

# OS PROCESSOS DE RACIOCÍNIO E AÇÃO PEDAGÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA

Carla S. Pimentel  
UEPG/DEMET  
[cpimentel@uepg.br](mailto:cpimentel@uepg.br)

O modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos desenvolvido por Shulman (2005), que busca explicar/orientar os processos de aprendizagem e de ensino desenvolvido por professores, foi utilizado como referência para a organização do relatório final de estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG – Paraná/Brasil. Este modelo foi inicialmente proposto para o relatório de estágio curricular do curso na modalidade EAD (Educação à Distância) em 2010, e, em 2012, foi proposto para o curso presencial. O modelo concebe a docência como um ato de razão, compreensão e transformação, sempre permeado por processos reflexivos e seus elementos foram utilizados para compor o relatório da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como meio de promover nos alunos em formação a construção de uma profissionalidade docente raciocinada. O relatório tem como objetivo proporcionar a reflexão da prática didática desenvolvida pelos alunos da licenciatura durante suas ações de estágio na escola de Educação Básica, com especial atenção para os esquemas estratégicos e práticos desenvolvidos no período em que ministram aulas. A proposta contempla o ciclo organizado pelo autor, apresentando as etapas de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, culminando em uma nova compreensão. As análises apresentadas neste texto resultam das reflexões realizadas por alunos dos terceiros anos do curso de licenciatura presencial em Geografia das turmas de Estágio Curricular Supervisionado de 2012 e 2014 sobre suas experiências ao ensinar Geografia a alunos do Ensino Fundamental II. Os dados e informações foram obtidos do relatório escrito pelos alunos e foram organizados e analisados a partir da Metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007). Os elementos propostos no relatório possibilitaram a tomada de consciência sobre cada etapa do planejamento e da ação de ensinar. Permitiram ainda, a análise retrospectiva das escolhas feitas durante o processo, bem como o movimento reflexão-ação-reflexão. Sobre as novas compreensões que tiveram ao término do processo eles apontaram duas dimensões da profissionalidade: a obrigação moral e a competência profissional.

**Palavras Chave:** Raciocínio e Ação Pedagógica. Estágio Curricular Supervisionado. Licenciatura em Geografia. Formação inicial de professores.

## Introdução

Este artigo apresenta considerações acerca do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG). A ênfase está em analisar o modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos proposto por Lee Shulman (2005), que foi utilizado para estruturar o relatório final de estágio dos alunos do terceiro ano do curso (turma de 2014). O referido modelo busca explicar/orientar os processos de aprendizagem e de ensino desenvolvido por professores, colaborando no desenvolvimento de profissionais conscientes de suas escolhas e propostas.

O modelo foi proposto para o relatório de estágio curricular do curso na modalidade EAD (Educação à Distância) em 2010, e, em 2012, utilizado para o curso presencial. Revela, em sua concepção, a docência como um ato de razão, compreensão e transformação, sempre permeada por

processos reflexivos e seus elementos possibilitam aos alunos em formação a consolidação de saberes da profissão.

No projeto de Estágio do curso, o relatório tem como objetivo proporcionar a reflexão da prática didática dos alunos da licenciatura durante suas ações de estágio nas escolas de Educação Básica, com especial atenção para os esquemas estratégicos e práticos (SACRISTÁN, 1995) desenvolvidos no período em que ministraram aulas. A proposta contempla o ciclo organizado pelo autor, apresentando as etapas de transformação, ensino, avaliação e reflexão, culminando em uma nova compreensão. Foi utilizado como meio de promover a análise retrospectiva do processo.

Os dados e informações foram obtidos nos relatórios escritos pelos alunos e foram organizados e analisados a partir da Metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, (2007). Utilizamos como unidade de análise o tema e como unidade de contexto os elementos propostos por Shulman (2005) em seu modelo.

Ao analisar as colocações dos alunos buscamos identificar se o modelo empregado colabora para a tomada de consciência das necessidades e dos elementos que envolvem a ação de ensinar, na busca do desenvolvimento de uma profissionalidade consciente e refletida.

Para Monteiro (2001, p.137-138),

O reconhecimento do conceito de conhecimento escolar é uma proposta ousada e polêmica, mas promissora para o avanço na compreensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras e limites postos por paradigmas transpostos do campo científico.

## **O Estágio Curricular Supervisionado**

No Brasil, a legislação sobre os Estágios Curriculares (obrigatórios e não obrigatórios) trata o mesmo como:

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.” (Lei 11.788/2008).

A concepção expressa pela legislação nacional é ratificada e, ao mesmo tempo, ampliada pela UEPG, que define o estágio curricular obrigatório como “processo formativo expresso em atividades de ensino e aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social, proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais e simuladas [...] (RES. CEPE 046/2013). Este conceito pretende superar a concepção de estágio como um rol de atividades a serem aplicadas a partir de aprendizados teóricos e destacar sua potencialidade para gerar saberes da profissão. Entendido como processo formativo busca consolidar ações teórico-práticas concomitantes na formação inicial de professores.

Nesta mesma linha vêm as pesquisas de Isabel Alarcão (1996, 2001, 2005, 2007), que realiza estudos sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil, especialmente durante o estágio. Ela defende a “epistemologia da prática”, proposta desenvolvida por Schön como modelo para a formação de professores reflexivos<sup>1</sup>. Para Alarcão (1996), o pensamento reflexivo é uma capacidade que precisa ser desenvolvida, pois não aflora espontaneamente, o que requer condições favoráveis para seu desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> A autora referencia Schön e Zeichner, que, apoiados nos conceitos de reflexão de John Dewey, exploram modelos de formação reflexiva.

Alarcão (2005, 2007) considera profícua a proposta de Schön de formação de um *practicum* reflexivo, do aprender fazendo e da retomada do conceito de epistemologia da prática nos campos de estágio e, conseqüentemente, em toda a formação de professores. A proposta de formação do professor reflexivo estimula a consciência da identidade profissional e de seu desenvolvimento. Também no estágio, se conduzido por processos reflexivos, os alunos constatariam que o real não é uma circunstância passível de aplicações de técnicas pré-determinadas e de simples transmissão de conceitos, o que estimularia o desenvolvimento de novos raciocínios, no desejo de resolver as questões que surgem na prática, na interação entre professor-aluno.

Pimenta e Lima (2004) consideram a educação como prática social. As autoras tratam da importância da interpretação do real como ponto de partida dos cursos de formação de professores, para contribuir no processo de profissionalização dos alunos. Afirmam que o estágio é ao mesmo tempo teórico e prático, contrapondo-se aos reducionismos de práticas instrumentais que o consideram teórico ou prático.

Consideram, ainda, que “o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45). As autoras afirmam que a práxis só ocorre no exercício da docência, e que o objetivo do estágio curricular é permitir ao aluno-estagiário compreender a complexidade das práticas institucionais, mantendo um diálogo com a realidade, para posteriormente inserir-se nesse espaço como profissional. Dessa forma, afirmam que o estágio se constitui em uma atividade teórica. Pimenta (2002) afirma que a identidade profissional dos alunos deve se construir a partir dos saberes da docência, e não pautada em atividades, preocupando-se com os reducionismos de práticas instrumentais e criticistas.

Piconez (2005), ao fazer uma investigação sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, fala da prática da reflexão, apoiada nos conceitos de prática e práxis apresentados por Vásquez. A autora afirma que a prática reflexiva tem

contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. (PICONEZ, 2005, p. 25).

A autora acredita que a prática da reflexão a partir do estágio possibilita que o futuro professor perceba os problemas que permeiam o real, constatando o imprevisível e o improvável, demonstrando que não é possível uma programação *a priori*. Defende que o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios deve favorecer a reflexão sobre a prática, possibilitando a reconstrução de teorias que permeiam o trabalho do professor.

Piconez (2005, p. 25) afirma que a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, é “um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”.

Carvalho (2012, apresentação) defende que o estágio (componente curricular) “deve ser planejado de forma a criar condições para que todas as atividades desenvolvidas possam ser sistematizadas, discutidas e teorizadas”. Para tanto a autora defende que o projeto de estágio deve “contribuir para que o futuro professor compreenda a escola, seu futuro local de trabalho, em toda a complexidade que ele, como aluno, não conhecia. Defende ainda a formação de profissionais reflexivos.

Também Zabalza (2014, p. 46-47) ao tratar do estágio e das práticas em contextos profissionais na formação universitária defende que as funções do estágio

estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio

de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.

As concepções de estágio discutidas, revisadas e defendidas nas três últimas décadas valoram os contextos da prática e a prática como geradores de saberes profissionais, além de posturas reflexivas perante eles. Defendem a vivência em contextos escolares (reais), mesmo que tutoradas por profissionais mais experimentados. São concepções que nos auxiliaram a elaborar a proposta de estágio desenvolvida no curso e, que ao longo do tempo, vão agregando novas possibilidades.

No curso de Licenciatura em Geografia, especialmente no terceiro ano do curso, onde o Estágio Curricular se apresenta como componente curricular, a formação profissional dá prioridade ao desenvolvimento da profissionalidade docente, com aquisição e desenvolvimento dos saberes da docência.

São 102 horas/aula de atividades teórico-práticas realizadas em sala de aula, em ações coletivas e mais 102 horas/aula desenvolvidas em função do campo de estágio: as escolas do Ensino Fundamental e Médio. Esse processo envolve ações coletivas e individuais com os alunos do curso. As atividades condutoras da formação no terceiro ano do curso são: estágios de observação, execução de diagnósticos sócio-educativos, planejamento e desenvolvimento de aulas e de oficina/minicurso, além da participação em atividades organizativas da escola.

A atuação do professor supervisor de estágio da IES se dá em quatro momentos: em aula – onde são feitos estudos sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, no planejamento – orientação individual para elaboração do plano de trabalho com base nos diagnósticos e no plano geral dos estágios, no desenvolvimento da prática – supervisão semidireta, envolvendo ações de observação, análise, avaliação e auxílio para reorganização e na busca de novas compreensões – realizadas a partir de discussões teóricas em sala de aula, da retomada reflexiva do plano de trabalho e no relatório final de estágio.

A prática de supervisão busca proporcionar um cenário reflexivo, que se “pauta na reflexão na e sobre a ação e na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional (ação como misto de ciência/técnica e arte)” (ALARCÃO; TAVARES, 2007). Ainda, em contraposição à racionalidade técnica, consideramos, como defende Shulman (2005) a “docência como um ato de compreensão, raciocínio/reflexão e transformação”, priorizando o movimento reflexão – ação – reflexão.

Sem desconsiderar a amplitude que as ações de Estágio Curricular devem alcançar nos propomos, aqui neste texto, a analisar relatórios de estágio que foram organizados a partir do modelo de ação e raciocínio pedagógicos proposto por Shulman (2005), como forma de acompanharmos as reflexões e os aprendizados desenvolvidos pelos alunos em formação, especialmente no que concerne a sua prática didática e a aquisição dos saberes da docência.

### **O Modelo de raciocínio e ação pedagógicos aplicado ao relatório final de estágio**

Lee Shulman (2005a; 2005b), têm realizado estudos que demonstram o valor pedagógico da prática no desenvolvimento profissional de professores, tanto em sua formação inicial, quanto em serviço. Nesse campo, tem investido em pesquisas para determinar um repertório de saberes específicos para o ensino, a partir da análise empírica do trabalho de bons professores e revelar os processos de aprendizagem profissional da docência.

Apesar de propor conhecimentos de base para o ensino, Shulman (2005a, p. 17), citando Fenstermacher (1978, 1986), compreende a docência “como um acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.” Essa postura revela que suas proposições não

pretendem oferecer roteiros pré-determinados e aplicáveis ao ensino, mas revelar um *corpus* de conhecimentos distintivos que se destacam na profissão de professor e podem contribuir como fundamento para as decisões e iniciativas dos professores. Nesse sentido, ele defende que “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad” (SHULMAN, 2005a, p. 17). E, segundo o autor, esse processo exige reflexão sobre o que se está fazendo, apoiada em uma adequada base de dados, princípios e experiências. Dentre seus objetivos está apresentar uma nova orientação sobre como o ensino deve ser compreendido e os professores devem ser formados e avaliados.

Sobre os processos de raciocínio e ação pedagógicos Shulman (2005a, p.17) diz que o ensino “inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse”. O autor afirma que a ação e o raciocínio pedagógicos partem das concepções dos professores desafiados a transformarem o que sabem em conteúdo apropriado para ensinar.

Shulman (2005a) configura sua proposta em um ciclo (ver quadro abaixo), que permite o desenvolvimento do raciocínio e ação pedagógicos no ensino. Tal ciclo serviu de referência para esboçarmos o modelo de relatório reflexivo da prática didática desenvolvida durante o estágio curricular. Tendo como premissa que ensinar é em primeiro lugar compreender, o processo organizado por ele se inicia e culmina com um ato de compreensão.

### **Cuadro 1: Modelo de razonamiento y acción pedagógicos**

#### **Comprensión**

De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.

#### **Transformación**

*Preparación:* interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos.

*Representación:* uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.

*Selección:* escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento.

*Adaptación* y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconcepciones, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.

#### **Enseñanza**

Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.

#### **Evaluación**

Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades. Evaluar nuestro propio desempeño y adaptarse a las experiencias.

#### **Reflexión**

Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.

#### **Nuevas maneras de comprender**

Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo.

Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

Fonte: Shulman (2005a)

O propósito de utilizarmos este modelo (com algumas alterações) é transformar o relatório de estágio em instrumento de reflexão sobre a ação docente. É também, trazer à razão a compreensão das etapas didáticas que envolvem o saber-fazer docente, possibilitando o reconhecimento de processos que podem ficar ocultos em modelos da racionalidade técnica. Esse ciclo, que possibilita a ação e o raciocínio pedagógicos, tem como preocupação central a compreensão. Mizukami (2004, p.40-41), ao analisar essa centralidade esclarece que a

Compreensão está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino.

Entendemos que ao possibilitarmos aos alunos em formação diferentes meios de compreenderem seu saber-fazer em sua formação inicial, eles tendem a consolidar uma postura autônoma em seu desenvolvimento profissional.

## **Considerações sobre a prática didática feitas pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia da UEPG**

A atividade de reflexão sobre a prática didática, utilizada como proposta de relatório final da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, buscou oportunizar a reflexão dos licenciandos sobre sua ação profissional, extraindo dessas experiências saberes sobre a profissão docente.

O primeiro passo proposto pela atividade era o de retomada dos planos de aula, tendo em mãos os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os critérios e instrumentos de avaliação utilizados. Na sequência, de posse desse material, os estagiários deveriam fazer uma leitura atenta, correlacionando esses materiais com os diagnósticos socioeducacionais da escola e da turma, elaborados anteriormente ao planejamento e desenvolvimento das aulas. Consideramos esse exercício como uma proposta de reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000).

O terceiro passo foi utilizar o modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos, proposto por Shulman (2005a), para promover a consciência da prática, como defende Sacristán (1995). Consideramos que o maior valor do Estágio Curricular e de suas proposições deve ser a tomada de consciência das ações e de seus resultados por parte dos estagiários, como exercício de construção da docência.

O modelo não foi utilizado na íntegra. Houve adaptações, julgadas necessárias para a compreensão da proposta.

Após as orientações já descritas acima (os três passos), a proposta foi esboçada em itens, que deveriam guiar as análises e os registros dos licenciandos. Segue:

a)**Objetivos** – Os objetivos da unidade devem ser repensados a partir dos questionamentos: permitiram aos alunos de determinada série e idade ampliar seus conhecimentos geográficos? Construir conceitos e desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do espaço? Desenvolver valores necessários para a vida em sociedade considerando os princípios de justiça e liberdade? Permitiram ainda o desenvolvimento de comportamentos criativos, lógicos, sociais, ou apenas descritivos e mnemônicos (de memorização)? Foram operacionalizáveis no período de trabalho da unidade? Centraram no aluno ou nas ações do professor?

b)**Preparação** – houve análise e interpretação crítica do material (textos, imagens, gráficos) que você selecionou para tratar esse tema? Você conseguiu verificar possíveis erros ou omissões nos materiais? Eles são apropriados para ensinar esses alunos? Permitiram o alcance dos objetivos propostos para a unidade?

c)**Representação** – você fez uma análise mais aprofundada sobre as ideias centrais contidas nos textos que deram subsídios para o planejamento das aulas? (Reflita considerando os objetivos e categorias geográficas). E dos textos entregues aos alunos? As analogias, os exemplos, as metáforas, demonstrações, simulações utilizadas fizeram a ponte entre a sua compreensão da matéria, dos conceitos e a aprendizagem que esperava dos alunos? Dê exemplos.

d)**Seleção** – Ao refletir sobre o conteúdo de Geografia, sobre as representações que ele expressa você deve refletir também sobre seu método de ensino. Qual o enfoque pedagógico que você adotou ao ensinar (qual foi o papel do aluno? E do professor?). Qual concepção metodológica de Geografia embasou suas escolhas e o enfoque dado ao conteúdo? Outro ponto importante é pensar as estratégias de ensino. Quais estratégias você utilizou para motivar e envolver os alunos com o conteúdo, para promover uma aprendizagem significativa? Elas atenderam às expectativas?

e)**Adaptação** – Este aspecto nos auxilia a pensar sobre a adequação do material em relação às características dos alunos. Podemos pensar, como propõe Shulman (2005a), no trabalho de uma costureira que ao confeccionar uma roupa para um

cliente procura adequá-la ao corpo daquela pessoa. Nesse sentido, precisamos conhecer os conceitos prévios dos alunos sobre o tema, a linguagem desse grupo, as dificuldades de aprendizagem, as expectativas, as estratégias mais estimulantes para eles. Existem alunos que precisaram de atenção especial? Também é preciso pensar nas individualidades que compõem o grupo. Como você considerou essas questões?

f) **Avaliação** – Essa etapa consiste em pensar sobre dois aspectos:

- a aprendizagem dos alunos e
- o trabalho/encaminhamentos do professor.

Ao ensinar de maneira interativa, o professor tem o controle imediato da compreensão dos alunos, de suas interpretações, o que o auxilia na reflexão-nação (SCHÖN, 2000), isto é, no momento em que a aula está transcorrendo podemos avaliar e reorientar, caso necessário. Os instrumentos de avaliação também devem ser questionados diante da especificidade do conteúdo. Nessa etapa é necessário refletir sobre tais aspectos e tentar compreender se houve a aprendizagem desse tema e se a proposta desenvolvida por você possibilitou essa aprendizagem. (Atividade de reflexão sobre a prática, 2014)

Buscamos com este exercício proporcionar uma nova compreensão dos objetivos, da matéria, dos alunos e dos processos didáticos. Lembrando que novas compreensões não se produzem automaticamente. É preciso que se documente, analise e debata as questões que envolvem o processo, desta forma novas maneiras de compreender e aprender a partir da experiência irão se consolidar.

A análise realizada pelos estagiários foi retrospectiva ao processo de ensino-aprendizagem ocorrido, sem possibilidade de alterar a proposta e o seu desenvolvimento. Os estagiários voltaram a experimentar os sucessos, as emoções, as conquistas, mas também a reconhecer dificuldades e necessidades. O valor desse processo está em revisar o ensino em comparação com os objetivos que se pretende alcançar.

### **As novas compreensões expressas pelos estagiários**

Os resultados aqui apresentados são, somente, aqueles descritos pelos estagiários no item: Novas Compreensões do relatório final. De uma turma de 17 alunos, 12 realizaram registros nesse campo e são esses registros que apresentamos a seguir. Nosso propósito é revelar as novas compreensões que esses alunos tiveram e não realizar uma avaliação valorativa de cada elemento, já que não possuímos dados e informações sobre suas compreensões anteriores.

Integram esse grupo 06 alunos que participam do PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) com experiência de mais de um ano no programa. Eles possuem vivência permanente em sala de aula acompanhando e subsidiando ações de um professor experiente de Geografia. Eles desenvolvem ações em escolas da rede estadual de educação do município de Ponta Grossa/PR. Os demais alunos tiveram suas primeiras experiências com a prática da profissão docente em 2014, direcionadas pela Disciplina de Estágio curricular Supervisionado. Ao apontarem suas novas compreensões sobre a docência e a prática didática os dois grupos deram destaque a dois aspectos: a obrigação moral e a competência profissional (concepções adotadas de CONTRERAS, 2002). Também apontam críticas ao curso de formação inicial, em especial ao papel de algumas disciplinas em sua especificidade de formação: a profissão de professor.

#### A obrigação moral/Conhecimento dos alunos e de suas características



Em relação aos alunos do Ensino Fundamental, nível em que foi desenvolvido o estágio, os estagiários falam do compromisso com a formação de alunos críticos, da necessidade de conhecerem os alunos antes de organizarem seu plano de trabalho. Eles demonstram suas impressões ao afirmarem:

“Minha compreensão... é que devemos ministrar aula de acordo com a característica da turma [...] o professor deve perceber, ser aberto e sensível as necessidades do aluno. Precisamos de professores que se preocupem com sua forma de ministrar a aula [...]” (Aluno 01)

“Tenho por base uma nova compreensão a ser seguida, a qual se revela em primeiro lugar como desenvolvimento do aluno.” (Aluno 02)

“Gostaria de tornar o ensino de Geografia mais atraente para os alunos, de forma que estes não apenas decorassem, mas desenvolvessem uma análise crítica a ponto de tornar suas vidas dignas e com qualidade [...]” (Aluno 03)

“precisamos, como professores, avaliar a própria prática e assim buscar sempre novas idéias. [...] buscar o aperfeiçoamento em tornar-se um intelectual, cuja habilidade deve estar a favor do aprendizado do aluno” (Aluno 09)

“É preciso que os professores tenham olhos mais atentos aos seus alunos e promovam o desenvolvimento de suas habilidades. É preciso direcioná-los para a vida, não apenas regurgitar conceitos e conteúdos em sala de aula, se o objetivo é desenvolver a concepção crítica dos seus alunos.” (Aluno 04)

As preocupações expressas pelos estagiários apontam para um dos saberes da docência: o conhecimento dos alunos e de suas características e, ainda, para a “obrigação moral” (CONTRERAS, 2002), importante dimensão da profissionalidade docente. Segundo o autor, na atividade docente o professor tem um compromisso com o desenvolvimento pessoal de seus alunos. Esse desenvolvimento vai além dos saberes do conteúdo que trabalha, pois o professor influencia, a partir de sua prática educativa, a formação de valores, concepções e pontos de vista dos alunos. Sentir-se comprometido com o desenvolvimento de um bom ensino gera obrigação moral.

A profissionalidade docente é definida por Sacristán (1995, p. 65) pelo “que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Esse autor afirma que a profissionalidade está em permanente elaboração, segundo o momento histórico e a realidade social em que a escola está inserida.

Outro aluno fala da dificuldade em gerir a classe e seus prejuízos à aula:

“O professor, seja ele experiente ou não, elabora os planos de aula, estuda a matéria e tem o domínio do conteúdo, mas quando chega em sala as coisas são diferentes, pois os alunos nem sempre querem aprender [...] não estão interessados em aprender.” (Aluno 05)

As compreensões demonstram que houve valoração do aluno, como sujeito vivo da aprendizagem. O papel do professor aqui não é o do transmissor, mas de um profissional que organiza o seu trabalho comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos. Mesmo o aluno que revela sua decepção em relação ao seu “insucesso” na gestão de classe afirma: “é importante o professor ir se desenvolvendo e se aprimorando, criando novos meios de trabalhar com a classe, fazendo com que as aulas sejam prazerosas e os alunos tenham entendimento da realidade que os cerca” (Aluno 05).

Essas constatações vão embasando a construção da profissionalidade do grupo. As observações reflexivas, a partir dos projetos elaborados e de seus resultados, possibilitam identificar aspectos e elementos da profissão, além de habilidades/características pessoais que precisam ser revistas ou mesmo desenvolvidas.

Os alunos do curso não expressaram dificuldades quanto aos conteúdos em si, mas quanto as práticas adequadas à idade-série dos alunos da Educação Básica.

### A competência profissional

Grande parte das novas compreensões apresentadas pelos alunos refere-se à profissão, especialmente ao que Contreras (2002) denomina de “competência profissional”, outra dimensão da profissionalidade docente. Para o autor, a competência profissional precisa ser coerente com a obrigação moral dos professores e com o compromisso com a comunidade (dimensão não citada pelos estagiários). Essa competência não se limita ao conhecimento disponível, mas exige intelectualidade que possibilite ampliar e desenvolver esse conhecimento, buscando compreender os fatores de determinação da prática educativa.

A competência profissional não deve ser restrita a aplicações e saberes técnicos de recursos didáticos. Contreras (2002, p. 83) afirma que “temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas”. Essas competências não se limitam a questões puramente teóricas, mas também abrangem o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, postas em jogo nas relações dentro e fora de sala de aula. A partir da competência profissional é que se desenvolve o compromisso ético e social na profissão.

São compreensões centradas nas experiências de convívio com os alunos em sala de aula e pautadas pelo processo de ensinar.

Dentre algumas compreensões dos estagiários destacamos:

Não existe um dom de ser professor, uma fórmula, mas sim construímos esta prática a cada dia, a cada aula. A cada nova experiência nossa profissionalidade é construída. Adquirimos saberes da experiência, pedagógicos, curriculares, buscando construir o raciocínio geográfico em nossos alunos, pois ser professor é uma construção consciente e inacabada. (Aluna 06)

Minha compreensão é de que não existe uma aula ideal, um profissional ideal. O que existe são estratégias, construção de idéias, um profissional ético e competente, pois está sempre se renovando, se adaptando as mudanças, aos conteúdos, as novidades da ciência e do cotidiano, se alicerçando em novos domínios [...] (Aluna 07)

A profissão docente é excelente. Basta acreditar e empenhar-se na busca de uma formação cada vez melhor, buscando sempre aprimorar e aprofundar seus conhecimentos. (Aluno 04)

Nessa etapa pude ter certeza de pertencimento do que escolhi como profissão. Pude ver como eu era como professor observador e o que me tornei ao entrar em sala de aula, tendo como experiência a prática docente. Uma nova visão de perspectiva escolar se abriu e junto com ela a compreensão de que o espaço escolar não é feito somente pelo aluno e pelo professor, mas sim de todo um convívio com a comunidade em geral. (Aluno 08)

As reflexões em torno da profissão partiram da experiência em sala de aula, mas essa especificidade atinge grande amplitude ao considerarmos os contextos determinantes da prática profissional (SACRISTÁN, 1995). Ela exige posturas éticas do professor, que, ao aceitar ou propor as bases morais da ação docente, responde por seu posicionamento político em relação ao por que

ensinar. Reconhecemos ainda que a busca pela profissionalização passa pela construção de uma profissionalidade competente, responsável e comprometida socialmente.

As compreensões apresentadas pelos alunos são de suas primeiras experiências como professores. Foram experiências com carga horária delimitada, com temáticas prescritas pelo docente da classe, com a tutoria dos professores experientes e o acompanhamento do supervisor de estágio. Entretanto, elas se mostram válidas para que as primeiras compreensões da profissão fossem gestadas. Apesar desses registros apresentarem aspectos específicos, pontuais ou mesmo restritos diante das questões que envolvem a prática profissional de professores, são elementos importantes desse processo, que começa a ser gestado na formação inicial e traz repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor. São elementos que subsidiam as ações de supervisão de estágio e os encaminhamentos realizados pela disciplina do curso de formação.

### Formação inicial

Dois alunos apontam o que consideram falhas da formação inicial, após as necessidades sentidas no estágio. Um dos alunos afirma:

Em relação ao curso de Licenciatura, vejo que nem todas as disciplinas são voltadas para a licenciatura. Nem todos os professores tiveram experiência de trabalho em escolas da Educação Básica e vejo que isso dificultou o trabalho com alguns temas. [...] É fácil compreender o conceito de tal autor, mas manipular esse conceito e adequá-lo à compreensão do aluno é muito difícil. (Aluno 04)

Ao criticar a forma bacharelesca que algumas disciplinas são tratadas no curso o aluno revelou sua dificuldade com o conhecimento didático do conteúdo, que segundo Shulman (2005a) é “esa especial amalgama entre materia y pedagogia que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.” Esse saber não pode ser transmitido, mas surge de construções próprias de cada docente ao desenvolver saberes conhecimentos do contexto, pedagógicos e disciplinares. Portanto, é natural que sintam essa dificuldade, pois estão iniciando sua prática docente.

Outra aluna afirma:

“Em meu novo olhar ficam as dificuldades a serem combatidas, tais como a lacuna que o curso deixou em relação a algumas disciplinas que não são pensadas para a licenciatura.” (Aluna 07)

Apesar da especificidade do curso ser a de formar professores, alguns docentes desconhecem a especificidade da atuação do professor na Educação Básica, o que os fazem conduzir a disciplina sem referência na ação profissional, centrados, tão somente, na lógica da ciência.

### **Considerações finais**

O modelo de ação e raciocínio pedagógicos, apresentado por Shulman (2005a) permitiu a análise retrospectiva da ação docente dos estagiários acerca de sua profissionalidade. Possibilitou reflexões de vivências atuais pautadas em compreensões já adquiridas; auxiliou na tomada de consciência das possibilidades e dificuldades de cada um dos sujeitos em formação, muitas apontadas nos demais itens do relatório, bem como na compreensão dos elementos da profissão. Dá-se destaque pela possibilidade dos alunos desenvolverem sua profissionalidade a partir da reflexão que fazem sobre suas experiências.

Consideramos que as compreensões relatadas servirão de subsídios para o projeto de estágio que será gestado em 2015 e que o modelo colabora com o desenvolvimento de um perfil profissional reflexivo.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Estágio**. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008.
- CARVALHO, Anna Maria P. Os estágios nos cursos de licenciatura. São paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção Ideias em Ação)
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v.29, Nº 2, 2004.
- MONTEIRO, A.M.F.C. professores: entre prática e saberes. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, Nº 74, ano 22, p.121-142, 2001.
- PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_ ; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.
- PIMENTEL, Carla S. **Atividade de Reflexão sobre a Prática**. Projeto de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia. Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, curso de licenciatura presencial em Geografia, 2012.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005a.
- \_\_\_\_\_. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios públicos**, Santiago, Chile, n 99, p. 195-224, inverno 2005b.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).