

ARTIGOS

Modelos de formação e estágios curriculares

Magali Aparecida Silvestre
Vera Maria Nigro de Souza Placco

RESUMO: Nesse texto, apresentamos, de forma concisa, características que demarcam três concepções de formação que têm orientado projetos e práticas de estágio curricular obrigatório em cursos de formação inicial de professores.² Tendo por base autores que suscitam discussões nessa direção, firmamos a urgência de se situar a finalidade dos estágios curriculares obrigatórios nos processos formativos de futuros professores, visando à superação de modelos pautados na racionalidade técnica, assim como de modelos pautados na racionalidade prática. Fundamentados num modelo de racionalidade crítica, defendemos que as práticas dos estágios curriculares devam convergir para a formação de um profissional preparado para contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem; para compreender a docência como uma atividade teórico-prática; para situar sua prática e percebê-la como uma prática social que envolve sujeitos e subjetividades e, finalmente, para intervir na realidade intencionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores; Estágios Curriculares; Pedagogia; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Se apresentamos o ideal como algo , desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o “ainda não.” Para que não estejamos lidando com uma fantasia, um devaneio, é preciso acrescentar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é, pode vir a ser.
(RIOS, 1992, p. 74 grifo da autora)

Diante da história que congrega quase dois séculos de discussões e ações relacionadas à formação de professores no Brasil, tendo por base, até mesmo, o período anterior à criação das primeiras Escolas Normais, não é possível afirmar que nada mudou em relação à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A ausência de instâncias formadoras até o surgimento das Escolas Normais, e, mais recentemente, a elevação da formação ao nível superior de ensino são acontecimentos que demarcam mudanças. No entanto, essas mudanças desencadeadas em contextos histórico-sociais específicos caminharam para qual direção?

Reconhecemos que houve um avanço, mas a palavra avanço pode significar *melhora de estado e de qualidade*, ou apenas *ir adiante*. É nesse ponto que se instala uma contradição: foi-se adiante, mas estamos muito longe de alcançar a qualidade na formação que almejamos.

Essa contradição se sustentou na realidade imposta pelo jogo econômico e político de cada uma dessas épocas, o que resultou num conjunto de intenções que, ao “ampliar para menos” a escola pública (ALGEBAILLE, 2009, p. 327), trouxe “uma falta clara de limites das funções do professorado” e um aumento significativo “nas solicitações e competências” exigidas ao professor (IMBERNÓN, 2009, p. 8).

É nessa perspectiva que nos posicionamos sobre qual modelo de formação inicial defendemos, pois, como definiu a autora da epígrafe apresentada no início do texto, no campo do possível, “o que ainda não é, pode vir a ser”.

FORMAR PARA QUÊ?

Para começar a nossa argumentação, tomamos emprestadas as palavras de Leonardo Boff (1998: p. 112):

Os quinze bilhões de anos de evolução conhecem quatro grandes patamares: o universo, a vida, o homem e a humanidade. Estamos entrando no quarto patamar: os seres humanos que estavam dispersos em estados-nações estão se encontrando numa única casa comum, o planeta Terra.

Estado de humanidade que, para nós, só será alcançado se associado à educação, compreendida por Charlot (2005, p. 37) como um triplo processo: “educação como humanização, socialização e singularização”, e que só se efetiva se houver a apropriação de um patrimônio humano pelo indivíduo.

Humanização porque introduz o sujeito no universo dos signos, dos símbolos, da construção de sentidos, permite o acesso a uma cultura que não é qualquer cultura, mas aquela do grupo social a que pertence,

demarcada por um tempo histórico, por isso, socialização. E que se transforma em um processo de singularização, na medida em que o indivíduo, ao apropriar-se desse patrimônio, constitui sua própria cultura, imprimindo-lhe sentido (CHARLOT, 2005).

Assim, mesmo que estejamos entrando no *quarto* patamar, isso não significa que estejamos alcançando o nível de humanidade a que Boff se refere. A realidade globalizada não tem se manifestado na forma de um mundo mais humano, ou mais justo. Nunca estivemos tão próximos uns dos outros, ou o conhecimento nunca esteve tão socializado e acessível. Mesmo assim, não estamos integrados de forma que possamos diminuir as diferenças sociais, econômicas e culturais entre nós e aceitar a diversidade.

A lógica que tem regido a maioria das nações em nosso planeta não envolve interesse nessa perspectiva, isso sabemos; mas sabemos também que, como formadores, podemos ampliar as possibilidades de *humanização, socialização e singularização* daqueles que são formados por nós e que, por serem futuros professores, poderiam, a seu tempo, se comprometerem com esse objetivo.

Dessa forma, na nossa compreensão, o alcance desse estado de *humanidade* tem na escola uma maior possibilidade e, no trabalho docente, a sua esperança, porque é a educação escolar que pode, num processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimento, promover a assimilação de algumas formas e saberes culturais essenciais para o processo de *singularização* de crianças e que, dificilmente, seriam apreendidos sem uma intervenção específica.

Considerando a tensão dialética existente entre a reprodução da ideologia dominante e a possibilidade de transformação da realidade, Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 21-22) ressaltam que é na escola que essa tensão “acontece de forma específica e singular” em relação a qualquer outra instância de formação, posto que:

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos.

Portanto, estamos querendo demarcar uma concepção de formação que prepare os futuros professores para, ao compreenderem o lócus de seu trabalho, a escola pública, atuem como *humanidade*, em que pese a conotação utópica que essa afirmação possa assumir.

Nas palavras de Severino (2006, p. 621), uma formação compreendida como:

[...] processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa [...] A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade.

Nessa direção, concebemos um processo de formação que tenha como objetivo principal desenvolver o futuro professor em toda a sua singularidade para que seja responsável pela formação da criança com que vai atuar. Essa formação, ao interferir no processo de devir desse sujeito, precisa prepará-lo para ser um profissional que tenha condições de analisar a natureza e o alcance de sua intervenção na sala de aula e na escola compreendendo a ação docente como uma prática social.

O que significa dizer que os alunos que estão em processo de formação precisam conhecer com profundidade a natureza de seu ofício e identificar os conhecimentos necessários para a sua atuação, para encontrarem na *ação de ensinar* o sentido de seu trabalho, porque, como explicam Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.21-22), o conhecimento “[...]é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as conseqüências do complexo processo de socialização reprodutora”

Nessa acepção, o currículo de formação deveria promover “o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente”, fazendo com que o futuro professor aprendesse a “interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2004, p. 53). Sendo assim, os estágios curriculares precisariam ser reconhecidos, valorizados e planejados como uma etapa da formação em que, além da observação e coleta de dados para análise da realidade em que são desenvolvidos, os futuros professores tivessem a oportunidade de exercer o ofício docente, por meio de práticas supervisionadas, por um longo tempo, previstas em um projeto elaborado com corresponsabilidade entre instância formadora e escola-campo.

Assim, entendemos que a socialização profissional começa na formação inicial, e é nessa etapa da formação que se fornecem as bases para que o profissional possa construir um conhecimento especializado, prevendo sua formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional durante o qual vai se configurando sua identidade docente.

Roldão (2007) caracteriza esse conhecimento profissional como o elo mais fraco da profissão, porque é pouco definido como aquele que legitima a profissão docente, mas que deveria ser considerado como uma alavanca capaz de reverter a situação de descrédito e desânimo em que se encontram os professores.

Placco (2006, p. 257), porém, ressalta que isso só é possível se, dentre outras preocupações, o currículo da formação estiver voltado para ações que desenvolvam “flexibilidade, habilidade de busca, interesse e motivação para prosseguir” em seus alunos, demarcando a importância da dimensão da “formação continuada”, na perspectiva do desenvolvimento profissional em um processo de formação de professores.

Diante do exposto, ao indicarmos uma formação inicial que tenha como ponto de partida esses pressupostos, justificamos o motivo da afirmação contida no início deste texto: a formação de professores *foi adiante* ao longo dos anos, mas ainda não alcançou *a melhoria da qualidade desejada*. Nessa perspectiva, reconhecemos o quanto ainda é necessário investigar e debater sobre como os estágios curriculares vêm contribuindo para a aprendizagem da docência e sob quais pressupostos eles têm sido orientados.

RACIONALIDADE TÉCNICA E FORMAÇÃO: MARCAS

Somos herdeiros de uma formação inicial de professores pautada nos pressupostos da racionalidade técnica, que percorreu toda a história da educação brasileira, ganhando mais força por meio da promulgação da LDB nº 5.692/71.

Essa herança convive hoje com outro pressuposto de formação, a racionalidade prática, que foi posta em evidência no final da década de 1990, tanto pela própria universidade, pelos estudos e pesquisas sobre a formação de professores, como pela legislação, principalmente a partir da homologação do Parecer CNE/CP n. 9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, e pela Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia – Licenciatura.³

Por se tratar de um legado legitimado pela legislação, a força de seus pressupostos se faz presente nos currículos atuais de formação inicial de professores, e aparece com mais ênfase em disciplinas como Didática, Prática de Ensino e Estágios Supervisionados,⁴ além das metodologias específicas.

Diversos autores, como Contreras (2002), Diniz-Pereira (2002), Medeiros (2005) e Morgado (2005) discutem os modelos de formação e o tipo de racionalidade que se encontra em seus pressupostos, o que nos ajuda na compreensão sobre os limites dessas racionalidades e como elas são traduzidas nas práticas dos estágios curriculares.

Contreras (2002), ao descrever as características do modelo da racionalidade técnica, explica que a prática docente é compreendida como um conjunto de aplicações teóricas e técnicas, disponível *a priori* e pautado nos procedimentos racionais da ciência, visando à resolução instrumental dos problemas apresentados na situação de ensino. Em outras palavras “a teoria predomina determinando e antecipando o que deve acontecer na prática” (MORGADO, 2005).

O grande limite desse tipo de modelo é que ele impõe uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento técnico, decorrendo disso um distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e aqueles que elaboram os conhecimentos teóricos – o saber, tendo como resultado a propagação de um discurso que preconiza que a *teoria na prática é outra*.

No currículo de formação, essa hierarquia aparece tanto na separação entre as disciplinas de fundamentação teórica e aquelas relacionadas à prática e estágios, como no período em que estas últimas se encontram, geralmente relegadas ao final do curso (CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2002).

Essa hierarquia se traduziu durante muitos anos nos currículos das Escolas Normais, quando as disciplinas relacionadas à prática de ensino estiveram presentes, na maioria das vezes, no final dos últimos dois anos do curso. Tornou-se mais evidente quando o estágio curricular passou a ser desenvolvido fora do horário de aulas. Isso aconteceu nos currículos das Escolas Normais, em 1965, e permanece até hoje. Marcas que traduzem a compreensão de que um sólido suporte teórico oferecido ao aluno, no início do curso, dar-lhe-ia condições para a atuação prática em qualquer realidade.

A dificuldade de ruptura dessa concepção permanece no período em que as reformas do ensino brasileiro,² principalmente aquelas relacionadas à formação de professores, ficaram mais evidentes. Um exemplo disso foi a retificação que o Parecer CNE/CP n. 27/2001 impôs ao Parecer CNE/CP n. 9/2001. Este último apresenta a ideia de que “o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação”. Dessa forma, continua o documento, “deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada” (BRASIL, 2004, p. 57-58).

No entanto, o Parecer que o retifica, ao mudar a redação do texto, indicando que os estágios devem “se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2004, p. 1), anula a concepção de que o estágio deve permear toda a formação.

As discussões que se instalaram concomitantemente à retificação desse documento, datadas em meados dos anos 2000, travadas por aqueles que participaram da reelaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, dentre os quais nos incluímos, giravam em torno da ideia de que era muito precoce a ida dos alunos das primeiras etapas do curso às escolas, pois eles ainda não possuíam “conhecimento

teórico suficiente” para isso. Em que pese o próprio documento indicar que os tempos na escola deveriam ser organizados de acordo com os objetivos de cada momento da formação (BRASIL, 2004, p. 58), apontando um possível caminho a ser percorrido progressivamente pelos alunos e que deveria ser delineado previamente no projeto pedagógico do curso e no projeto específico dos estágios supervisionados, os professores, nesse caso, acreditavam numa formação linear, que se iniciava no campo do conhecimento científico para depois chegar ao campo do conhecimento prático.

Outro aspecto que indica os pressupostos da racionalidade técnica e merece destaque neste artigo é que a prática docente ainda é concebida por muitos formadores como uma solução instrumental de problemas. Para Contreras (2002, p. 98), as situações de ensino não podem ser consideradas como “problemas”, na forma como a racionalidade técnica pressupõe, pois o processo de ensino e aprendizagem se dá em contextos específicos e, portanto, os professores devem compreender as situações de ensino em sua singularidade:

[...] e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma atuação que se dirige a um fim, senão manter aberta a interpretação a diferentes possibilidades e finalidades, encontrar respostas singulares e às vezes provisórias, para casos que não haviam previsto nem imaginado.

Assim, aspectos relacionados à heterogeneidade das salas de aula, à diversidade cultural dos alunos, às suas condições socioeconômicas que colocam os alunos como sujeitos singulares no processo de ensino aprendizagem, são interpretados à luz da racionalidade técnica como “problemas”. No entanto, por demarcarmos essa singularidade esses aspectos fazem parte dos desafios com os quais o futuro professor irá se defrontar no cotidiano de seu trabalho.

Formar para a “solução de problemas” pode esconder uma preocupação em preparar para o trabalho, do ponto de vista técnico, deixando de lado a ideia de que a formação de professores necessita vincular-se a uma “função social maior que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade” (MEDEIROS, 2005, p. 199).

RACIONALIDADE PRÁTICA E FORMAÇÃO: LIMITES

Como afirmamos anteriormente, outro modelo de formação, pautado na racionalidade prática, também tem perpassado os currículos de formação na atualidade. Embora nosso objetivo não seja explicar cada um dos modelos detalhadamente, cumpre-nos, ao menos, ressaltar as principais ideias que formam essa concepção e como ela se reflete nos currículos de formação.

Ao nos reportarmos à racionalidade prática como modelo de formação, encontramos duas vertentes. Aquela baseada nas ideias de Donald Schön, sobre a formação de professores práticos reflexivos e, de outro lado, as ideias de Lawrence Stenhouse, sobre professores pesquisadores. Ambas buscam a superação dos modelos de formação baseados na racionalidade técnica e a recuperação de competências legítimas e necessárias da prática de ensino que ficaram subordinadas ao conhecimento científico ou simplesmente foram desconsideradas (CONTRERAS, 2002; MORGADO, 2005).

Pimenta (2002) explica que essas ideias foram rapidamente incorporadas às reformas de ensino em vários países, inclusive o Brasil, que questionavam a formação de professores desenvolvida na perspectiva da racionalidade técnica. Para a autora, essa incorporação serviu de base para a valorização de pesquisas

sobre a ação dos professores, que passaram a ser reconhecidos como peça fundamental para o sucesso da implantação de mudanças.

Baseando-se nas principais ideias de Donald Schön (1992), pesquisador americano, um currículo que visa à formação de professores práticos reflexivos tem, na valorização e reflexão da prática, seu principal pressuposto. Partindo do princípio de que os “problemas” que surgem no processo de ensino-aprendizagem não se resolvem por meio de uma decisão técnica, o professor deve aprender, acima de tudo, a atuar com segurança nas “zonas indeterminadas da prática”; isto é, nas situações que são incertas, singulares e em que há conflito de valores, impossíveis de serem planejadas, mas que são comuns nos processos de ensino-aprendizagem.

A partir do seu conhecimento, o professor deve ser capaz de desenvolver ao menos dois níveis distintos de reflexão sobre sua própria prática, exercício que lhe trará respostas às suas próprias indagações. Aquela que se dá durante a ação pedagógica – *reflexão na ação*, que é um momento em que o professor, pensando a prática, é capaz de modificá-la, em busca de seus objetivos, e aquela que ocorre após a ação – *reflexão sobre a reflexão na ação*, que se baseia num olhar retrospectivo sobre os resultados obtidos a partir da reflexão na ação e que, por ser um nível mais complexo de reflexão, exige o “uso de palavras”, ou o registro do processo.

Valoriza, assim, a prática docente, pois é nela que o conhecimento profissional é construído e que vai se renovando, a partir do momento em que o professor se depara com novas situações da prática que lhe são desconhecidas e lhe causam dificuldades. São essas novas indagações que geram o processo reflexivo e, então, “grande parte do conhecimento resulta da ação prática, emerge dela” (MORGADO, 2005).

Para desenvolver no futuro professor esses níveis de reflexão, Schön (1992, p. 89) propõe construir uma tradição de pensamento e reflexão sobre a prática, nos cursos de formação inicial, transformando esse período de formação em um “*practicum reflexivo*” ou, conforme suas palavras, “um mundo virtual que representa o mundo da prática”.

Para Morgado (2005, p. 42), a racionalidade prática não estabelece uma influência direta da teoria sobre a prática, mas sim “uma relação dialética entre teoria e prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam”.

Por outro lado, explorando a segunda vertente da racionalidade prática, Contreras (2002) explica que, para Stenhouse, há habilidades e maneiras de agir que são assimiladas de tal forma que o professor não necessita direcionar a prática de um modo consciente para realizá-la com domínio e corretamente, e que isso é uma construção pessoal. Na medida em que o professor traz à consciência esse conjunto de hábitos construídos por meio da experiência profissional e os questiona, consegue aperfeiçoar a sua prática.

A grande diferença entre os dois autores é que este último acredita que a reflexão não surge das situações adversas e desconhecidas, no momento exato da prática, conforme postula Schön, mas principalmente quando o professor se propõe a verificar as possibilidades e problemas que podem surgir, conforme a maneira que realiza sua prática. Neste último caso, o professor transforma sua prática em objeto de investigação, do que decorre a ideia de professor pesquisador (CONTRERAS, 2002).

Morgado (2005, p. 45-46), no entanto, levanta uma preocupação que se relaciona diretamente à formação desse profissional:

[...] Para que o coletivo docente possa responder positivamente aos desafios que Lawrence Stenhouse coloca é necessário fornecer-lhe apoios e criar as condições mínimas exigíveis para que isso aconteça. Condições essas que passam, entre outras alterações, pela mudança significativa dos processos de formação inicial e de formação contínua de professores [...].

Ao associarmos estes pressupostos da racionalidade prática à análise do Parecer CNE/CP n. 5/2005 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, encontramos alguns aspectos que evidenciam a preocupação do autor. No que diz respeito aos estágios curriculares, o documento indica que deverá ser realizado “[...] de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências”, pressupondo “atividades pedagógicas em um ambiente institucional de trabalho” que proporcione “uma reflexão contextualizada conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional” (BRASIL, 2006, p. 15).

Indicações que partem do pressuposto de que esse exercício reflexivo anunciado depende única e exclusivamente do aluno e vai acontecer no momento do contato com a prática docente ou até mesmo depois dela, condição essencial para o desenvolvimento do professor reflexivo preconizado por Schön. É o próprio documento que nos leva a essa conclusão, porque só faz referência a uma possível mediação exercida pelo formador em um único parágrafo que segue:

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia. (BRASIL, 2004, p. 16, grifo nosso)

Interpretamos ser uma indicação muito superficial “prever mecanismos que assegurem” essa integração, já que se trata de um documento que orienta a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Haveria, portanto, a necessidade de apresentá-los explicitamente, mas isso não ocorre. Nossa hipótese para explicar essa omissão no documento é que pode haver uma compreensão dos legisladores de que isso está incorporado como princípio e então acontecerá naturalmente, significação que acompanha os estágios curriculares há muito tempo. Por outro lado, sabemos que explicitar esses mecanismos colocaria em evidência questões que envolvem trabalho coletivo, jornadas de trabalho que permitam as discussões coletivas, parcerias com as escolas de ensino fundamental e compromisso das instituições de formação e dos próprios legisladores, questões essas ainda tratadas com bastante superficialidade nos cursos de formação e pelas políticas públicas nacionais de formação.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à ideia do professor pesquisador apresentada nesse Parecer. A produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico é uma das três dimensões da formação contida no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e é prevista, com maior ou menor ênfase, nos objetivos dos três núcleos que estruturam o curso: o núcleo de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, o que demonstra que a pesquisa deve perpassar todo o curso.

Nessa perspectiva, o documento ressalta que até mesmo as instituições de educação superior que não possuem o status de universidade, mas oferecem o curso de Pedagogia, “devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica” e justifica:

Essa exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações (BRASIL, 2004, p. 14).

Justificativa que se aproxima muito de uma das características da racionalidade prática: formar o professor na perspectiva de que este desenvolva um espírito investigativo sobre a sua prática, transformando-a em objeto de estudo, não prevendo a expansão desse espírito para questões que extrapolem a própria atividade docente e que poderiam fazê-lo compreender o fenômeno educativo em sua totalidade.

Isso se confirma quando analisamos o texto que se apresenta na sequência do documento e que declara a prática docente no curso como ponto de partida e de chegada:

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha conhecimentos adquiridos em sua prática (BRASIL, 2004, p. 14).

Tais questões apresentadas, a nosso ver, reduzem o processo de reflexão do futuro professor a um olhar sobre a maneira como as coisas se apresentam na prática, como se fosse um fenômeno reduzido e isolado, naturalizando-o, desconsiderando todas as variáveis de ordem institucional, política, social e pessoal que a constituem e demarcam a complexidade da atividade docente e do fenômeno educativo.

Contreras (2002, p. 148) aponta que o limite das ideias de autores que defendem a racionalidade prática se instala na noção de que a reflexão e a investigação, reduzidas ao contexto de atuação, definem alguns objetivos e práticas profissionais, mas não revela "nenhum conteúdo para esta reflexão"; pelo contrário, pressupõe-se que esse exercício "ajudará a reconstruir tradições emancipatórias implícitas nos valores de nossa sociedade". Dessa forma, continua o autor, não há uma posição tomada em relação a qual deveria ser o compromisso social do professor, nem se leva em conta a forma como os professores se identificam em seu ofício, fatores que, se não forem levados em consideração no processo reflexivo, podem não levar à emancipação, mas apenas justificar práticas pedagógicas que reproduzem práticas vigentes na sociedade e que garantem o processo de dominação.

RACIONALIDADE CRÍTICA E FORMAÇÃO: DESAFIOS

Após termos exposto, embora sumariamente, os pressupostos que sustentam a racionalidade técnica e a racionalidade prática e como eles se fazem presentes nos discursos legais sobre formação inicial de professores e, mais especificamente, nas orientações sobre os estágios, apresentamos o modelo que acreditamos ser aquele que poderá ampliar o nível de qualidade da formação, desencadeando um processo de desenvolvimento profissional que fortalecerá o elo mais fraco da profissão: o conhecimento profissional.

O que nos faz acreditar que estamos no campo da possibilidade, do "vir a ser", são as afirmações de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Diniz-Pereira (2002), que indicam a existência de modelos emergentes ou contra-hegemônicos baseados na racionalidade crítica, que vêm sendo propostos nos programas nacionais e internacionais de formação de professores e constituindo o cenário educacional brasileiro.

Cumpramos, porém, que não podemos nos esquecer do alerta indicado por Apple (2003, p. 124), de que “nenhuma estratégia contra-hegemônica e progressista, nenhuma pedagogia crítica pode dar certo enquanto não compreender a realidade construída” pelo grupo hegemônico, grupo que, sabiamente, se apropria de alguns pressupostos do discurso crítico para manter seu controle (APPLE, 2003; DINIZ-PEREIRA, 2002). Por esse alerta do autor é que julgamos importante saber reconhecer nos modelos de formação a quem e a que eles servem e o que os diferencia.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2002, p. 28) caracteriza o modelo de formação pautado na racionalidade crítica como aquele que compreende que:

A educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, problemática. (grifos do autor)

A formação inicial fundamentada nesse pressuposto representa, assim, uma etapa em que podemos combater o modelo de profissional de educação assistencialista e alienado, proporcionando a possibilidade de o professor perceber a dimensão política e cultural de seu ofício, oferecendo-lhe recursos para desenvolver sua profissionalização.

Para tanto, seria necessário que esse processo formativo desse conta de discutir a natureza do trabalho docente, cuidando para que fosse superada a ideia de que ensinar é apenas transmitir um saber. Roldão (2007) acredita que não se trata de afirmar que essa forma de conceber a ação de ensinar seja melhor ou pior que outras, a questão é que ela deixou de ser socialmente útil.

Os processos formativos precisam, desde o início, considerar o professor como um intelectual para que o trabalho docente passe a ser adotado como forma de trabalho intelectual (GIROUX, 1997), já não sendo interpretado exclusivamente do ponto de vista instrumental – racionalidade técnica –, nem por meio de interpretações baseadas na própria prática – racionalidade prática –, mas sim compreendido à luz das relações sociais estabelecidas pela estrutura social na qual se insere o processo educativo possuindo a ciência como referencial – racionalidade crítica.

Um trabalho que ganha sentido na medida em que define a sua natureza, legitima a prática pedagógica como atividade social e amplia a autonomia do professor.

Giroux (1997, p. 163) afirma que estaríamos, assim, elevando os professores à categoria de intelectuais transformadores e, para que isso ocorra, é necessário “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Ao tornar o pedagógico mais político, explica o autor:

[...] a reflexão e a ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta.

E tornar o político mais pedagógico significa:

Utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes

críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163)

Ao pensar o currículo da formação inicial de professores, objetivando formá-los como intelectuais transformadores estamos indicando uma formação que viabilize o início do processo de desenvolvimento profissional. Isso significa “considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais” (IMBERNÓN, 2004, p. 47). Portanto, devemos:

[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Por isso a urgência em demarcarmos, já na formação inicial, o desenvolvimento profissional do aluno, pois mesmo que, em tese, ainda não exerça a profissão,⁵ ao desenvolver intervenções pedagógicas, durante os estágios curriculares, são postos em jogo elementos que são constitutivos do seu processo de profissionalização. Elementos que constituem tanto a sua profissionalidade – conhecimentos e competências próprias da ação docente, além das atitudes e valores que a norteiam – como elementos que constituem seu profissionalismo – status profissional e o reconhecimento social da profissão (SACRISTÁN, 1999; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Roldão (2007) sublinha que o caminho para a profissionalização docente depende de dois processos sociais distintos e complementares. O primeiro se relaciona à afirmação social da escola que, ao se legitimar como instituição pública que atenda às demandas de alfabetização da maioria da população e viabilize um maior grau de politização dessa população, ampliando seu nível de participação na vida pública, servirá como alavanca principal do processo de consolidação dos professores como grupo profissional socialmente identificável.

O segundo, de acordo com a autora, se relaciona à legitimação desse grupo, por meio da afirmação de um conhecimento profissional específico, valorizado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da docência.

O que indica, portanto, que o desenvolvimento profissional não se encerra nos processos de formação inicial dos futuros professores, mas pode encontrar, nesse tempo de formação, o seu ponto de partida. Um tempo de formação em que o aluno, futuro professor, poderá reconhecer, por exemplo, os valores e atitudes que norteiam sua prática e que podem dificultar seu processo de desenvolvimento profissional, ou ainda, firmar as bases de um conhecimento profissional específico.

Um tempo em que os alunos em formação possam dar a conhecer que a discussão equivocada sobre a relação teoria e prática pode ser superada, na medida em que compreendam que a função de ensinar é “sócio-prática, sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo” (ROLDÃO, 2007, P. 101).

Os estágios curriculares seriam, então, uma etapa de formação em que o futuro professor poderia compreender com mais profundidade a natureza socioprática do ofício docente, pois, ao estar em uma situação real, a sala de aula, precisaria estabelecer com mais eficiência uma interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos, não só relacionados a esse espaço específico de

aprendizagem, mas àqueles que compõem o contexto mais amplo dos processos educativos. O que exige, também, daquele que está formando, clareza de como deve se dar a mediação desse processo.

Marcelo Garcia (1999) defende que a formação de professores se distingue de outras atividades formativas justamente por se tratar de uma formação profissional, que exige a combinação entre o conhecimento acadêmico e o pedagógico, além de objetivar a formação de formadores. Afora essas características indicadas pelo autor, há de se considerar que os processos iniciais de formação envolvem adultos em processos de aprendizagem e de constituição da identidade profissional.

Placco (2008, p. 185) nos ajuda a avançar nessa discussão, ao afirmar que há um processo multidimensional na formação de professores que deve ser considerado, isto é, “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo”.

Estas múltiplas dimensões são denominadas pela autora como: técnico-científica; humano-interacional; política; da formação continuada; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; para viver em sociedade, crítico-reflexiva; avaliativa; estética; cultural, comunicativa, transcendental, da experiência e da formação identitária.

Essas dimensões, totalmente perpassadas pela dimensão ética, são “constitutivas do humano”, explica a autora, portanto, permeiam os processos formativos, independentemente das ações ou intenções do formador. Por isso, Placco (2008) faz questão de ressaltar que é importante o formador identificá-las de maneira crítica e consciente, para poder desenvolver ações formadoras que gerem essa crítica e essa consciência naquele que está se formando, principalmente porque também será um formador. Nesta perspectiva:

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação do ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade. (PLACCO, 2008, p. 191)

O que nos chama a atenção na apresentação de Placco (2008) sobre a ocorrência dessas dimensões nos processos formativos é que a autora retira definitivamente a reflexão sobre a prática como ponto central do processo formativo, imprimindo-lhe um caráter diferente daquele pressuposto pelas teorias sobre formação pautadas na racionalidade prática.

Para a autora, a reflexão envolve processos metacognitivos que podem possibilitar “pensar não apenas sobre o nosso agir, mas pensar sobre o nosso pensar e sentir” (PLACCO, 2008, p. 194), fazendo com que o adulto em formação compreenda o seu próprio processo de aprendizagem, sempre levando em consideração aqueles conteúdos que, denunciados anteriormente, estão ausentes nas teorias pautadas pela racionalidade prática: os relacionados ao compromisso social do professor e à forma como este se identifica com o seu ofício.

Os processos metacognitivos, presentes na aprendizagem do adulto, pressupõem “atividade mental em contínuo processo de construção que permite ampliar as possibilidades de autocompreensão e de compreensão do outro”, pois o sujeito pode, ao identificar os caminhos de sua aprendizagem e de seu pensamento, ressignificá-lo, regulando assim o seu próprio pensar e sua aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 57-59).

Para Roldão (2007, p. 101), os processos metacognitivos ou, como a autora prefere denominar, a meta-análise, é uma das características que distingue o conhecimento profissional docente do de outras profissões e, durante a sua ocorrência, “[...] não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático”.

Por isso, o processo metacognitivo há de ser desenvolvido pelo indivíduo em formação desde o início, a ser promovido “por meio da aprendizagem mediada e com a utilização de recursos favorecedores e desveladores da atividade e da atitude metacognitiva” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 61). Aqui, a mediação do formador é fundamental e deve ser exercida por meio de uma metodologia específica nos encontros de supervisão das práticas pedagógicas realizadas nas escolas durante o período dos estágios curriculares. O formador precisa fazer com que o aluno, nessa etapa da formação, consiga pensar de uma forma mais elaborada o que o fez agir dessa ou daquela forma, ou quais conhecimentos, princípios, valores foram mobilizados para orientar sua prática pedagógica na escola.

Além disso, como afirma Contreras (2002), há de se considerar a ocorrência de um processo de negociação entre os interesses e valores pessoais do professor em exercício, nesse caso, o estagiário, e os do contexto institucional e social no qual se insere. Esse processo de negociação entre interesses e valores pessoais e contexto institucional, citado pelo autor, é interpretado por Dubar (1997) como sendo uma tensão existente entre os atos de atribuição e de pertença que constituem a identidade do sujeito, isto é, a tensão entre a imagem que cria sobre como os outros o identificam – identidade para o outro – e a imagem que cria sobre o que pensa, sente e é – identidade para si. Essa tensão gera um permanente processo de construção e desconstrução das formas identitárias do sujeito.

Nesse contexto de considerações, um modelo de formação que tem como referência a racionalidade crítica exige que a formação inicial de professores promova aprendizagens sobre a docência que capacitem o formando de tal maneira que este consiga, ao interpretar com amplitude o fenômeno educativo, perceber os condicionantes da realidade situada que incidem sobre sua prática pedagógica; compreenda que o seu trabalho, que é uma atividade social, interfere decisivamente no processo de formação do outro; e, finalmente, na perspectiva da construção de sua autoria e autonomia, tenha domínio sobre os princípios, valores e pressupostos teóricos que regem suas escolhas, explicitados no momento em que desenvolve sua prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A intenção deste artigo foi evidenciar como nós, formadores, concebemos e devemos repensar os processos formativos dos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, principalmente, pôr em discussão os estágios curriculares obrigatórios como uma etapa da formação que precisa ser considerada fundamental. Ao nos propormos a isso, buscamos, nos modelos de formação disponíveis, elementos que nos permitissem avaliar os avanços, os imobilismos e até, no limite, os retrocessos de nossos processos formativos de professores.

Uma pesquisa nacional encomendada pela Fundação Carlos Chagas e coordenada por GATTI (2009, p. 21) sobre currículos de formação das licenciaturas que preparam professores para o ensino fundamental, dentre eles os do curso de Pedagogia, reforça nossas preocupações quanto à não valorização dos estágios curriculares e aos cuidados necessários em relação à formação dos futuros professores.

Nessa pesquisa, em relação aos estágios curriculares obrigatórios, “o que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados” e concluiu-se que “não estão claros os objetivos, exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas da rede etc.”

Compreendemos que são justamente esses aspectos, que foram constatados como ausentes nos currículos de formação, que dão estrutura a uma proposta de estágio curricular garantindo sua qualidade. Gatti (2009, p. 21) conclui: “essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo [...] ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal”.

Há, portanto, um duplo desafio. Primeiro a tarefa de recolocar os estágios obrigatórios nos currículos de formação para que sejam organizados e desenvolvidos de tal forma que contribuam com a aprendizagem da docência em todos os seus aspectos. Para tanto, necessário se faz que a universidade e a escola-campo passem a ser corresponsáveis por essa etapa de formação do futuro professor.

Ao mesmo tempo, a urgência em se analisar que pressupostos têm servido de base para as ações relacionadas aos estágios, a começar pelo seu projeto, que deve estar contido no projeto pedagógico do curso, assim como alcançar, por meio de uma mediação qualificada do professor formador, uma metodologia específica que organize e oriente as atividades desenvolvidas pelos estudantes durante todo o seu período de estágio.

Nessa direção, os modelos de formação a que nos referimos no texto não estão superados: ainda se fazem presentes na legislação, nos discursos e nas práticas. Orientar os estágios curriculares, dirimindo as marcas da racionalidade técnica e superando os limites da racionalidade prática, requer compreensão sobre o quanto os pressupostos da racionalidade crítica podem nos fazer avançar para um modelo de formação que, ao fortalecer os conhecimentos profissionais daquele que escolheu ser professor, contribui sobremaneira com a valorização do trabalho docente e com a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/5692_71.htm>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=369&Itemid=417>>. Acesso em 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001. <Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=369&Itemid=417>>. Acesso em 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=365&Itemid=413>>. Acesso em 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=206>. Acesso em maio de 2006.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

CONTRERAS DOMINGO, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz R. *Formação de Professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Formação de Professores sob a Perspectiva da Teoria Crítica e das Políticas Educacionais. *Educação & Linguagem*. Ano 8, nº 11, jan./jun. 2005.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) *Desafios da formação de professores para o século XXI*. Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe - UFS, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T., et. al. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; e GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. Significados e pressupostos do Projeto Pedagógico. *Idéias*, n. 15, p. 73-77. São Paulo: FDE, 1992.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: setembro de 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

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

SILVESTRE, Magali Ap. *Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo.

Recebido em: 12/07/12 – Aprovado em 15/07/12