

Analisa Zorzi

Marcus Vinícius Spolle

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 09

Formação de professores/as e PROFSOCIO: Produção de conhecimentos e práticas de ensino de sociologia na educação básica

OS ESTÁGIOS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho¹ é problematizar a formação do professor reflexivo a partir da análise dos estágios do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura da UFPel. A importância dessa pesquisa está na compreensão do impacto que os estágios curriculares têm na formação dos licenciandos. O objetivo é entender as implicações da implementação da proposta destes componentes curriculares no curso no período de quatro anos, quando o PPC do curso foi reformulado.

Assim, esta reformulação permitiu ao licenciando diversificar os momentos de discussão sobre a formação do professor. Nesse sentido, a análise parte da fundamentação teórica sobre o processo de reflexão dos sujeitos a partir de Piaget e da formação do professor reflexivo com Alarcão e busca nas propostas de estágio (Estágio I, II e III) elementos relacionados à pesquisa, à ação docente e à reflexão.

A análise nos mostra que após a reformulação do PPC, a estrutura curricular permitiu diversificar os momentos de discussão sobre a formação do professor, que ocorrem desde o início da graduação com as disciplinas vinculadas ao campo da Educação. Ademais, os três semestres em que ocorrem os estágios são pensados para abrir espaço, a partir da orientação e do planejamento, a ação e a reflexão sobre a docência. Por fim, o processo de construção e reconstrução organizados pelos licenciandos ao longo da formação, se configurou, no desenvolvimento dos estágios, numa nova possibilidade de ação e pensamento sobre a docência.

O debate em torno da formação do professor reflexivo nos remete a pensá-la a partir de alguns aspectos como: a pesquisa, a articulação entre teoria e prática e a reflexão dos processos de construção do conhecimento, da aprendizagem e do próprio processo de formação. Nesse sentido, investigar como os estágios estão organizados e como têm sido efetivados nos permite identificar os processos reflexivos dos estudantes.

Sendo assim, o texto está organizado em seis seções: a) o desdobramento de alguns elementos teóricos na discussão sobre a formação do professor reflexivo; b) o método do presente estudo; c) o Estágio I: pesquisa, transposição didática e planejamento; d) o Estágio II: a regência de classe; e) o Estágio III: refletindo a experiência do estágio; f) as considerações finais.

¹ O presente artigo é íntegro o projeto de pesquisa “Estágios curriculares como campo de transformação da concepção dos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais sobre a docência”.

ELEMENTOS TEÓRICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Os processos reflexivos são resultado da atividade humana, não apenas dos sujeitos que transitam pelos espaços acadêmicos e intelectuais, mas sim de todos e nas mais variadas ações cotidianas. MARX² já chamava a atenção que a diferença entre os animais e os homens reside no fato de que aqueles agem por instinto e esses possuem a capacidade de projetar e antecipar suas ações mentalmente. PIAGET (1985) propôs um sistema teórico de compreensão de como o sujeito vai desenvolvendo a capacidade reflexiva ao longo das diferentes etapas da vida, mostrando que nos primeiros anos a criança organiza sua ação mais centrada nos esquemas práticos e, à medida que vai reorganizando seus esquemas, a partir das interações com os objetos e outros sujeitos, as referências representativas vão se transformando no pensamento e na ação.

Na relação com os objetos de conhecimento, o sujeito opera com os esquemas de procedimentos que servem para resolver problemas, “ter êxito” e com os esquemas representativos que servem para compreender o “real”. Podemos dizer que os primeiros estão mais relacionados às questões práticas e os segundos às questões conceituais, ambos necessários para ação do sujeito em todos os momentos de sua vida. Longe de serem esquemas isolados na conduta humana, eles atuam juntos, pois a própria decisão prática é alimentada por uma representação que o sujeito já tem. Ademais, no processo geral de desenvolvimento, PIAGET (1985) sustentava que os esquemas operatórios, enquanto ação interiorizada, são constituídos enquanto síntese dos anteriores.

Na obra “Abstração Reflexionante” (1995), Piaget explicou o processo a partir de categorias relacionadas à organização que o sujeito faz de seu sistema de compreensão a partir de sua interação com os objetos físicos e conceituais. Sendo assim, o autor diferenciou as ações e operações dos sujeitos em duas dimensões: a “abstração empírica”, em que o sujeito age sobre os aspectos físicos dos objetos e sobre a própria ação; e a “abstração reflexionante”, em que os sujeitos agem a partir de suas atividades cognitivas: “esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas, etc.” (PIAGET, 1995, p. 6). Um dos níveis, na abstração reflexionante, que o sujeito tem o potencial de efetivar é o da “abstração refletida” ou pensamento reflexivo

² Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256)

que lhe permite tematizar ou reconstruir o próprio processo de construção, ao que Piaget denominou “reflexão sobre reflexão”.

Dentro do debate epistemológico, mas também ontológico, a respeito dos processos educativos, Freire também nos remete a pensar na articulação entre ação e pensamento, tese que defende em diversas obras. Quando o autor nos traz o conceito de “práxis”, a relação entre teoria e prática é fundamentada na capacidade de reflexão do sujeito, portanto: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.22).

Outra autora, mais contemporânea, ALARCÃO (2011), aborda a conceituação do professor reflexivo, destacando justamente a capacidade reflexiva que os sujeitos têm. A autora esclarece, então, que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Nessa perspectiva, ALARCÃO (2011) nos chama a atenção para dois aspectos importantes para a efetivação da formação do professor reflexivo: a) os contextos e b) a pesquisa-formação-ação. Os contextos estão relacionados aos ambientes propícios para essa formação baseados na liberdade, na responsabilidade e no diálogo. Um “triplo diálogo”, como destaca a autora: “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo o que os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 49).

A pesquisa-formação-ação é composta de três dimensões que são articuladas nas formações individuais e coletivas: a pesquisa-ação; a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva (ALARCÃO, 2011). A centralidade dessa perspectiva está na problematização das situações e experiências vividas para além de suas descrições, buscando a sua compreensão. Nesse sentido, a pesquisa-ação, conforme a autora, constitui-se enquanto uma metodologia de intervenção que busca a partir da experiência concreta e da observação reflexiva conceituar esse processo, destacando ainda que: “Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 53).

O caráter cíclico que Alarcão preconiza está próximo ao que PIAGET (1976) identificou nos processos de equilíbrio majorante, resultado da reorganização dos sistemas cognitivos e melhoramentos dos esquemas de ação (física ou mental). Essa reorganização se dá em ciclos,

pois sempre parte das estruturas que os sujeitos têm, diferenciando-os e integrando-os ao seu sistema. Por consequência, essa reorganização serve de ponto de partida para novas construções e assim por diante.

Ainda num texto anterior, Alarcão (2001) já propunha pensarmos o professor reflexivo a partir da discussão do que é ser professor-investigador, não numa perspectiva meramente acadêmica, mas no sentido de investigar elementos que compõem a prática do professor. Conforme a autora, seria uma investigação “realizada pelos professores, que vai na direção de um saber mais integrado, mais holístico, mais diretamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter” (ALARCÃO, 2001, p. 6-7).

Nesse sentido, a efetivação de uma conduta investigativa integrada ao fazer docente, deve, conforme ALARCÃO (2001), ser trabalhada de forma articulada com outros componentes curriculares, possibilitando, assim, aos professores, incorporar a pesquisa e a reflexão ao longo dos seus processos formativos.

Os estágios curriculares aparecem como importante campo de pesquisa no contexto da problematização da formação do professor reflexivo. PIMENTA; LIMA (2011) abordam a questão a partir da análise de diferentes dimensões do estágio e sustentam a ideia de que este se configura num espaço prático de exercício profissional que possibilita inferir análises que auxiliam a compreensão de elementos da realidade docente numa perspectiva teórica, possível a partir da pesquisa.

As autoras destacam que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores [...], se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam [...]. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Longe de esgotar o debate teórico sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, de um lado, e sobre a formação do professor reflexivo, de outro, a intenção para esta proposta de análise foi trazer alguns aspectos que contribuem na interpretação da formação que os estágios na Licenciatura em Ciências Sociais da UFPel vêm proporcionando pela forma como estão organizados, planejados e têm sido executados. Nessa perspectiva, eles vêm se constituindo em espaços de construção e reflexão sobre o fazer docente e as implicações a que esse fazer nos remete. Ademais, os estágios colocam os licenciandos num exercício permanente de interlocução teórico-prática, buscando a reorganização contínua de sua compreensão, a partir

da pesquisa, da ação e da reflexão sobre a escola, seus sujeitos, seus processos, de um lado, e sobre os conteúdos e estruturas que as Ciências Sociais organizam enquanto campo científico, de outro.

O MÉTODO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir do método clínico, buscando identificar as trajetórias de transformação da compreensão sobre a docência, numa perspectiva de formação reflexiva. Na busca pela compreensão do sistema conceitual construído pelos sujeitos, diferentes pesquisas empreendidas por Piaget (1985; 1995) e outros pesquisadores como Inhelder (1977) nos mostram, a partir de evidências empíricas coletadas de diferentes maneiras, sejam por entrevistas clínicas, sejam através de manipulação de objetos, que há uma mudança na lógica de pensamento ao longo do tempo.

O método clínico tem como uma de suas principais características organizar os procedimentos de coleta de dados e observações das situações que proporcionem ao pesquisador o acompanhamento do pensamento e da ação, e de suas transformações por parte dos sujeitos. Nesse sentido, há uma integração teórica-metodológica necessária tanto na composição das questões e situações destacadas aos sujeitos, quanto na interpretação das suas respostas e condutas.

Tal método está associado ao método longitudinal, no qual a pesquisa, partindo da hipótese de que o sujeito, ao longo do tempo, transforma seu pensamento e sua ação, é desenvolvida ao longo de um período, “no sentido da duração” (TAVARES, ALARCÃO, 2002, p. 28)

Nessa perspectiva, como a presente pesquisa se trata de um estudo longitudinal e que busca analisar as transformações, a proposta metodológica está embasada na análise dos objetivos dos componentes curriculares estágios e como eles tem sido efetivados na formação dos licenciandos do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura, nas entrevistas clínicas periódicas, início e final de cada estágio, tendo como temas a problematização dos elementos que compõe a docência, como o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, o planejamento, a didática, a avaliação, as relações e interações. Assim como, analisar as produções escritas dos estudantes nos portfólios, diários, projetos, relatórios, transposições e planos de ensino elaborados no desenvolvimento dos estágios.

Nesse momento do estudo, tratamos da organização curricular do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura no que tange aos objetivos dos estágios e como estes estão integrados à

concepção de formação numa perspectiva reflexiva, buscando compreender como os estágios são organizados, planejados e efetivados. Sendo assim, problematizar a formação do professor reflexivo a partir do desenho dos estágios curriculares nos remete à necessidade de explorar como esses componentes curriculares são pensados e como vem repercutindo, de forma geral, na formação dos estudantes de licenciatura.

Para tanto, lançamos mão da exposição de cada momento planejado e efetivado nos três estágios curriculares do curso, organizados da seguinte maneira e que serão tratados na sequência do artigo: a) Estágio I e o trabalho com a pesquisa, a transposição didática e o planejamento; b) Estágio II e a regência de classe; c) Estágio III e a reflexão sobre a experiência docente.

ESTÁGIO I: PESQUISA, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E PLANEJAMENTO

O Estágio I está situado no sexto semestre do curso e se configura num momento importante para a formação do licenciando. Para além das questões discutidas no âmbito das disciplinas relacionadas, por um lado, às áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História, Geografia, Economia, Metodologia e, por outro lado, às áreas da Educação: Fundamentos Sociológicos, Históricos, Filosóficos, Psicológicos, Políticas Educacionais, Didáticas, Teorias e Práticas Pedagógicas, no Estágio I o estudante se depara com o desafio de articular esse conhecimento construído com a preparação da regência de classe que ocorre no Estágio II.

Nesse sentido, a proposta de projetar a regência de classe está ancorada em três dimensões que se integram ao longo das discussões: a) pesquisar e observar os processos escolares na escola e numa turma do Ensino Médio e conseqüentemente produzir relatório sobre os achados empíricos; b) pensar, planejar e construir uma transposição didática; c) discutir e organizar os elementos do plano de aula.

Tais dimensões são pensadas e organizadas integrando os aspectos curriculares das diferentes áreas das Ciências Sociais com os aspectos pedagógicos problematizados com os licenciandos ao longo de suas formações. Isso significa que a pesquisa e a observação, os conteúdos e temas a serem trabalhados junto aos estudantes do Ensino Médio subsidiam o planejamento das transposições. Da mesma maneira, essa integração reflete a organização dos elementos que constituem o plano de aula.

A pesquisa e a observação na escola e numa turma específica do Ensino Médio têm como objetivo identificar elementos da cultura escolar, das relações, da organização curricular

e dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, vai se compondo um quadro com algumas referências centrais, observadas e organizadas pelos licenciandos. Uma das primeiras tarefas empreendidas é o planejamento da pesquisa e observação, partindo de uma discussão e construção coletiva dos aspectos a serem abordados na escola. Para tanto, um roteiro é desenvolvido pontuando o que se quer e precisa observar, conversar e registrar (objeto); a partir de que instrumentos, desdobrados na ação de pesquisa (os achados do olhar... do escutar... do registrar...) e sistematizados enquanto dados da investigação. Então, é central identificar a finalidade de conhecer a escola, seus espaços, seus sujeitos e seus processos na perspectiva de projetar a regência de classe.

Após estruturarem o roteiro de pesquisa e observação no espaço escolar, os licenciandos iniciam o estágio junto à escola e à turma escolhida. Rodadas de conversas sobre os elementos diagnosticados na rotina escolar e na turma são efetivadas ao longo do semestre para ir identificando aspectos importantes das relações empreendidas em sala de aula, tanto em relação aos conteúdos quanto aos processos de ensino e de aprendizagem. Aspectos esses que serão fundamentais para a produção e reflexão dos relatórios de pesquisa e observação.

De forma paralela ao trabalho de campo, os licenciandos são desafiados a pensar e produzir uma transposição didática. Esse exercício tem se mostrado rico, por um lado, no sentido de proporcionar momentos de estudo e organização dos conteúdos próprios das Ciências Sociais e, por outro lado, pela coordenação de diferentes aspectos didáticos, como estratégias de ensino e os movimentos próprios da aprendizagem, buscando antecipar algumas hipóteses e relações estabelecidas pelos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa e a observação realizadas no semestre, além das leituras teóricas feitas dão subsídios para pensar a intencionalidade pedagógica atrelada à produção da transposição. Diante do desafio de construir a mediação de determinados conteúdos, questões como “para quem?” e “para quê?” (ZORZI, 2009) são centrais na sua efetivação.

Pensar a transposição didática requer compreender que há uma transformação do conteúdo a ser problematizado com os estudantes a partir de uma mediação construída. Esse processo é desdobrado em diferentes etapas de construção, conforme SPOLLE; ZORZI (2019): a) discussão sobre o que é transposição didática; b) apresentação de uma transposição realizada por uma turma anterior; c) divisão da turma em grupos e escolha do livro para a transposição; d) leitura da obra e confecção de resumos e mapas conceituais que ajudam a organizar a transposição; e) seleção dos conceitos que formarão a transposição; f) construção da transposição com uso de textos e imagens (SPOLLE; ZORZI, 2019).

SPOLLE; ZORZI (2019) ainda destacam elementos importantes para a aprendizagem individual e coletiva no processo de construção da transposição:

Nessa perspectiva, podemos inferir que há todo um processo de pesquisa, apropriação e criação por parte dos licenciandos que trabalham em grupo. Sendo assim, a aprendizagem desses se torna rica pela perspectiva de coordenar diferentes aspectos associados à transposição didática, como a apropriação conceitual, a pesquisa, a coordenação de diferentes pontos de vista na negociação do conteúdo e do material a ser utilizado, a construção de um texto coletivo, os ajustes da linguagem utilizada, entre outros. (SPOLLE; ZORZI, 2019, p. 174)

Os aspectos destacados na citação acima são constantemente problematizados junto aos licenciandos ao longo da produção que culmina na transposição³ visando a que todos se apropriem, não apenas do resultado das construções empreendidas, mas, também, dos mecanismos relacionados ao processo de construção, tendo clareza desses elementos, que permeiam a formação do professor reflexivo.

Na sequência do Estágio I, os licenciandos, tendo sistematizado a pesquisa e a observação, assim como pensado, planejado e efetivado a transposição, propõem um plano de aula como parte do exercício de refletir sobre as possibilidades didáticas a partir de uma intencionalidade pedagógica que integre a um plano mais amplo de mediação docente, conteúdos e aprendizagens necessários dentro do campo das Ciências Sociais. Nessa perspectiva, tem-se como ponto de partida para a construção do plano, a reflexão sobre algumas questões chaves, que são: o que se quer trabalhar com os estudantes do Ensino Médio (objeto); para quem? (sujeitos); para quê/por que é importante esse conteúdo? (objetivos e intenções); como? (método); a partir do quê? (recursos); onde se quer chegar? E que caminhos se percorreu? (avaliação).

Assim como destacado na problematização sobre a formação do professor reflexivo, o Estágio I é concebido e efetivado tendo como perspectiva a articulação permanente entre aspectos conceituais e teóricos do campo das Ciências Sociais e da Educação e aspectos empíricos da Escola, que os licenciandos buscam nesse momento, a partir da pesquisa e da observação do contexto escolar. Nesse sentido, a organização dos movimentos propostos os tencionam a projetar de forma reflexiva a regência de classe que é experienciada no Estágio II, e para além dessa experiência pontual na graduação, compor seu sistema de compreensão sobre a docência.

³ Para ver algumas das transposições criadas, visitar a página: <https://wp.ufpel.edu.br/transposicaoociologia/repositorio-e-transposicoes/>

ESTÁGIO II: A REGÊNCIA DE CLASSE

O Estágio II, desenvolvido no sétimo semestre, se propõe a possibilitar aos licenciandos por em prática toda experiência e reflexão acumulada na observação das aulas no Ensino Médio, das disciplinas de prática de ensino e das atividades no Estágio I, e principalmente, que a suas atuações em sala de aula sejam o resultado de atividade sistemática e reflexiva dos instrumentos disponibilizados pelo curso de licenciatura em termos práticos, teóricos e pedagógicos. Assim, pode-se dividir esta etapa em três momentos: a) a preparação do aluno para entrar na sala de aula; b) o acompanhamento das práticas pedagógicas na regência do estágio; e por fim, c) a reflexão sobre o trabalho realizado no período de estágio e a produção de relatório que servirá de base para o Estágio III.

Como já foi apresentado anteriormente sobre o Estágio I, os licenciandos já desenvolveram a transposição didática de conteúdos sociológicos, relataram as observações das experiências pedagógicas na Escola, elaboraram um planejamento temático de uma aula, e, por fim, apresentaram a aula planejada para os seus colegas e professores. Cabe salientar que o processo de planejamento e experimentação pedagógica também foram desenvolvidos anterior e paralelamente às disciplinas de prática de ensino nos semestres precedentes, mas é no momento do Estágio, quando os licenciandos vivenciam o mundo da escola, que as ações de planejamento são retomadas.

Ao iniciar a nova jornada no Estágio II, a primeira atividade já como professor, é retomar a análise do relatório do Estágio de observação na Escola, avaliando as práticas e atitudes pedagógicas que poderão ser aproveitadas na sua atuação prática de ensino, ou aquelas que não serão utilizadas, a partir da avaliação crítica do estagiário da atuação do professor observado em sala de aula. Torna-se importante esclarecer que a crítica realizada não parte de pressupostos valorativos ou morais, mas sim do potencial que outras estratégias podem ter para chamar os estudantes do Ensino Médio à reflexão.

A supervisão recomenda ao licenciando que tente permanecer com a turma que observou na escola, ou na impossibilidade de mantê-la, que continue na mesma escola, pois no Estágio I foi feita toda uma observação e diagnóstico da vida escolar: quem são os alunos, professores, funcionários, condições estruturais da escola, análise socioeconômica do bairro onde fica a escola e da família dos alunos. Além disso, a forma como o professor trabalha pedagogicamente com seus estudantes, as atividades propostas, a relação professor-aluno, os instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem da turma. Logo, a mudança de turma

ou de escola obrigaria a uma nova pesquisa para ter condições de desenvolver a atividade pedagógica.

Ainda como forma de preparação, antes da ida do licenciando para sala de aula, é discutido com a turma a elaboração de questionário diagnóstico que é aplicado em sala de aula com os estudantes do Ensino Médio. Essa proposta visa a diagnosticar os anseios dos estudantes em relação ao tipo de aula, formas de atividades a serem desenvolvidas, formas de trabalhar em sala, em grupo ou individualmente, por exemplo, e tipos de avaliação. Além disso, esse instrumento também busca mapear as características pessoais dos estudantes, como tipo de música de que gostam, laser; bairro onde moram e alguns indicadores sociais, dando ao licenciando informações importantes para instrumentalizá-lo na construção das atividades pedagógicas e na maneira como desenvolverá a relação com a turma. O questionário diagnóstico é importante, principalmente, para a elaboração do contrato pedagógico com a turma, constituindo-se em ferramenta essencial para garantir uma relação clara, verdadeira, íntima e interativa entre professor e estudante, fortalecendo uma relação coletiva no processo de aprendizagem, a ser acionado toda vez que a relação pedagógica fica problemática e apresenta ruídos.

Outro instrumento de preparação do licenciando para a regência é a discussão e reflexão sobre o planejamento. O Estágio II retoma teoricamente a importância do planejamento como forma de garantir a ação pedagógica, uma ação que faça sentido para os estudantes do Ensino Médio, como também garanta a organização e a avaliação dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Assim, para SILVA e ZORZI (2014), o plano de ensino é importante como parte do ato pedagógico do professor:

A organização do plano de aula precisa se dar na relação com o planejamento da ação pedagógica, ou seja, na relação com as metas e com a realidade. Assim, definir a intenção maior que se possui, em comunhão com o projeto político pedagógico da escola, é a primeira tarefa do professor. (SILVA, ZORZI, 2014, p.412)

Esse é um momento do ato pedagógico singular, comparado às discussões das outras disciplinas pedagógicas que o licenciando fez, pois este já conhece a escola a partir do diagnóstico feito, da pesquisa e das observações de aula no Estágio I. Assim, ao pensar o plano de aula nesse momento, não o faz sobre uma ideia de um aluno genérico, mas contextualizado pelo Projeto Político Pedagógico da escola e pelas vivências com os estudantes daquela realidade específica. Aqui de fato, os licenciandos se veem num tensionamento permanente

entre pensar as proposições a partir dos conteúdos selecionados e identificar as hipóteses e concepções do pensamento dos estudantes, buscando referências teóricas para a mediação da realidade colocada e contribuir para uma nova compreensão desses sobre os objetos problematizados. Nesse sentido, as primeiras sínteses do processo de formação numa perspectiva reflexiva, já organizada no Estágio I, aparecem como novo ponto de partida para pensar a ação docente concreta.

Outra ferramenta utilizada pelos estagiários na realização do estágio de regência é o diário de sentimentos, ou diário de campo. Esse instrumento permite ao licenciando registrar, depois de cada aula, como os alunos reagiram às atividades propostas, como também, medos, inseguranças, realizações, surpresas; as interações com a turma, o que deu certo na proposta, ou o que deu errado; possíveis reflexões do que pode ser alterado ou de ações que devem ser mantidas. Esse diário também tem papel fundamental na instrumentalização dos relatórios finais e mesmo no Estágio III, onde o licenciando problematiza teoricamente a sua experiência na regência.

Por fim, dá-se o início à preparação das aulas regenciais a partir dos conteúdos a serem desenvolvidos no período de estágio. Nesse momento, o licenciando pensa nas estratégias de trabalho, no plano de aula, pensando quem são esses alunos, valendo-se do diagnóstico do Estágio I, e do questionário aplicado, levantando interesses e desejos; o tema da aula (objeto de problematização); o porquê e para quê desenvolver o tema (justificativa do plano); como irá trabalhar o tema (estratégias pedagógicas); onde será desenvolvida a atividade (local físico); através do quê (recursos didáticos), tempos e rotinas da aula (momentos da atividade); e por fim, qual o objetivo e onde irá chegar com a atividade (avaliação e auto-avaliação). (SILVA e ZORZI, 2014)

O segundo momento do Estágio II é o processo de docência em si. Dos 12 encontros, o primeiro está reservado para a apresentação e diagnóstico, onde se faz o levantamento das expectativas dos alunos e se fecha o contrato pedagógico. Este pode ser acordado também no início do segundo encontro, em que o licenciando, após fazer o levantamento dos dados do questionário diagnóstico, apresenta, no contrato, as principais expectativas dos alunos em relação ao trabalho em sala de aula.

A partir do desenrolar das aulas, o estagiário compartilha com a supervisão de estágio a reflexão sobre o planejamento geral e o plano com o conteúdo de aula, assim como o desenvolvimento dela, apontado no diário dos sentimentos, possibilitando alterações e novas propostas no trabalho.

É interessante notar que, além dos interesses dos alunos levantados no diagnóstico, a relação entre o professor observado no Estágio I e as transposições desenvolvidas também influenciam nas propostas de aula, indicando a importância desses diferentes momentos de pesquisa, planejamento, ação e reflexão em torno da preparação e efetivação da regência de classe como aspectos centrais para o professor reflexivo.

Um exemplo dessa questão são os alunos que estagiaram no Instituto Estadual Assis Brasil e no Colégio Cassiano do Nascimento, no município de Pelotas. Os professores observados pelos licenciandos nas escolas no Estágio I, também eram supervisores do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) da UFPel, o que possibilitou a experiência da observação de uma prática docente que utilizava experiências didáticas e transposições inovadoras. Assim, esses estagiários desenvolveram toda a regência baseada em jogos educativos, como RPG, adaptando-os para os temas sociológicos desenvolvidos, como a questão da cultura, etnocentrismo, relativismo cultural e diversidade, o que mostra a habilidade criativa dos estagiários a partir destas experiências vivenciadas na escola.

A supervisão de estágio, nesse segundo momento, é trabalhada através das orientações que discutem os planos, em termos de coerência das propostas que são executadas com a realidade da sala de aula. Além disso, são agendadas as supervisões presenciais. A proposta é problematizar junto aos licenciandos a relação do que foi planejado com o que foi executado, provocando um movimento reflexivo cíclico nos moldes que ALARCÃO (2011) destaca.

O terceiro momento se configura na entrega do relatório de estágio, que serve como momento de reflexão, avaliação e auto avaliação do estágio de regência. Além da entrega, o licenciando apresenta o relatório para os demais estagiários, avaliando os pontos negativos e positivos da prática, além das impressões mais subjetivas da relação com os estudantes do Ensino Médio, o que transforma a supervisão em um trabalho coletivo.

Nessa discussão sobre a experiência de regência já são levantados os aspectos que podem ser problematizados teoricamente no estágio subsequente. Assim, ao mesmo tempo em que se encerra o ciclo da regência de classe, no curso, abre-se o movimento de sistematização e conceituação da experiência docente realizada no Estágio II. Por consequência, os licenciandos apresentam nesse instante, uma nova compreensão do fazer docente, com novos elementos combinados da prática e da reflexão teórica que se efetiva na organização do trabalho final empreendida no Estágio III.

ESTÁGIO III: REFLETINDO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O Estágio III, após a experiência do estágio de regência supervisionado, propõe ao licenciando refletir sobre um conjunto de acontecimentos e percepções que deverão ser analisados, utilizando-se dos conhecimentos teóricos e pedagógicos adquiridos durante o curso. A proposta tem como ponto de apoio uma bibliografia que auxilia a produção textual e a experiência do Estágio propriamente dita e vivida por cada aluno. Essas ferramentas favorecem uma integração entre teoria e prática, visando a elaboração do relatório de estágio e, além disso, uma produção própria e de referência para a futura ação educativa como docente e pesquisador. Para tanto, deixa-se em aberto, ao estagiário, as opções de produção textual, enquanto trabalho de conclusão do curso, na forma de um Artigo, de um Projeto de Pesquisa ou de um Relatório Reflexivo das Atividades do Estágio de Docência.

Assim, o Estágio III oportuniza a reflexão sobre as experiências de estágio, significando-as no contexto da teoria e da prática pedagógica, enquanto elas são registradas na forma de relatório, possibilitando ao licenciando compreender de forma crítica o contexto escolar, relacionando teorias e práticas no sentido de fortalecer o processo formativo do futuro professor. Além disso, ajuda a problematizar o cotidiano escolar pesquisado/trabalhado, subsidiando uma escrita autoformativa dos relatórios de estágio.

Essa etapa também possibilita a discussão sobre as diferenças entre um discurso descritivo-explicativo e um discurso argumentativo-interpretativo, na tentativa de produzir um estranhamento acerca dos discursos veiculados no campo da educação.

Sendo assim, o Estágio III é dividido em três momentos: a) a instrumentalização teórica e metodológica de como desenvolver um texto sobre a relação pedagógica vivenciada no Estágio II, problematizando e pesquisando temas sobre alguma questão levantada no período da regência; b) o processo de construção do problema e produção textual orientada; c) apresentação e compartilhamento coletivo do texto produzido.

Para desenvolver a primeira parte, é apresentada a proposta da produção textual a partir de uma questão levantada no processo de regência no semestre anterior. A opção está vinculada a expectativa do tipo de produção que o licenciando quer focar.

No caso de artigo, este é desenvolvido a partir de uma problematização de algum aspecto da experiência docente que o estagiário tenha dados coletados e que possam ser sistematizados e analisados. Nesse sentido, o questionário diagnóstico e o diário dos sentimentos são fontes que podem ser exploradas pelo licenciando para a elaboração do artigo. Além disso, este pode

levantar outras fontes primárias ou secundárias que corroborem os dados levantados na experiência docente.

Como a maioria dos licenciandos que estão matriculados no Estágio III são formandos, pois estão no último semestre do curso, esse componente curricular possibilita a elaboração de um projeto de pesquisa como trabalho de conclusão de curso, desde de que o foco do mesmo seja a experiência docente vivenciada no Estágio II, podendo estar mais relacionado às questões pedagógicas ou às questões temáticas das Ciências Sociais. Assim, ao mesmo tempo que finaliza essa atividade e o curso, o licenciando pode dar continuidade a uma proposta acadêmica, como podemos inferir pelo número dos estudantes que entraram no mestrado nos últimos quatro anos, quando da reformulação do PPC⁴ em 2016, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de Licenciados aprovados em Programas de Pós-Graduação.

ANO	LICENCIADOS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2016	2	PPGS - UFPel
	1	PPGPOL -UFPel
	2	PPGE - UFPel
	1	PPGCS - UFSM
2017	3	PPGS -UFpel
	1	PPGE - UFPel
2018	1	PPGE - UFPel
	1	PPGAS - UFRGS
2019	1	PPGS - UFPel
	1	PPGPOL -UFPel

Fonte: Elaborada pelos autores.

Esta tabela evidencia a importância da licenciatura como produtora de pesquisadores e mostra que o processo de formação docente faz parte de uma relação intrínseca entre ensino e pesquisa. Nessa perspectiva, a licenciatura não forma só docentes, mas também pesquisadores, a partir da ideia de que não há docência sem pesquisa.

A outra possibilidade textual que o licenciando pode desenvolver é o relatório reflexivo das atividades docentes. Esse relatório se diferencia do relatório descritivo entregue no final do Estágio II pela densidade e aprofundamento teórico exigido nesta produção. Assim, o

⁴ A reformulação do PPC foi iniciada a partir de 2012 com a produção do diagnóstico sobre o curso e a sua implementação foi feita em 2016.

licenciando deve focar na reflexão de alguma questão levantada na ação pedagógica realizada e propor uma discussão teórica da mesma.

Como forma de instrumentalizar o licenciando na escolha são apresentados modelos de organização de artigo, projeto de pesquisa e relato reflexivo. Também é discutida teoricamente a construção do projeto de pesquisa, a partir de alguns elementos, como: a diferenciação entre tema e problema, como trabalhar o estado da arte, qual o significado da justificativa, a relação entre teoria e a construção do problema, a escolha metodológica, e a viabilidade da pesquisa. (GONDIM; LIMA, 2006)

Ainda, são apresentadas e experimentadas em sala de aula as ferramentas de busca e pesquisa *on line* na internet: SCIELO, Google Acadêmico, Portal de periódicos da CAPES, repositórios de dissertações e teses das universidades, Portais dos anais de congressos da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências (ANPOCS), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Além da apresentação das Normas da ABNT.

O segundo momento se constitui na orientação supervisionada da construção textual. A partir desse momento, os encontros semanais deixam de ser coletivos e passam a ser individuais. Assim, os licenciandos esboçam o foco do problema na experiência docente do Estágio II e entregam semanalmente a produção textual que é discutida na orientação. Essa construção é permeada por descobertas e inferências teóricas realizadas em conjunto com o orientador, desdobradas, por um lado, em diferenciações contínuas que abrangem um olhar para a questão destacada que ultrapassa as primeiras impressões e busca a compreensão dos diferentes elementos que a compõem, e por outro lado, na integração dessas novas descobertas e inferências à compreensão geral sobre a questão problematizada e sobre a própria docência.

O terceiro momento consiste na socialização da produção textual com os demais licenciandos da turma, dividida em duas fases. Na primeira, a apresentação é feita em três ou quatro semanas após o início da orientação individual e tem por objetivo compartilhar o tipo de produção escolhida e a questão levantada na experiência docente que o licenciando deseja focar. Depois da apresentação, ocorre uma discussão, junto à turma, sobre a proposta, sugestões, críticas ou considerações sobre a produção. Depois dessas apresentações, o licenciando volta para a orientação individual, para finalizar o trabalho de produção textual.

A segunda exposição acontece no final do Estágio III, momento em que os licenciandos apresentam para a turma o texto final, fazendo sua defesa. Após a construção de uma interpretação teórica das questões encontradas na regência de classe, mostram as sínteses

produzidas aos colegas e aos professores culminando, por um lado, no fechamento de uma etapa importante da formação, e por outro lado, constituindo-se na abertura de novas possibilidades para a ação docente, com novas experiências e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando as reflexões finais do presente artigo, destacamos o que entendemos como importante para pensar a formação do professor reflexivo. Após a reformulação do PPC do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura, a estrutura curricular permitiu diversificar os momentos de discussão sobre a formação do professor, que ocorrem desde o início da graduação com as disciplinas vinculadas ao campo da Educação. Ademais, os três semestres em que ocorrem os estágios (sexto, sétimo e oitavo) são pensados para abrir espaço, a partir da orientação, do planejamento, da ação e da reflexão sobre a docência.

Sendo assim, o Estágio I constitui-se no momento de pesquisar e observar o espaço escolar, seus processos e sujeitos, além de pensar e produzir uma transposição didática e propor um plano de aula, de forma articulada. Já no Estágio II, os licenciandos experenciam a regência de classe, confrontando permanentemente suas expectativas, os conteúdos e a forma como os estudantes da turma estão se apropriando das discussões. Por fim, no Estágio III, ocorre a sistematização da experiência docente vivenciada no semestre anterior a partir da proposta de construção de uma síntese resultante entre aspectos teóricos e aspectos da realidade confrontados na prática. Tal síntese, além de abarcar o momento anterior (Estágio II), se estrutura enquanto uma “atualização de um novo possível” (PIAGET, 1985), ou seja, engendra o processo de construção e reconstrução organizado pelos licenciandos ao longo da formação que se configurou numa nova possibilidade de ação e pensamento sobre a docência, numa perspectiva do professor reflexivo.

Outros aspectos são importantes abarcar, mesmo não sendo centrais na presente análise. Por um lado, como uma das consequências da formação do professor e do pesquisador de forma articulada tem possibilitado a entrada dos licenciados nos Programas de Pós-Graduação em diferentes Instituições, o que demonstra a preocupação com a continuidade da formação. Por outro, a proposta de fechamento do Estágio III e do curso a partir de uma produção textual provoca o movimento de construção de autoria que geralmente fica a cargo do curso de bacharelado.

Salientamos, ainda, a necessidade de aproximarmos o cotidiano escolar aos licenciandos desde o início da graduação, seja através de projetos como o PIBID, seja através dos

componentes curriculares aptos a isso, como as Práticas. Essa aproximação desde cedo permite atenuar angústias e vislumbrar possibilidades para a ação docente, numa perspectiva real, superando a ideia de escola e de estudante genéricos.

Por fim, destacamos que na sequência da pesquisa, trataremos da organização das produções escritas e das entrevistas junto aos licenciandos para justamente apreender a partir de suas concepções iniciais e de suas transformações como os estágios curriculares estão impactando seus processos formativos numa perspectiva reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: **Cadernos de Formação de Professores**, N° 1, pp. 21-30, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> Acesso em 18.05.2020.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean. **O Possível e o Necessário**. Volume 1: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

PIAGET, Jean e Colaboradores. **Abstração Reflexionante: Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONDIM, Linda M. P.; JACOB, Carlos Lima. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUFScar, 2006.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

ISP/UFPEL. **Avaliação e Diagnóstico Preliminar Curso de Ciências Sociais (ISP/UFPEL) 2012**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cienciassociais/files/2011/04/Diagnostico-Preliminar-Cursos-de-Ciencias-Sociais1.pdf>. Acesso em 29/05/2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SILVA, Rogéria. N.; ZORZI, Analisa. Planejamento da ação pedagógica: Dimensões e elementos para pensar a prática docente. In: **XVI Fórum de Estudos Leituras Paulo Freire**, 2014, Santo Angêlo/RS. Anais do XVI Fórum de Estudos Leituras Paulo Freire, 2014.

SPOLLE, Marcus Vinícius; ZORZI, Analisa. Transposição Didática de Sociologia: Uma Experiência com os Alunos de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas. **As Ciências Humanas e a Produção Criativa Humana**. 01ed.: Atena Editora, 2019, v., p. 170-180.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. (Org.). **Metodologia do Ensino em Ciências Sociais**. Curitiba: Ibpex, 2009.