



TESSITURAS FORMATIVAS: O ESTÁGIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO

FORMATIVE TEXTURES: THE INTERNSHIP AS A PEDAGOGICAL TRAINING PRACTICE

TEXTURAS FORMATIVAS: EL INTERNADO COMO PRÁCTICA FORMATIVA PEDAGÓGICA

Maria Amélia Santoro Franco¹
Rosângela Rodrigues dos Santos²

Resumo: Busca-se no artigo compreender o sentido da prática para os futuros professores. Partiu da questão de pesquisa: Que práticas de formação podem produzir reflexões e criar comportamentos crítico-reflexivos sobre a prática escolar? Para tanto, a pesquisa lançou mão do suporte teórico de Freire, Franco, Charlot, Lima, Nóvoa, Ghedin, Oliveira e Almeida, e Pimenta e Lima. Metodologicamente utilizou dados coletados em duas pesquisas-ações, na perspectiva da grounded theory. Os resultados indicam a necessidade de uma prática crítica de formação. Realça-se que incorporar a reflexão coletiva e crítica como inerência à prática do estágio, é uma nova forma de conceber o mundo.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio. Prática Pedagógica Crítica.

Abstract: The aim of this article is to understand the meaning of practice for future teachers. It started from the research question: What training practices can produce reflections and create critical-reflexive behaviors about school practice? For that, the research made use of the theoretical support of Freire, Franco, Charlot, Lima, Nóvoa, Ghedin, Oliveira e Almeida, and Pimenta e Lima. Methodologically, it used data collected in two research-actions, from the perspective of grounded theory. The results indicate the need for a critical training practice. It is emphasized that incorporating collective and critical reflection as an inherent part of the internship practice is a new way of conceiving the world.

Keywords: Teacher Training. Internship. Critical Pedagogical Practice.

Resumen: El objetivo de este artículo es comprender el significado de la práctica para los futuros docentes. Partió de la pregunta de investigación: ¿Qué prácticas formativas pueden producir reflexiones y crear comportamientos crítico-reflexivos sobre la práctica escolar? Para eso, la investigación hizo uso del apoyo teórico de Freire, Franco, Charlot, Lima, Nóvoa, Ghedin, Oliveira e Almeida y Pimenta e Lima. Metodológicamente, utilizó datos recolectados en dos investigaciones-acciones, desde la perspectiva de la teoría fundamentada. Los resultados indican la necesidad de una práctica formativa crítica. Se enfatiza que incorporar la reflexión colectiva y crítica como parte inherente de la práctica del internado es una nueva forma de concebir el mundo.

Palabras clave: Formación Docente. Prácticas. Práctica Pedagógica Crítica.

Submetido 12/05/2023

Aceito 24/07/2023

Publicado 25/07/2023

¹ Doutora - Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Orcid - <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452> E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

² Mestre em Educação. Estudante de Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-8107-7258> E-mail: rosangelajua@gmail.com



Introdução

Partimos do pressuposto de que, nem sempre a lógica que preside as práticas docentes é a mesma lógica que preside a formação de docentes. O descompasso entre essas lógicas pode ser o elo para a compreensão das dificuldades que os processos formativos têm em produzir mudanças na prática docente cotidiana. Nossa pesquisa investigou as diferentes concepções que sustentam a lógica que preside as práticas docentes e aquela que organiza os processos formativos, buscando elementos para analisar as possibilidades críticas dos estágios curriculares para a construção de princípios norteadores da formação inicial docente.

Utilizamos dados coletados em duas pesquisas-ações³, que acompanharam a realização de estágios na formação de futuros docentes, realizadas na perspectiva formativa e pedagógica com suporte em Franco (2005; 2006; 2016); além disso, organizamos um processo paralelo de síntese e organização dos dados, dentro da perspectiva da *grounded theory*, (TOROZZI, 2011) cuja finalidade foi a de utilizar os dados obtidos nos processos de pesquisas-ações, transformando-os em sínteses de conhecimentos que nos permitiram uma compreensão mais clara da dinâmica formativa entre teoria pedagógica e prática escolar, o que nos levou a identificar os mecanismos de um necessário e prudente circuito formativo.

Em trabalhos e pesquisas junto à formação inicial e continuada de docentes, quer nos cursos de Pedagogia, quer nas diferentes licenciaturas, ou ainda em programas e projetos de formação continuada de professores, pudemos constatar, entre outras coisas, que a prática pode ser tanto uma circunstância para transformar a própria prática e os sujeitos que dela participam, como, paradoxalmente, a prática pode ser, também, a circunstância para reificar a própria prática e assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes formativos.

Historicamente compreende-se que a prática de formação docente esteve quase sempre atrelada a pressupostos tecnicistas, com caráter mais de cumprimento de realização de tarefas do que de perguntas e reflexões à dinâmica da prática. A prática pedagógica assim concebida foi se estruturando de forma tecnicista e burocrática, por certo no pressuposto de que a aprendizagem da docência se faça por cópias de modelos de práticas e não pelo pensamento crítico do futuro docente interpelando e ressignificando a prática.

³ Uma pesquisa realizada no Cariri Cearense e outra em São Paulo capital. Vide: SANTOS (2020) e FRANCO (2015)

O sentido de formação prática que, historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tiveram como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. A formação não foi considerada uma vivência crítica, pautada em reflexão, pesquisa e diálogo (FRANCO, 2012). Ao contrário, a perspectiva de reprodução de comportamentos pontuais de prática impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e a prática, sob forma de estágio supervisionado, foi sendo utilizada para que o sujeito, reificado em sua condição de não diálogo com suas circunstâncias, permanecesse não estabelecendo relações de sentido entre ser e fazer, mas apenas aprendendo a reproduzir procedimentos considerados a priori como certos e necessários. Esse processo de caráter tecnicista e cartorial foi tomando como pressuposto que o aprendizado da docência é algo simples, onde basta copiar alguns comportamentos, muitas vezes denominados de competências e outras vezes de fazeres docentes, ou até mesmo de saberes docentes visualizados e compreendidos como mero *fazer igual*.

Neste texto trazemos os dados dessas duas pesquisas-ações formativas com alunos do curso de Pedagogia em realização de estágios de docência e fomos conduzidas pela questão de pesquisa: *que* práticas formativas vivenciadas no estágio podem produzir no futuro professor um olhar crítico, criterioso e criativo sobre a prática docente? Que práticas de formação utilizadas durante o estágio podem produzir reflexões e criar comportamentos crítico-reflexivos sobre a prática escolar?

Práticas Pedagógicas de Estágio: espaço-tempo de formação

O estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de docentes configura-se como espaço-tempo de construção da identidade docente e de necessária articulação entre a teoria e prática, constituindo momento de aproximação da realidade social e proporcionando possíveis reflexões, por meio de práticas pedagógicas que permitam um olhar crítico e reflexivo sobre o saber e o fazer pedagógico.

Para tanto, é preciso que se desvincule a concepção do estágio como hora da prática e se passe a concebê-lo com um novo pressuposto epistemológico que o ampare como campo de conhecimento que se produz a partir da problematização e reflexão do contexto escolar. Assim, frente à complexidade da aprendizagem da docência, consideramos o estágio como elemento

imprescindível para o processo formativo, não somente pela sua obrigatoriedade, mas essencialmente por colocar o professor em formação em contato com os meandros da prática escolar e, ao mesmo tempo, propiciar aos formandos um espaço-tempo de construir conhecimentos, a partir das contradições que são inerentes à realidade escolar.

A história brasileira com a formação de docentes utilizou-se sempre dos estágios para complementar o currículo de formação de professores, mas tais estágios foram sempre vistos na dimensão instrumental: pressupunha-se que primeiro se aprende a teoria e depois se aplica na prática. Essa fórmula já está teoricamente desgastada, no entanto, na prática, ainda continua a fundamentar a formação de nossos docentes. Vale ressaltar que o estágio no processo formativo do professor é um objeto de estudo que ainda requer interlocuções, por ter sido historicamente conduzido por práticas pedagógicas tecnicistas e burocraticamente organizado.

Cabe realçar nossa preocupação com o estágio como momento crítico da formação, que deve ser construído de forma dialética e problematizadora da realidade permitindo a alternância entre a escola formação e a escola campo, articulando os dois polos no processo reflexivo dos futuros professores. Consideramos que será preciso construir um *circuito formativo* que articula teoria e prática docente.

Franco (2012) afirma que “as práticas pedagógicas são sistematizadas e organizadas intencionalmente para atender uma demanda social”. E no estágio, espaço da formação inicial do estudante, o contato com a escola-campo pode conduzir ao questionamento da prática e sua articulação teórica, fomentando um olhar crítico para o contexto escolar. Para ressignificar o estágio como campo de conhecimento teórico-prático é preciso compreender as diferentes contribuições dos campos formativos; onde a escola-formação precisa preparar o olhar do estudante e discutir antecipadamente as ações que serão vivenciadas; e na escola-campo durante a interação realizada nos espaços escolares, o futuro professor poderá perceber as contradições, utilizando-se da teoria para discutir e compreender essas contradições, para assim, de forma dinâmica criar e desenvolver saberes referentes à prática docente.

Temos constatado que práticas organizadas estruturalmente num pensamento crítico frente à realidade podem promover aprendizados significativos sobre a docência. Ou como pode se expressar a futura professora de uma universidade do Cariri Cearense:

A gente teve um olhar crítico com relação ao que fazer com determinadas crianças e que plano seguir para que a aprendizagem seja satisfatória,

refletindo sobre aquilo que um dia quero estar exercendo, que é a profissão de professor. [sic] (ENCANTADORA)

É interessante notar pela fala da professora, que ela compreende que o olhar crítico possa produzir uma certa segurança frente à complexidade da prática docente. O que seria esse olhar crítico? Seria talvez a parada para a reflexão; aquele momento em que se toma consciência do seu lugar no mundo; aquele momento em que as respostas prontas cedem lugar para ponderações, novas perguntas e outras possibilidades. Paulo Freire (1985, p. 51) escreveu que a existência humana “é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar.”

A pergunta é uma prática fundamental no processo de formação e construção da identidade docente. Por meio de perguntas também se organiza o diálogo que fomenta os questionamentos sobre a realidade escolar podendo promover uma nova relação com a prática, pois permite uma nova compreensão dos contextos diversos e desafiadores, que estruturam a realidade, contribuindo assim, para a construção da identidade profissional docente.

Bernard Charlot (2014) que tem estudado as relações com o saber, indica que é preciso uma atitude ativa do professor frente às contradições da prática e assim, entre outras falas, realça que:

Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. (CHARLOT, 2014, p. 65).

Assim, é fundamental que as práticas de estágio produzam uma vivência que permita ao futuro professor olhar, perceber e ressignificar as contradições vivenciadas frente o cotidiano da escola.

Este desenvolvimento do olhar crítico sobre a prática docente é uma postura que se contrapõe à lógica instrumental do estágio, que simplesmente coloca lado a lado o formando e a prática escolar, sem permitir o diálogo crítico, evitando o necessário confronto com as contradições que a realidade escolar inexoravelmente apresenta. Desta forma, consideramos fundamental que o estudante não apenas olhe a realidade, mas confronte-se com ela, dialogue e reflita a partir dela, tendo a teoria como fundamento pedagógico, o que permitirá ao futuro professor tecer e elaborar novos saberes docentes.

Práticas do Estágio numa Perspectiva Crítica

Estudos sobre o estágio nos cursos de formação inicial no Brasil têm apontado as dissonâncias entre uma formação que reproduz modelos e as propostas pedagógicas que buscam ressignificar a formação, inserindo-a no contexto mais amplo da sociedade contemporânea, cuja complexidade se reflete na escola e, conseqüentemente, na sala de aula. Os estudos de Pimenta (1996; 1999), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) Pimenta e Lima (2017) assinalam a importância de se valorizar o estágio na formação do futuro profissional, tendo em vista que a concepção de estágio ainda é fortemente marcada por uma cultura centrada na prática como treinamento do fazer. Impregnados pela concepção dicotômica entre teoria e prática, os professores iniciantes, ao vivenciarem a complexidade da sala de aula, encontram dificuldades na apropriação da realidade escolar e sentem-se frustrados e incapacitados para realizar seu trabalho.

Transformar as práticas do estágio numa perspectiva crítica requer a criação de vivências pedagógicas para além de práticas *bancárias*⁴ de formação. Utilizamos do conceito de *educação bancária* de Paulo Freire para significar práticas tecnicistas, apenas protocolares, burocráticas e sem diálogo. Consideramos que para a formação promover uma vivência formativa é preciso, ao contrário, práticas problematizadoras e críticas. Podemos realçar que essas vivências problematizadoras trazem uma nova tessitura à formação, ou seja, o estudante não só se aproxima da realidade, mas ele interfere e dialoga com ela.

A vivência pedagógica exige uma relação homem-mundo também ligada ao sentimento que toca e mobiliza para novas ações suscitadas pelas experiências e desafios que encontramos no trajeto. Então, a vivência é uma prática crítica de formação que produz condições para que o futuro professor dialogue e interaja com a realidade, como princípio formativo.

Ao observar nossas pesquisas com o estágio pudemos identificar que, para que a vivência formativa ocorra, é preciso que aconteça um *circuito formativo* que desencadeie ações e pensamentos críticos que estruturam o processo formativo.

⁴ Em referência a Paulo Freire quando enfatiza a educação “bancária” decorrente de uma relação vertical entre o educador e educando. O educador seria o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando seria o objeto que recebe o conhecimento. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e estes, passivamente os recebe. Tal concepção de educação tem por pressuposto a formação de pessoas acomodadas, não questionadoras e que se submetem à estrutura de poder vigente.

O que seria esse circuito formativo? Circuito formativo seria o movimento dialético entre o empírico da prática, o pensamento da prática por meio da teoria e um conhecimento sobre a prática expresso sob a forma de um novo pensamento elaborado. Seria o próprio conceito de práxis, expresso por Kosik (1996) na proposta da dialética do concreto “na práxis do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade” [...] (KOSIK, 2002, p. 222).

Assim, podemos reafirmar que o circuito formativo é composto por três momentos interligados: a) preparo cognitivo para olhar a prática; b) acompanhamento de teorias criticizando a prática observada gerando diferentes leituras da prática; c) análise dos dados da prática, coletivamente organizados.

Neste trajeto do circuito, há uma necessidade de pelo menos três momentos complementares:

- a) Preparar o aluno para o que ele vai ver: preparando posturas investigativas; ter questões de pesquisa à prática; antes de ir à escola campo, o orientador dos estágios deve preparar leituras de textos que organizem o pensamento sobre o cotidiano a ser observado; colocar questões que indiquem reflexões para serem observadas na prática; oferecer elementos para que o aluno possa estranhar a prática que vivenciará; será preciso o preparo cognitivo para leituras da prática, seguido de leituras teóricas, internalizando algumas reflexões sobre o conhecimento das teorias pedagógicas;
- b) A presença na escola-campo: a pesquisa na prática. Chegar à escola requer todo um preparo para filtrar as observações; para registrar os fenômenos da prática; para interagir com as circunstâncias do espaço escolar; ações necessárias para o estranhamento e familiarização com o espaço escolar; observar o que? Para que? Momento de elaborar relatos críticos e investigativos; valorização do diário de bordo!
- c) Elaborar questões sobre o vivido nas observações: problematizar a escuta da prática. Em retorno ao espaço de formação o futuro professor, em coletivo com colegas e professores, irá fazer as perguntas à prática; irá compatibilizar teorias aprendidas, teorias vividas e entrelaçadas com a prática; irá elaborar questionamento e buscar caminhos de compreensão. A partir daí, haverá a discussão e proposição de sínteses

compreensivas sobre os confrontos com a prática, sínteses estas que podem se transformar em saberes pedagógicos.

- d) Sugere-se o registro destes três momentos como forma de elaboração e construção de sínteses entre a teoria e a prática: como prática investigativa, os registros darão substância às observações e poderão ser socializados, tanto entre os docentes em formação, quanto com os docentes da prática.

Quando esses momentos ocorrem percebe-se que a prática se faz de modo impregnante, como forma de vivência e toma o sujeito para que ele se coloque criticamente frente à realidade, mobilizando e construindo saberes diante dos desafios e contradições encontrados nos campos formativos.

Conversando e dialogando com os sujeitos da prática destas pesquisas, fomos nos apercebendo que a construção de conhecimentos pedagógicos se estrutura bem melhor quando os alunos, futuros professores, tomam para si o protagonismo do estágio. Isso referenda os estudos de Lima (2004) destacando que a prática pedagógica do professor de estágio deve encorajar os futuros professores a:

- a) participar das diversas discussões que envolvem a profissionalização;
- b) elaborar suas conclusões sobre a prática;
- c) buscar soluções criativas e originais para os desafios da prática;
- d) desenvolver o pensamento crítico diante da complexidade da realidade;
- e) aprimorar a dimensão crítica e transformadora da ação pedagógica.

f) construir conhecimentos pedagógicos sobre/na prática, fundamentados pelas teorias e que permitam compreender o compromisso social do professor.

Na prática curricular de estágio pretende-se que haja uma articulação dialética entre a escola-formação e a escola-campo. O elo entre as unidades formativas do futuro professor está em destaque na lei que dispõe sobre o estágio dos estudantes quando expressa em seu Art. 1º da Lei Nº 11.788 em seu parágrafo 1º que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008). A escola-formação é responsável por organizar em seus projetos de curso o estágio e viabilizar o processo formativo

dos futuros professores, no entanto, como trata-se de uma profissão extremamente complexa é preciso que ela se realize junto às escolas-campo que são aquelas que concretizam a prática da educação básica. Então, fica em realce que essa articulação seja estabelecida por meio do circuito formativo supracitado, havendo nesse pensamento e ação uma verdadeira práxis entre os dois polos de formação.

A escola-formação tem papel fundamental na preparação do estudante para adentrar na cultura escolar e compreender suas lógicas, possibilidades e limites, para a transformação social, estando atentos às contradições que se apresentam para que promova reflexão e análise do processo educativo. Nas escolas-campo encontram-se as reais teorias que fundamentam a prática e que estas também e igualmente preparam o futuro professor para prática docente, entretanto, é preciso que o diálogo permeie esses dois espaços formativos.

Pimenta e Lima (2017, p. 104) salientam que “[...] ao transitar da universidade para a escola e desta para universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”. Logo, consideramos que durante o curso de formação as atividades desenvolvidas podem proporcionar este elo para ampliar as concepções educativas do estudante, na perspectiva de mediar os conhecimentos pedagógicos constituídos entre universidade e escola.

Do Instrumental ao Crítico

O estágio pode se caracterizar como espaço-tempo de boas-vindas do futuro professor ao seu campo de atuação, mas este encontro não é composto apenas de bons momentos, ele apresenta ao estagiário um cenário de adversidades e dilemas que são vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar. Para compreender e analisar a realidade se faz necessário durante a formação inicial preparar o olhar para a prática, concebendo essa prática como campo fértil de agregar saberes para a profissão docente. Alguns estudantes no processo de estágio, assim se expressaram sobre essa questão:

[...] o estágio trouxe conhecimentos, pode me proporcionar oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que eu já tinha adquirido dentro da sala de aula da universidade, colocar em prática através dos pesquisadores e dos estudantes, e assim, eu pude me deter as questões pessoais de cada aluno, verificando suas necessidade e aí fazendo uma relação e um estudo mais

profundo para que pudesse atuar sobre a sala de aula, a partir do meu conhecimento teórico e do meu conhecimento vivencial, enquanto aluna atuante dentro do espaço escolar. [sic] (CRIATIVA).

[...] a questão da experiência, não somente ficar na parte da teoria, nós tivemos acesso a muita teoria, mas também a questão da prática. Vamos sair daqui tendo um direcionamento do que é a prática do professor, a vivência diária do professor. [sic] (ENCANTADORA).

É bom pra você fazer essa ligação da teoria com a prática. E para você conhecer também como é estar em sala de aula e ter essa experiência em sala. [sic] (DEDICADA).

Aprendemos a ensinar, de certa forma, a gente não aprendeu completamente, mas a gente teve uma base de como seria a gente ensinando numa sala de aula, os deveres os direitos, as nossas prioridades, o que a gente tem que priorizar e de organizar o tempo [..]. [sic] (ENTUSIASTA).

Durante as observações realizadas na pesquisa de Santos (2020) foi possível perceber que o futuro professor tende a acreditar numa perspectiva aplicacionista da teoria. No entanto, é preciso um trabalho contínuo para que ele perceba que a teoria está na prática e a prática está na teoria, formando a unidade teoria e prática como realça Pimenta (2012), uma unidade de sentido (*teoriapráticateoria*).

Desconstruir o paradigma instrumental do estágio e adentrar no paradigma crítico é um dos grandes desafios das práticas de formação que integram o estágio curricular, o que implica em superar a concepção de estágio na perspectiva burocrática e resgatar a perspectiva crítica que tem por base o diálogo, promovendo espaços criativos, dinâmicos em oposição a espaços burocratizados para fazer leitura crítica da realidade. Freire (1989) aponta que a leitura de mundo é incorporada por uma leitura mais crítica, possibilitando diferentes olhares sobre a realidade, num processo de compreensão de suas diferentes intencionalidades se associando à prática para transformação.

O enfrentamento dessa tarefa pedagógica complexa visa superar, não somente a lógica instrumental, mas também as concepções e mitos dos estudantes sobre a prática. Para Freire (1996, p. 22) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Frente aos desafios do estágio, não basta impor a realidade escolar, urge neste trabalho pedagógico preparar olhar do estagiário para analisar o contexto escolar, além do que se apresenta, de modo, a não ler apenas o observável, mas ler o mundo que expressa esse observável. Neste movimento formativo, é

preciso que o diálogo seja mecanismo para compreender a realidade em consonância com sua visão de mundo e conhecimentos teóricos.

Nesse ínterim, encontramos fortes elementos que podem proporcionar o desvelar deste olhar, por meio do estudo teórico-prático do estágio. O diálogo crítico da teoria articulado com a prática permite entender o contexto escolar e sua cultura, refletindo e superando suas dificuldades para construção de um novo caminho que favoreça o aprendizado da docência.

Os espaços formativos quando compostos em forma de práxis, de circuito formativo e vivências possibilitam a reflexão sobre a relação universidade-escola em suas diversas contradições. Com este trabalho pedagógico é possível, durante o estágio, promover ao futuro professor uma superação da ideia do componente curricular como atividade meramente prática que apenas mobiliza conhecimentos técnicos, para assim, encaminhar para compreensão do componente em sua dimensão crítica que ressignifica o fazer docente, assumindo uma postura de análise, problematização e integração dos conhecimentos pedagógicos necessários para se constituir professor.

Compreender e questionar o que se apresentar no contexto escolar pode transformar a ação pedagógica, repensar o seu saber-fazer docente e como nos propõe Pimenta e Lima (2017) realimentaria a teoria para que ilumine a prática, constituindo um processo formativo contínuo que fomentaria a emancipação do profissional.

Portanto, promover espaços de diálogo, questionamentos e estudos teóricos no componente curricular pode proporcionar o preparo do estudante para compreender a escola em movimento e reorganizar a condição pedagógica para promover vivências formativas. Desta forma, possibilitar o circuito formativo entre universidade-escola-universidade amplia o diálogo e as discussões sobre as várias contradições encontradas na escola-campo, a aproximação da realidade de forma ativa, não somente para olhar, mas em constante processo de análise, mobiliza os conhecimentos vivenciados no processo formativo e desencadeia a construção de saberes sobre a prática em unidade com a teoria.

Análise Coletiva da Prática

A organização dos estágios para possibilitar a análise da realidade pautada em circuito formativo, com a intencionalidade de desencadear o olhar crítico da realidade, desvelando os

estranhamentos dos futuros professores é condição pedagógica para reflexão realizada a partir de vivências com o contexto escolar. Franco (2008a) aponta que:

Esse estranhamento, essa perplexidade é um espaço da possibilidade pedagógica: o estranhamento, a angústia, as dissonâncias, demonstram que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo. Há um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. Há um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação (FRANCO, 2008a, p 111).

Pudemos observar que o espaço-cognitivo mobilizado pela análise coletiva da prática desencadeou nos estudantes uma reflexão crítica sobre a prática. O movimento acontecia numa perspectiva de circuito formativo: em primeiro momento no olhar a prática a partir dos conhecimentos teóricos, encontrar os estranhamentos que o contato com a escola despertou, em seguida semanalmente encontros coletivos para discutir os pontos de contradições e construir novas compreensões e novos significados. A seguir é fundamental a escrita crítica das aprendizagens ocorridas. O texto que se escreve sobre a vivência; a socialização de diversos textos; o retorno à prática; a conversa com os professores da escola campo, essas atividades e em conjunto criavam a condição pedagógica necessária que poderá possibilitar a articulação entre a teoria e a prática, construindo novas convicções sobre a profissão docente.

Os futuros professores desenvolvendo suas atividades no estágio encontraram no percurso dissonâncias que produziram muitos questionamentos sobre a prática, tais como:

Planejamos uma coisa achando que ia dar certo, como não conhecíamos a rotina das crianças, nem conhecer elas, não sabíamos o que encontrar. [sic] (ENTUSIASTA).

A realidade é diferente né, a gente planeja uma coisa e quando chega aqui precisa modificar para aplicar com as crianças. [sic] (DEDICADA).

Você tem que pensar o plano, em seguida pensar o plano e depois pensar em um plano B. Se isso não der certo como é que você fazer? Vou ficar sem plano? Vou fazer qualquer coisa? Não pode fazer qualquer coisa. [sic] (ENTUSIASTA).

Pimenta e Lima (2017, p. 55) indagam que “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. Para que esse contato não se torne insípido é preciso confrontar a

realidade e colocar o estagiário em ação, haja vista, a importância de compreender as diferentes racionalidades que se apresentam nos campos formativos e realizar intervenções que podem proporcionar ao estudante aprendizados da docência.

As vivências formativas se efetivaram pela problematização, pensar, repensar e analisar a realidade, intervindo sobre ela e o entendimento da relevância dos dois campos formativos para olhar a prática, promovendo uma interformação, como nos propõe Garcia (1995). Para tanto, Abdalla e Franco (2003) discutindo a dimensão pedagógica e os espaços de reflexão propostos na formação docente, destacam as trocas de experiências entre estudantes e professores, indicando dois princípios norteadores:

O primeiro – *esforço de um bom relato* – indicamos a importância de compreender/estranhar o que se segue: a) as concepções do relator; b) a contextualização; c) a descrição (atores/ações); d) identificação dos elementos positivos e negativos; d) avaliação da experiência. O segundo – *processo inicial de sistematização* – apontamos para a necessidade de: a) produzir uma síntese, ainda que precária; b) prestar atenção para o pessimismo ou idealização ingênua de quem faz o relato; c) impedir a cristalização da experiência; d) prestar atenção e compreender a metodologia *ação-reflexão-ação refletida* (ABDALLA; FRANCO, 2003, p. 87)

Nesse percurso as autoras sintetizam a análise coletiva da realidade observada e compõe um trajeto para construção de uma aprendizagem coletiva, num movimento dialético que aprofundam a interação entre a escola-formação e a escola-campo, produzindo reflexões sobre o saber-fazer e saber-pensar a prática docente. Fica em realce que somente inserir o futuro professor no contexto escolar é insuficiente, o diálogo precisa mediar e articular suas indagações sobre a prática para construir sínteses formativas que irão compor sua prática docente. Assim, Franco (2012) infere que a prática está sempre além daquilo que aparenta e menos compreensível do que poderia se considerar. Portanto, a análise coletiva da prática é espaço de ação-reflexiva para compreender as ações pedagógicas como práticas transformadoras da sociedade em sua conjuntura política.

Rebatimentos para Formação Docente

A formação profissional docente não se configura somente num espaço-tempo de adquirir conhecimentos científicos, técnico e pedagógico, mas um momento de enriquecimento das relações humanas, reconhecendo as diferenças e as complexidades do processo de

profissionalização (SANTOS, 2020). Pensar a formação no contexto social requer uma mudança de paradigma, como nos propõe Nóvoa (1992, p. 25) “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça as dinâmicas de autoformação participada.” Todo processo formativo precisa possibilitar olhar e interrogar a prática, assumindo uma postura ativa e consciente diante da formação e construindo espaços que permitam a leitura crítica da realidade, para assim, constituir o seu saber do saber-fazer. Franco (2008b, p. 143) realça que “[...] um saber do saber-fazer, implica um sujeito que fala, observa, critica o uso de procedimentos da prática”. Pelo realce da autora o saber do saber-fazer exige do sujeito ação e interação com a escola-formação e escola-campo e um enfrentamento de suas contradições, para ressignificar suas percepções sobre o fazer docente e se reconhecer na profissão.

Durante a formação, o estágio se configura como espaço-tempo de aprendizados da docência que permite uma interação com a prática, na perspectiva de produzir saberes que dialoguem com a realidade e que possibilitem em suas circunstâncias intermediar os conhecimentos teóricos com a prática, desvinculando-se de uma prática meramente instrumental e acrítica, para adentrar num processo que promova o diálogo e a compreensão das contradições que se apresentam no cotidiano. Franco (2008b, p. 134) aponta que “[...] o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e mobilização de saberes”. Ou seja, com capacidade para articular um aparato de conhecimentos teórico-prático e organizar a partir da análise da prática novos saberes que se constituem numa práxis social.

Ao analisar as possibilidades do circuito formativo realizado no estágio e seu potencial para proporcionar a aquisição de saberes pedagógicos que contribuam para profissionalização dos futuros professores, encontramos elementos fertilizadores para uma formação crítico-reflexiva que pode acontecer por meio de espaços formativos dinâmicos e dialógicos, de modo, a colocar o estagiário em confronto com a prática e promover uma reflexão sobre o ser e estar professor, em processos de autoformação e interformação.

Por tanto, este trajeto ao ser ressignificado constitui uma unidade de sentido que articula teoria/prática, ação/reflexão e essas vivências problematizadoras colocam o aluno em ação e possibilita não somente a aproximação da realidade, mas proporciona interferir e dialogar com ela. A vivência formativa numa perspectiva crítica integra o sujeito com a prática e promove espaços que possibilitam a aquisição de saberes pedagógicos para prática docente.

Considerações finais

Conforme tem realçado Nóvoa (1992), a formação é um processo interativo, dinâmico e contínuo, que se caracteriza por sua complexidade e que se desenvolve por meio de um trabalho intermitente de olhar, avaliar, retomar e reconfigurar as próprias práticas. Por isso, a formação requer, como imperativo profissional, fazer-se sobre as próprias práticas. Nesta perspectiva o conceito de formação identifica-se com a ideia de continuidade, de percurso, de trajetória de vida pessoal e profissional.

Assim, é fundamental que os processos formativos desencadeiem, nos próprios professores, um desejo e um compromisso de auto formação continuada. As instituições formadoras precisam oferecer condições para a prática desta formação e os professores precisam aprender a se colocarem como aprendizes das próprias práticas.

Aqui faz-se o realce da grande importância dos estágios formativos revestirem-se de práticas investigativas que desacomodam certezas, ideias pré-concebidas; mitos, preconceitos, possibilitando movimentos que promovam a construção, a reinterpretção de novos conhecimentos sobre a realidade, no caso, a realidade escolar.

Reafirmamos ao analisar as pesquisas de que participamos, a importância da mediação entre observar a prática e produzir reflexões sobre essa prática. O futuro profissional precisa de espaço cognitivo para rever e colocar em diálogo as convicções sobre docência que construiu no decorrer de sua história. Para construir um novo saber, como elaboração teórica, o futuro professor precisa colocar suas antigas concepções de docência em dissonância com a realidade. Isso requer confrontos com a teoria, pesquisa da/na prática; espaço de diálogo coletivo conduzido pelos fundamentos teóricos; práticas de registro e socialização das novas compreensões que vão se estruturando.

Será preciso o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o pesquisador/professor acadêmico, os futuros professores e os professores da escola-campo, numa triangulação sob forma de pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2016) na perspectiva de dinamizar movimentos na direção de compreender/transformar e criar saberes com e sobre a prática.

Neste artigo colocamos em evidência a importância de circuitos formativos e de vivências pedagógicas. Os circuitos formativos nos alertam para a importância de processos contínuos de observar e estranhar a realidade. Atos isolados e pontuais não conseguem

solidificar a construção de novas concepções sobre a prática; é preciso o mergulho contínuo nas indagações que a realidade nos faz e que nos instigam.

As vivências nos alertam para a presença do sujeito no processo: o sujeito que interroga, que dialoga, que interpreta e que produz novas compreensões. O sentido de vivência nos alerta para a superação de práticas apenas burocráticas e formais de realização de estágios. É preciso mergulhar na realidade; reinterpretar e tentar novas compreensões.

Consideramos eticamente relevante a articulação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, num processo com intencionalidade emancipatória, conferindo à atividade formativa um compromisso com a compreensão de teorias e ações que subsidiem a práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes, por meio da transformação de sentido que os professores passarão a conferir à sua prática.

Quando se incorpora à concepção de estágio curricular os sentidos de vivência; de circuitos formativos; da co-reflexividade, supera-se a representação de uma prática que se faz de modo rotineiro, linear, mecânico e passa-se a considerá-la fruto da contextualidade do homem que, na interação com sua existência, pode elaborar os significados de sua ação, dialogando com as contradições, e lutando por compreender e superar as opressões impostas à sua existência. Ou como escreve Habermas (1982, p. 232): “Um ato de auto-reflexão, que altera a vida, é um movimento de emancipação.”

Incorporar a reflexão coletiva e crítica como inerência à prática do estágio, é muito mais que adicionar um novo componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de aprender e de compreender a realidade sociohistórica. É uma postura política, epistemológica e existencial.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formando para uma nova epistemologia da prática. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 43, n. 11, p. 79-87, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 03 de jul. de 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.



FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa (USP)**. São Paulo, v. 34, n.1, p. 109-126, 2008a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. rev. ampliada. São Paulo: Cortez, 2008b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisângela S. de. ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente**. In NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.p. 13-33

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Rosângela Rodrigues. **O Estágio Supervisionado como Vivência Formativa no Curso de Pedagogia**. 2020, 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação e Profissionalização Docente). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, 2020.