construção do conhecimento e da busca de soluções para os problemas enfrentados. A função da pesquisa é exatamente buscar conhecimentos que encaminhem essas soluções, sejam quais forem os recursos metodológicos e teóricos empregados (LUDKE, 2004, p.188).

Os professores formadores consideraram a pesquisa importante e necessária à formação dos professores, defendendo sua presença nos currículos de graduação. Cabe destacar, entretanto, que os formadores investigados apontaram as bolsas de iniciação científica ainda como fator principal para o desenvolvimento da pesquisa do futuro professor. “A iniciação à pesquisa ainda não figura como parte integrante e indispensável no curso de

formação, o que constitui indiscutível falha aos olhos dos nossos entrevistados” (LÜDKE, 2004, p189). Assim, em suas considerações finais, a pesquisadora salienta que encontramos em uma encruzilhada fértil. De um lado, o reconhecimento de que a pesquisa é importante para o professor, e de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura às formas de pesquisar necessárias para a busca de soluções aos seus problemas.

Já na formação inicial, a universidade precisa assumir o seu papel de provocar seus acadêmicos a produzirem conhecimentos, tomando como partida o papel didático da pesquisa, já que ela pode contribuir com o desenvolvimento de professores autônomos e emancipados.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

A pesquisa na formação inicial de professores pode contribuir para que eles possam formar imagens e conceitos sobre sua profissão, além de aprenderem a problematizar e investigar sua própria prática. Conforme André (2006) é o momento em que se deve oferecer ao futuro professor uma bagagem científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal sólida, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente, com a flexibilidade e o rigor que sua tarefa exige. O uso de metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática é uma alternativa para a formação desse profissional que se deseja.

Dessa forma, nas licenciaturas, atividades que tenham como base a pesquisa, podem favorecer a formação de um professor reflexivo. O futuro docente começa a desenvolver atitudes de questionar, de investigar, de analisar o contexto escolar e social, assim como os procedimentos pedagógicos que realiza, apresentando sugestões e soluções ao problema em estudo e a sua própria atuação docente. A pesquisa passa a ser constitutiva do trabalho do professor e sua prática contribui para uma formação mais crítica e questionadora, tanto frente ao conhecimento que aplica, como em relação à produção de novos conhecimentos.

Em síntese, a literatura educacional analisada acerca do tema menciona como primeiro aspecto a ser analisado na formação inicial, a preocupação em formar professores autônomos

e produtores de conhecimento, capazes de superar os problemas que enfrentam no dia-a-dia da profissão. Para conseguir tal objetivo é necessário direcionar o trabalho com vistas à formação do professor reflexivo, utilizando-se do questionamento, do diálogo, da pesquisa na sua prática cotidiana.

Principais avanços e desafios do estágio de Pedagogia frente à perspectiva reflexiva/investigativa

Neste percurso de formação de pedagogos na FURB, muitas concepções e práticas foram se consolidando e se resignificando no processo, ao longo do tempo. Na última década, várias foram as tentativas de avançarmos em uma proposta de formação de professores que se delinheie na perspectiva reflexiva/investigativa.

Dentre os principais avanços frente a tal perspectiva faz-se importante destacar:

a) A definição da Política das Licenciaturas na instituição: as novas diretrizes para a formação de professores em âmbito nacional estimularam a instituição a discutir de maneira coletiva e sistematizar uma proposta que possibilite a construção de uma identidade nos cursos de licenciatura. Identidade esta, inicialmente, em aspectos como: o perfil do professor em formação; os objetivos que devem nortear o processo de formação, as diretrizes para a elaboração da matriz curricular. Esta definição foi fundamental, não só para uma integração e aproximação dos coordenadores de curso com a gestão institucional, mas, sobretudo, porque desencadeou um processo de análise e necessidade de reestruturar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura.

b) A contratação de um coordenador para os estágios das Licenciaturas: um profissional da área que articule e coordene as atividades relacionadas ao estágio é fundamental para a organização e efetivação das atividades propostas.

c) Formação para os formadores de professores: como nos alerta Alarcão (2005), se queremos professores reflexivos, antes de tudo, temos que ter formadores de professores reflexivos. Destaco o programa de Formação Institucional que tem aberto alguns momentos de reflexão coletivos com enfoque para a formação do professor, e em alguns momentos discussões mais específicas acerca dos estágios para todos os professores que atuam nas licenciaturas. Merece destaque também a gestão do Centro de Ciências da Educação que vem

oportunizando momentos pedagógicos de reflexão aos professores, respaldando discussões significativas à sua formação.

d) O estágio ocorrendo ao longo do curso de formação e ao longo do semestre: atualmente, o estágio na Pedagogia da FURB é realizado desde a primeira fase e percorre até a sétima fase, sendo que o curso fecha na oitava fase, com o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa proposta prevê um trabalho integrado com as demais disciplinas do currículo tanto verticalmente quanto horizontalmente. Defendemos que a problematização da prática trabalhada coletivamente com as demais disciplinas, quando bem articuladas, podem assegurar uma melhor unidade teoria e prática. Nas diferentes fases do curso são realizados estudos reflexivos sobre educação; escola; docência; processos de ensinar e de aprender etc. Também não existe mais um bloco de observação no começo do semestre e outro de intervenção ao final do semestre. Este processo de observação/intervenção se dá ao longo do semestre contribuindo com um processo de ação-reflexão-ação mais aprofundado. Continuamente, a cada semestre, estes estudos são retomados e aprofundados na medida em que, também, outras disciplinas do currículo vão acontecendo. Esses conceitos, de forma crítica, vão se ampliando com o objetivo de oportunizar ao acadêmico a ressignificação de sua própria práxis. Esse movimento prático-teórico-prático é construído no sentido de se configurar possibilidades de o acadêmico/professor desenvolver-se como um profissional autônomo, crítico, reflexivo e pesquisador.

e) O professor orientador mediando o processo in loco: além das orientações feitas na universidade, o professor acompanha os acadêmicos durante, praticamente, toda a sua intervenção docente. Na escola campo, após a atuação dos acadêmicos/estagiários, reúne-se professor e acadêmicos para a realização de um momento reflexivo in loco. Com a mediação do professor orientador que instiga o pensar, levanta questionamentos, provoca auto-avaliação, instala-se um processo dialógico sobre a ação desenvolvida, definindo-se encaminhamentos para a próxima atuação. O espírito de abertura, a ausência de preconceitos, a auto-análise, o domínio básico dos elementos teóricos-práticos em estudo são pontos fundamentais neste processo de reflexão.

f) A pesquisa como alternativa metodológica na operacionalização do estágio: a pesquisa tem sido uma atividade também utilizada para a realização dos estágios da Pedagogia. No primeiro semestre os acadêmicos têm se voltado a investigar de maneira coletiva a “Escola, que espaço é este? Por meio de estudos teóricos e observações em

diferentes realidades escolares buscam respostas a sua indagação. No segundo semestre em diante passam a realizar pesquisas em subgrupos, geralmente nos moldes da pesquisa de estudo de caso, participante e ou ação, em que selecionam normalmente como coleta de dados a observação participante, entrevistas, questionários, fotografias e a intervenção docente. A partir da perspectiva investigativa elaboram uma proposta teórico-metodológica de pesquisa, projetando um plano de ação para intervir e se auto-avaliar.

g) Definição de escolas “pólo” como campo de estágio: essa decisão de selecionarmos algumas escolas pólo como campos de estágio têm nos auxiliado a manter um contato e envolvimento mais próximo entre universidade e escolas, bem como, um atendimento e acompanhamento ampliado aos nossos acadêmicos em formação.

h) Tentativas de articulação de estágios de diferentes licenciaturas em escolas “pólo”: em alguns espaços, com a articulação da coordenação dos estágios, têm-se conseguido integrar algumas atividades com acadêmicos de diferentes licenciaturas em estágio em escolas pólo, provocando um reflexão/ação interdisciplinar.

i) Diferentes modalidades de registro da caminhada contribuindo com a autoformação do acadêmico: além dos registros mais comuns como projeto e relatórios, têm-se incentivado aos acadêmicos elaborarem portfólios reflexivos e memoriais de formação. O portfólio reflexivo, de acordo com Sá-Chaves (2005), pode ser definido como uma coleção, seleção e organização do trabalho do futuro professor ao longo de certo tempo e que pode traduzir a evidência da sua auto-reflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, ele é muito mais do que uma mera compilação de dados, por ser resultado de um processo de seleção e reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento. Para Nunes e Moreira (2005) são três as características de um portfólio: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende. Num memorial de formação, o acadêmico passa a ser ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. Trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa seqüência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência. O importante é relatar o que, em sua formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Trata-se assim de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Embora percebamos avanços na trajetória de formação de professores numa perspectiva reflexiva/investigativa na nossa instituição, principalmente no estágio, elencamos a seguir uma série de desafios que, no nosso entender, precisam ser atacados para avançarmos neste nosso objetivo:

a) Superar a perspectiva da racionalidade técnica que ainda paira em nossos currículos e PPPs, assegurando a base reflexiva e investigativa na formação e atuação profissional do nosso acadêmico.

b) Construir e sistematizar, de maneira coletiva, a proposta de estágio nas licenciaturas na perspectiva reflexiva e investigativa de formação do professor.

c) Estabelecer um relacionamento mais ampliado com as escolas, considerando-as espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação (CANÁRIO, 2001).

d) Promover, por meio do estágio, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

e) Definição de novos tempos-espços de estágio.

f) Definição de conceitos-chave por fase para serem trabalhados nas diferentes disciplinas (processo interdisciplinar) de maneira horizontal e vertical visando o perfil do profissional que almejamos formar.

g) Desenhar uma proposta de estágio centrada no processo de pesquisa de maneira contínua e ampliada ao longo do curso.

h) Contribuir com a promoção de níveis mais complexos de reflexividade dos acadêmicos (críticos, metacríticos e metapráticos) por meio de meta-reflexões.

Considerações Finais

O estágio tem o objetivo de formar o profissional docente como intelectual reflexivo-pesquisador possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas visando a construção de uma escola que proporcione o bem estar comum.

No estágio, o estagiário deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos. Por meio do estágio o futuro

professor deverá desenvolver a docência preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa da realidade de sala de aula e de sua profissão.

Desta forma, o estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que se perceba profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve. É para a formação deste profissional que estamos delineando uma proposta de estágio nas licenciaturas de nossa instituição.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA R. D. **Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa**. Tese de livre docência em prática de Ensino de Geografia. Rio Claro: UNESP, 2001.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006.

IMBERNÒN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

LÜDKE, M.[et al] **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Anais do XII ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

NUNES, A . MOREIRA, A . O “portfolio” na aula de língua estrangeira. In SÁ-CHAVES, I. (org.) **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.: LIMA, M. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, I. (org.) **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos.** Portugal: Porto Editora, 2005.

SADALLA, A.M.F. de A. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In. VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H. dos; ALEXANDRINO, R. (orgs). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas: Graf. FE, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.** São Paulo: Cadernos de pesquisa, v. 35. nº 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.