

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS E CONTEXTOS: REDIMENSIONANDO O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

*FORMATIVE STRATEGIES IN DIFFERENT PLACES AND CONTEXTS:
CALIBRATING THE ROLE OF TEACHING PRACTICE AND PRE-SERVICE TRAINING*

JANILSE FERNANDES NUNES VASCONCELOS*, MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO**,
MARILENE GABRIEL DALLA CORTE***, PATRÍCIA DO AMARAL COMARÚ****, ROSEMAR DE FÁTIMA VESTENA*****

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos analisar algumas experiências brasileiras e internacionais em cursos de formação de professores, envolvendo atividades de práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados, enquanto estratégias que desempenham papel fundamental no âmbito da formação inicial e continuada, por propiciarem um clima de interação via parceria universidade escola e por provocarem o desencadeamento de um processo reflexivo-analítico nessas instâncias formadoras. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para subsidiar teoricamente aspectos subjacentes ao tema, assim como destacar experiências significativas de estágio e práticas de ensino na formação de professores. Também realizamos o relato das estratégias formativas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, traduzidas mais especificamente pelas atividades de prática de ensino e estágios supervisionados, com a finalidade de evidenciar a importância da inter-relação teoria e prática para a formação e atuação do pedagogo. Como conclusões, destacamos a importância das práticas de ensino como estratégias formativas dos professores formadores e dos acadêmicos, para que seja articulada, de forma crítica, a práxis pedagógica, isto é, a verdadeira relação entre a teoria e a prática dos conhecimentos científicos e sociais.

Palavras-chave: Formação de Professores; Práticas de Ensino; Estágio Supervisionado; Estratégias Formativas.

ABSTRACT

This paper discusses the Brazilian and international experiences in teaching education courses related to teaching practice activities and pre-service training. These activities play a central role in the initial and continued formation by creating a synergic environment between university and schools and deploy a process reflexive-analytical. A bibliographic research to support the theoretical aspects as well as to highlight the most significant experiences related to this issue. It was also described the formative strategies of the Pedagogy undergraduate course at the UNIFRA, focussing on the teaching practices and pre-service training. We concluded that such activities are the core of the development of the sense of evaluation and contextualization in the future teachers, by exercising the theory and practice together. The pre-service training is an effort to offer an opportunity to the trainee to practice he/she teaching methodology.. Therefore, these activities are essential to the ethical, social and technical formation of the future teacher, since all and each one become pro-active subjects of their own formation.

Keywords: Teacher education; Teaching Activities; Apprenticeship; Formative strategies.

* Especialista em Informática Educacional, Prof^ª. do Centro Universitário Franciscano, Mestranda em Educação UNISINOS/RS.

** Mestre em Educação, Doutoranda em Educação/USP

*** Mestre em Educação, Prof^ª. do Centro Universitário Franciscano, Prof^ª. da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS, Doutoranda em Educação/PUCRS.

**** Mestre em Educação, Prof^ª. do Centro Universitário Franciscano, Doutoranda em Educação/PUCRS.

***** Mestre em Educação, Prof^ª. do Centro Universitário Franciscano, Prof^ª. da Rede Estadual de Educação/RS.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, temos o intuito de apresentar uma reflexão e breve contextualização sobre algumas experiências nacionais e internacionais em diferentes espaços formativos e educativos, entre eles universidades e escolas, visando à qualificação da formação inicial e à formação continuada dos professores. Para isso, são apresentados diferentes aspectos referentes aos desafios e perspectivas que envolvem a formação inicial e a articulação dos alunos com essas realidades, via ação docente dos professores formadores provenientes das universidades, os professores em serviço e os futuros professores.

Num enfoque teórico-prático, foram utilizados artigos provenientes dos periódicos científicos, textos sobre trabalhos desenvolvidos e artigos apresentados nos últimos anos sobre essa temática. Destacamos, a partir disso, a contextualização referente às práticas de ensino e os projetos de estágio supervisionados do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, no município de Santa Maria/RS, tendo por base estudos de documentos e relatos da Comissão de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado desse Curso.

Já existem experiências significativas referentes aos programas de formação continuada de professores (FURIÓ, 1994; FURIÓ e GIL, 1999; FURIÓ e JÉSUS, 2002) que norteiam o ensino como processo investigativo, envolvidos em grupos cooperativos mediante um trabalho em equipe.

Mudanças significativas com o trabalho docente só ocorrerão, segundo Furió e Jesús (2002), quando os próprios professores incorporarem tarefas de inovação e investigação sobre os problemas de ensino, por meio de

conexão, integração, colaboração com equipes de professores universitários e em serviço, criando, assim, o que os autores elencaram de “redes de investigadores e professores associados”.

O professor passa de consumidor da investigação de outros para produtor das suas próprias investigações. Desse modo, acaba gerando mudanças epistemológicas relacionadas à ciência e ao ensino; alterações atitudinais via investigação didática e mudanças metodológicas, com alterações relacionadas ao fenômeno educativo.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A temática sobre a formação de professores vem merecendo atenção no cenário nacional e internacional, pois é consenso geral que a formação é mal trabalhada e a formação pedagógica dos futuros professores não é considerada um componente importante para a qualidade dos Cursos de Licenciatura. Para os professores universitários, em geral, os Cursos de Formação de Professores têm *status* inferior aos Cursos de Bacharelado e Pós-Graduação (AZEVEDO, 1997). Portanto, o fortalecimento dos cursos de licenciatura nos parece uma ação primeira na construção da cidadania e da qualificação da Educação Básica.

Segundo Imbernón (2000, p. 39):

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

É preciso, então, que o currículo formativo assimile um conhecimento profissional básico, que promova experiências interdisciplinares para que o futuro professor possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas com uma nova visão.

A metodologia deve exercitar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Por isso, é preciso derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial um processo de aprendizagem que vincule a teoria e a prática constantemente. Segundo Bourdieu (2000), ao pensar o ensino simbólico, pode ser estabelecida a idéia de campo simbólico em que é possível pensar o mundo social/educacional de maneira relacional e intrínseca.

O contato com a prática pedagógica enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral, ético e tomada de decisões, como discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção e autonomia.

A formação continuada deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessária potencialidade e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições. Isso pode se tornar viável por meio do desenvolvimento de processos de pesquisa colaborativa nas organizações escolares e do envolvimento das pessoas na comunidade escolar a que estão vinculadas.

Imberón (2000, p. 82) identifica quatro fases para a formação continuada do professor:

1. Preparação: começo da experiência e a negociação sobre a participação e o controle.

2. Revisão: planejamento, instrumentação, mobilização de meios, obtenção de informação, conclusões, etc..

3. Desenvolvimento: planejamento e implementação.

4. Institucionalização, manutenção e inovação.

Partindo desse enfoque, a formação de professores converte-se em processo de autodefinição, baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las.

Analisa-se elementos desqualificadores no processo de formação, partindo dos próprios grupos de professores, estabelecendo mecanismos de reajuste profissional, para que suas atuações não se limitem apenas às classes e às escolas, mas que se estendam a diversos âmbitos: sociais, educacionais e culturais.

Atualmente, o Ministério da Educação e Cultura – MEC tem apontado, via documentos oficiais, a valoração quanto ao estabelecimento de parcerias entre universidade e escola, mas não explicita como o governo irá garantir as condições mínimas para implementação dessas importantes mudanças. Analisando textos oficiais (MEC/CNE 2002a e 2002b; MEC 2003), o enfoque volta-se para a necessária parceria, definição e implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais de ensino.

Portanto, cabe aqui destacar que os trabalhos que visam a promover possíveis encaminhamentos sobre as parcerias entre as instituições de ensino podem propor, segundo Foresté (2003):

- esforço interinstitucional na construção da profissionalização de professores do ensino básico;

- introdução de outros espaços institucionais na formação de professores;
- valorização de diferentes saberes na colaboração de novos sujeitos para discussão;
- implementação e avaliação de projetos voltados para a formação de profissionais do ensino.

EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Apresentamos algumas experiências nacionais e internacionais que enfatizam a importância da qualificação do trabalho sobre as práticas de ensino e os estágios supervisionados na formação inicial de professores, bem como destacamos o trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2002, no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, num processo de inter-relação entre a instituição de ensino superior e os diversos espaços formativos e educativos, visando à práxis educativa e pedagógica.

Segundo Libâneo (1992), a docência não pode se configurar apenas no ato pedagógico, mas também e de forma concomitante ao ato educativo. A práxis articula a dimensão teórica e prática; assim, a práxis pedagógica é uma dimensão mais voltada ao contexto escolar, mas não só a ele. A práxis educativa volta-se para os processos de ensino e aprendizagem e aos mais diferentes contextos e espaços educacionais onde a atuação dos profissionais do ensino é determinante. Para o autor, o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios

socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí, a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo (1992, p. 25).

Destaca-se, *a priori*, a contribuição para o desencadeamento de um processo reflexivo sobre a ação profissional dos professores formadores e futuros professores.

As professoras Ethell (2000), da Universidade de Otago (Nova Zelândia), e McMeniman (2000), da Griffith Universidade (Austrália), apresentaram idéias centrais sobre o intercâmbio entre a universidade e a escola por meio de um programa de Formação de Professores, intitulado “Student Teachers as Reflective Practitioners Program (STRP)”. Esse programa está dividido em quatro estágios:

- no primeiro, há a exploração e explicitação dos participantes sobre as crenças e concepção dos professores sobre o ensino;
- no segundo, é organizado um bloco de práticas em escolas durante quatro semanas. É proposto um processo reflexivo sobre a teoria e a Prática de Ensino;
- o terceiro refere-se ao convívio e trabalho dos estagiários com professores experientes por meio do acesso aos pensamentos e análises das práticas exercidas por esses professores no exercício da docência;
- no quarto, é organizado um bloco de quatro semanas em escolas secundárias. Estrutura reflexiva com prática, intitulada “Jornal sobre Ensino e Aprendizagem”.

Os futuros professores, durante seus processos formativos, participam intensamente de dois contextos de aprendizagem distintos. Um desses momentos ocorre, segundo as autoras, por meio de atividades na sala de aula que envolvam os alunos nas Teorias Educacionais, Currículo, Psicologia de Ensino e da Aprendizagem, Práticas de Ensino, Estágios e outros. É um período destinado às experiências práticas em que os futuros professores observam professores experientes no exercício da ação docente.

Destacamos aqui algumas dessas experiências:

- situações cognitivas: exigem a criação de oportunidades capazes de garantir ao estudante que ele estabeleça conexões estruturadas entre os conhecimentos existentes e as novas estruturas de conhecimento por meio de processos autênticos de aprendizagem.
- Estudos Teóricos e Práticos: estagiários terão acesso ao pensamento e à ação de um professor experiente, devendo analisar essas observações. Serão utilizados vídeos e anotações do professor cujo material, rico em experiência docente será motivo de discussão em Oficinas Pedagógicas estruturadas por meio de cinco fases:
 - observação e interferência: configura-se como um momento de imersão de inúmeras perguntas e questionamentos;
 - explicitação das teorias empregadas: teorização das práticas exercidas;
 - reflexão dos professores experientes sobre o trabalho desenvolvido por eles;
 - contraste de análises e reflexões entre os estagiários e os professores experientes.
 - utilização de vídeo para análise de trabalho pedagógico, desenvolvido antes e durante o

desenvolvimento das atividades de ensino (planejamento, organização do material e outros).

Nos Estados Unidos, pesquisadores descrevem a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e avaliam conexões entre a formação inicial e continuada dos professores mediante experiências formativas. Destacamos Collier, da Universidade de Geórgia, que apresenta outras situações de aprendizagem na prática de ensino com o objetivo de desenvolver o pensamento reflexivo.

Collier (1999) apresenta quatro aspectos básicos para envolver os futuros professores/estagiários no processo reflexivo:

1. resenhas analíticas provenientes de pesquisa científica na área e de atividades desenvolvidas no decorrer do processo formativo (conferências, observações dos pares, seminários e outros);
2. observações com reflexões escritas sobre tudo o que for visto. Questionamento, dúvidas, afirmações sobre o trabalho pedagógico do professor experiente;
3. visitas dos estagiários aos seus próprios pares/colegas, apresentando relatórios escritos, com comentários das aulas (planejamento, relação professor-aluno, organização do trabalho docente, atitude do professor-estagiário e outros);
4. seminários em pequenos grupos, pois se caracteriza como componente fundamental para a colaboração reflexiva entre os pares.

Os temas dos seminários devem ser fruto de análises vivenciadas durante o processo formativo, envolvendo o pensamento reflexivo (jornais, artigos), a percepção e o efeito do ensino dos futuros professores e a desmistificação

das experiências, culminando com reflexão existente.

É importante ressaltar a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de terem fases diferentes do ponto de vista curricular, a formação de professores requer princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de cada professor. Nesse sentido, a indagação reflexiva pode ser uma estratégia que os futuros professores poderão utilizar no exercício da docência, para vencer desafios e perspectivas no trabalho pedagógico.

A reflexão é, por sua vez, na atualidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos. É importante, então, que, na formação do professor, haja o estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos que centram as tomadas de decisão para processar, sistematizar, comunicar e refletir o conhecimento, por meio de atividades significativas que envolvam diferentes práticas de ensino e estágio curricular supervisionado, tanto em nível de formação inicial quanto continuada.

Yost, Sentner e Forlenza-Bailey (2000), da Universidade La Salle e Hartford, acreditam na idéia da construção do pensamento crítico nos cursos de formação de professores, por meio da correlação da instituição formadora com a realidade que se apresenta, por meio da construção de situações de ensino criativas, integrando a teoria e a prática. Em função disso, o uso do diálogo, da pesquisa-ação (por meio de projetos) e a análise metódica e científica da realidade vivida tornam-se estratégias formativas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, bem como podem contribuir

para o estabelecimento de parcerias envolvendo a universidade e a escola.

Schulman (1987) destaca a importância de os futuros professores desenvolverem, na formação inicial e continuada, diferentes tipos de conhecimento para poderem fazer escolhas e agirem com responsabilidade e competência profissional. A concepção de Schulman está ancorada na idéia de que os professores devem ter, como conhecimento básico, o conhecimento do conteúdo, do material pedagógico e das estruturas do conhecimento pedagógico, compreendendo a educação, o ensino e a aprendizagem ao desenvolverem o conhecimento que vem da prática.

Para Schulman (1992), as estratégias formativas devem emergir dos cursos de formação de professores e provêm de uma análise profunda das diferentes situações educativas, intitulado por ele de “casos”. O importante, na delimitação de um caso, é a possibilidade de ser escrito, trabalhado, discutido e refletido por todas as pessoas envolvidas com o processo formativo: professores formadores, os professores provenientes das escolas e também pelos próprios alunos estagiários. Logo, essa estratégia formativa pode ser utilizada na formação inicial em consonância com a formação continuada dos professores. Schulman estabelece, nesse sentido, um paralelo para a construção de um caso, comparando-o a uma peça de teatro com três grandes atos: 1º: planejamento e definição do objetivo; 2º: a ação realizada; 3º: a resolução de conflitos, a revisão, a análise e a reflexão.

Infante, Silva e Alarcão (1996), no artigo intitulado “Descrição e Análise Interpretativa de Ensino: os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva”, enfocam que os “casos” devem ser

distinguidos, pois, para eles, o estudo de caso deve ser utilizado como estratégia de investigação e a análise de casos como estratégia de formação, já que as análises dos casos constituem-se como história escrita que busca retratar o processo analítico e reflexivo do conhecimento do professor. Nessa perspectiva, os casos possibilitam o desenvolvimento de inúmeras habilidades teóricas e também práticas, considerando que, com a resolução de problemas, abre-se um leque de possíveis configurações que necessitam ser analisadas e refletidas.

Reforçando essas idéias das estratégias formativas, Cardoso et al. (1996), no artigo “O Movimento de Autonomia do Aluno: Repercussões a Nível de Supervisão”, apresentam a necessária mudança de paradigma na formação de professores, para que haja a promoção da autonomia de pensar e do fazer crítico dos formadores, dos professores em serviço e dos futuros docentes. Os autores são categóricos em afirmar que são necessárias as metodologias formativas que ensinem a pensar. O ensinar a pensar exige que haja um processo reflexivo sobre o que está sendo pensado de forma sistemática. É necessário, então, na visão dos autores, que os cursos invistam no desenvolvimento do pensamento metacognitivo, pois, enquanto os processos formativos continuarem a limitar o processo do pensar sobre o conhecimento, a realidade e o homem, a educação continuará também limitada a uma ação reprodutora de conhecimento.

Cardoso et al. (1996), ao apresentarem algumas estratégias que contribuem consideravelmente para a conexão entre a formação inicial e formação continuada, por meio do pensamento crítico-reflexivo, enfatizam a importância da resolução de problemas e do trabalho com pro-

jetos, de forma a unir as diferentes instâncias formativas e promover a qualificação do ensino e da aprendizagem nesses ambientes formativos. Essas estratégias, por meio de projetos e de resolução de problemas, podem se configurar dentro das práticas de ensino e dos estágios supervisionados.

Novais e Cruz (1989) apresentam cinco componentes pelos quais passa o processo de resolução de problemas: a identificação do problema; a definição do que será analisado; a exploração de possíveis encaminhamentos; a ação propriamente dita; a observação criteriosa e analítica do que for vivenciado e aprendido de fato. Sendo assim, o trabalho com projetos que desenvolvem o processo de pensar de forma analítica é encarado como um processo investigativo, em que as experiências do professor são valorizadas e revistas por meio de uma prática reflexiva, sistemática e permanente do fenômeno educacional.

Schön (1992) utiliza uma metodologia baseada na premissa de que o “aprender fazendo”, caracterizado como um processo de “supervisão reflexiva” que deve ser conjugado com diferentes estratégias formativas, pode ocorrer de três maneiras mutuamente não excludentes: siga-me (imitação, processo de construção seletiva), experiência compartilhada (trabalho coletivo) e sala de espelhos (reorganização virtual dos marcos conceituais). Assim, poderão modificar o contexto, conhecendo-o, inicialmente, para intervir nele e transformá-lo por meio da análise dos fenômenos que o compõem.

Modifica-se, portanto, o referencial das próprias pessoas que interagem nessa realidade, como os tutores e alunos, sujeitos participantes dos problemas do dia-a-dia, com papel decisivo, no quadro social e educacional de que fazem

parte. Nesses momentos, estratégias formativas de ação aproximam professor/tutor e aluno, em atividades altamente reflexivas, pautadas na idéia de se “aprender fazendo” via diálogo.

O professor, ao utilizar estratégias formativas, pode modificar sua prática pedagógica, investigando-a. “Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada de professores envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas” (ZEICHNER, 1992, p.126).

A idéia, portanto, é promover um ambiente de investigação-ação participativa que, para Zeichner e Noffke (2001), configura-se como uma pesquisa-ação em espiral em que os alunos planejam, agem e refletem sob orientação do seu professor de estágio.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – UNIFRA

O Curso de Pedagogia – UNIFRA, objetivando a sistematização da relação teoria-prática e com vistas à atividade profissional do futuro professor, desenvolve diferentes estratégias formativas caracterizadas pelas atividades de prática de ensino e projetos de estágio supervisionado. Essas atividades formativas, que contribuem para a construção epistemológica da prática docente, dão sentido unitário ao processo ensino-aprendizagem e são planejadas coletivamente a cada semestre letivo.

A apropriação teórico-prática das atividades que envolvem prática de ensino traz implicações diretas para o desenvolvimento dos Projetos de Estágio Supervisionado, desenvolvidos durante todo o Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, para a formação integral do futuro profissional da educação.

Conforme documentos oficiais, referentes ao Curso de Pedagogia/UNIFRA, as atividades formativas, intrinsecamente conectadas à práxis pedagógica, priorizam implicações dos conhecimentos, competências e habilidades, objeto de estudo das disciplinas de referência, para o processo ensino-aprendizagem; análise da estrutura e funcionamento de escolas ou agências de apoio educativo e suas decorrências para o processo de ensino-aprendizagem; análise de currículos e programas executados em escolas de educação básica; análise da dinâmica da prática docente desenvolvida em escolas da comunidade, do ponto de vista das disciplinas de referência; elaboração de propostas didáticas a partir das bases epistemológicas das disciplinas de referência; elaboração de estratégias pedagógicas interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas de ensino-aprendizagem; análise de experiências pedagógicas bem-sucedidas; elaboração conjunta de um esboço de projeto pedagógico para uma escola da comunidade, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, tanto o estágio curricular supervisionado quanto a prática de ensino propiciam as bases teórico-metodológicas para a formação inicial do pedagogo.

Destacamos algumas temáticas, objetivos e ações que são significativos no cotidiano do curso: conhecimento da realidade social, econômica, político-pedagógica e cultural do local onde a escola está inserida, objetivando compreender seu contexto; entrevistas com diretor e/ou supervisor pedagógico; análise documental do PP, Regimento Escolar, Planos e outros documentos da escola; observação e análise de uma criança em ambiente escolar e/ou extra-escolar a partir da sua interação com um brinquedo, jogo ou brincadeira; reconhecimento das potencialidades do brincar infantil, identificando repercussões ao desenvolvimento huma-

no; construção de jogos para serem utilizados como suporte ao desenvolvimento da atividade de prática de ensino; conhecimento e reflexão da estrutura dos processos de planejamento e avaliação das práticas educativas nas organizações escolares e/ou não-escolares; compreensão do papel do pedagogo nos processos de gestão, nas organizações escolares e/ou não-escolares; observação e identificação das práticas alfabetizadoras nas organizações; organização de um ciclo de palestras com temas relevantes nos diferentes espaços escolares e não escolares; organização da comunicação a partir dos pressupostos da metodologia científica; aproximação das atividades profissionais por meio de ações interativas entre os acadêmicos e o contexto escolar; definição do perfil do professor que atua nos Anos Iniciais ou Educação Infantil, tendo como referência as mudanças paradigmáticas que estão interferindo nos diferentes espaços sociais, políticos e educacionais; análise do perfil do educador na relação teoria e prática.

Essas estratégias formativas são planejadas conjuntamente pelos docentes das disciplinas do semestre letivo, mediante construção, implementação e avaliação de projeto interdisciplinar.

O estágio supervisionado também se caracteriza como uma atividade pedagógico-científica que expressa processos ininterruptos de inter-relação entre teoria e prática. Para tanto, de forma elucidativa, destacamos algumas ações que são referentes ao estágio do curso de Pedagogia: conhecimento mais efetivo das atividades em sala de aula; elaboração de projetos, planos de trabalho e ou atividades referentes à regência de aulas; participação das reuniões, sessões de estudo, entrevistas, debates, discussões, seminários na escola e na UNIFRA; relato de experiência em seminário;

elaboração e apresentação da documentação comprobatória do trabalho realizado durante o estágio; elaboração de projetos e/ou planos de trabalho referentes aos processos de gestão em âmbito não escolar.

Portanto, as práticas de ensino e os estágios supervisionados têm colocado aos professores formadores e futuros professores desafios para construir um projeto de educação no qual teoria e prática formem uma unidade. Isso nos remete à transformação qualitativa do meio, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos e é nessa perspectiva que as práticas de ensino contribuem para o entrelaçamento de saberes, uma vez que se desenvolvem a partir de vivências pedagógicas no interior de diferentes espaços formativos e educativos, entre eles, a universidade e a escola, teorizando-as em suas concepções e desenvolvimento de ações.

Essa realidade deve continuar a emergir, no sentido de possibilitar cada vez mais o vínculo das Instituições de Educação Superior com a sociedade, num movimento reflexivo e interativo com vistas à profissionalização do pedagogo.

A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, mas, para que se constitua crítico-reflexivo, necessita de elementos básicos que são encontrados numa abordagem qualitativa da realidade, o que favorece a superação de uma concepção fundada no senso comum.

Nessa perspectiva, os diferentes ambientes da prática pedagógica e educativa definem-se como campos e objetos de investigação e atuação profissional do pedagogo, que deve ser um pesquisador em ação. Para tanto, para reiterar essa concepção de formação de professores, encontramos alguns teóricos inseridos numa abordagem mais contemporânea de educação,

entre eles, destacamos Nóvoa (1992, p.28), porque defende a idéia de que os professores necessitam “assumir-se enquanto produtores de sua formação”, bem como enfatiza que essa formação perpassa “processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Schön (1992) também propõe que o professor seja um pesquisador de sua própria condição prática, desenvolvendo-a reflexivamente. O autor sinaliza a necessidade de o professor pesquisador identificar o problema numa verdadeira inter-relação com o contexto e seus interlocutores. Nessa construção, é preciso investir na colaboração por meio do diálogo, no sentido de repensar a realidade e propor possíveis soluções para, então, superar a problemática coletivamente.

Ao inferirmos que a formação inicial de professores se assenta sobre uma base teórico-prática, em que saberes teóricos e saberes da prática se somam, estamos defendendo o pressuposto de que é pela permanente reflexão sobre a atividade pedagógica e educativa que os próprios professores formadores, os professores em serviço e os futuros professores se constroem enquanto sujeitos do processo. A construção dessa identidade profissional se desenvolve no desdobramento e na confluência entre diferentes momentos de formação em múltiplos espaços de atuação profissional, situados na dinâmica dos projetos de prática de ensino e estágio supervisionado das experiências aqui referenciadas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências apresentadas neste trabalho enfocam a importância das estratégias formativas via práticas de ensino e estágios curriculares su-

pervisionados para os cursos de formação de professores, na medida em que potencializam a produção do conhecimento de professores e alunos em diferentes espaços e contextos formativos.

As diferentes iniciativas nacionais e internacionais das instituições de ensino, rumo à compreensão da realidade educativa e formativa dos envolvidos neste processo, muito têm contribuído para uma ação mais investigativa e comprometida com o fazer pedagógico. Percebemos, através dessas iniciativas, outras demandas e outras maneiras de interação e aproximação com o campo de trabalho. Essas contribuições, somadas ao que temos vivenciado ao longo desses anos no curso de Pedagogia da UNIFRA, têm produzido novas formas de ser e de fazer educação.

O estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, entendido e dinamizado como uma atividade teórico-prática, perpassa e resgata a dinâmica curricular do curso e da Instituição objeto de estágio, conjugando esforços junto a práticas de ensino que oferecem subsídios teórico-metodológicos, para que o futuro estagiário se sinta inserido e comprometido na sua formação inicial.

É pertinente acrescentarmos aqui que, durante as atividades formativas, os saberes pré-profissionais são fomentados e impulsionam o desencadeamento de inúmeras formas de ação e intervenção docentes e discentes. A construção identitária do futuro professor vai sendo construída num contexto real e concreto. Os saberes de investigação são lançados durante o processo inicial de formação em que os alunos, ao se depararem com inúmeras situações problematizadoras, necessitarão mobilizar, construir e desconstruir esses saberes, preparando-os para uma ação docente eficaz.

Paralelo a isso, os professores formadores precisarão, concomitantemente, reconstruir

suas identidades profissionais, refletindo sobre suas intervenções docentes, realimentando seus saberes profissionais de forma crítica e reflexiva, lembrando sempre que os saberes constitutivos da sua carreira delimitam muito o seu ser e o seu fazer, enquanto profissional de uma área. Essas estratégias constituem-se, então, indispensáveis para a formação integral, humanizadora, reflexiva e emancipatória do professor formador, do professor em serviço e do futuro professor, pois todos e cada um tornam-se sujeitos pró-ativos dos seus processos de formação, na medida em que aprendem a pensar a práxis educativa de forma autônoma e crítico-reflexiva.

Nesse sentido, é importante que os cursos de formação de professores repensem, dentre outros aspectos, as matrizes estruturais, conceituais e operacionais dos seus currículos, tendo claro o tipo de profissional que desejam formar, estabelecendo reais parcerias com as escolas e se apropriando de estratégias formativas que potencializem o processo reflexivo e metacognitivo dos próprios professores formadores, professores em serviço e futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de Supervisão. Porto, Portugal: Porto, 1996.
- AZEVEDO, M. A. R. de. **A formação de competências cognitivas em direção a um professor/profissional reflexivo**. Possibilidades junto às licenciaturas da UFSM. Santa Maria: UFSM, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE. Resolução n. 1/2002. Brasília, 2002a.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. CNE. Resolução n. 2/2002. Brasília, 2002b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. CNE. Portaria n. 1403/2003. Brasília, 2003.
- CAMPIANI, Maurício; FIGUEIRÔA, Sílvia; NEWERLA, Viviani B. Universidade - Escola: Pesquisa Colaborativa para a Melhoria do Ensino Público. **Anais...** 27 e 28 de Agosto, USP, 1999.
- CARDOSO, M. P. A.; ERRANO, M.; MOREIRA, P. O Movimento da autonomia do aluno In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de Supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996.
- COLLIER, SYNYA T. Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. **Journal of Teacher Education**, Mary-June, V. 50, N. 3, 1999.
- ETHELL, R. G.; MENIMAN, M. C., MARILYN, M. Unlocking the knowledge in action of an Expert Practitioner. **Jornal de Formação de Professores**, Março-Abril, v. 51, n. 2, 2000.
- FORESTÉ, E. Parceria na formação de professores. **Revista Ibero Americana de Educación**. v. 33, 2003, p. 1-12.
- FURIÓ, C.; CARNICER, J. El desarrollo profesional del profesor de Ciencias mediante tutorias de grupos cooperativos. Estudio de otros casos. **Ensenanza de las ciencias**, v. 20, n. 1, 2002, p. 47-73.
- _____. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. **Ensenanza de las ciencias**, 12(2), 1994, p.188-195
- _____; GIL, D. Hacia la Formación de Programas Eficaces en La Formación Continuada del Profesorado de Ciencias. In: SANCHEZ, J. M.; ONORBE, A. Y. B. (eds.) **Educacion Científica**. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de La Universidad de Alcalá, 1999.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I.. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégias de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1992.

NOVAIS, A.; CRUZ, N. O ensino de Ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. **Revista de Educação**, n. 1, 1989, p. 65-89.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones**. Espanha: Paidós, 1992.

SHULMAN, L. Knowledge as Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, 57, 1987, p.1-22.

SHULMAN L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: the impact of subject- specific conception of teaching. In: MONTEIRO, M.; JEREMIAS, I. M. V. **La Didácticas Específicas en La Formación del Profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edición, 1992.

YOST, D.; SENTNER, S. F. An examination of the construct of critical reflections: implications for teaching education programming in the 21 st century. **Jornal de Formação de Professores**, Janeiro-Feveiro, v. 51, n. 1, 2000.

ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.