DOI 10.5216/o.v15i1.34726

Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam

Maria Beatriz Pinheiro Machado[*]
Lara Moncay Reginato[**]

Resumo: O presente artigo tem por finalidade traçar um comparativo entre as práticas de ensino e a compreensão do contexto escolar, propiciadas por meio do Estágio Supervisionado e da participação no PIBID. Para tanto, foram utilizados os memoriais das disciplinas de Estágio I e II, assim como o relatório de atividades desenvolvidas em atuação no PIBID. Traçando-se um paralelo entre as diferentes experiências, pode-se concluir que o PIBID possibilita o saneamento de lacunas existentes na prática do estágio, além de viabilizar um contato mais profundo e reflexivo com a realidade escolar e o universo que a permeia e constitui.

Palavras-chave: PIBID; estágio supervisionado; formação docente.

[*]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: mbpmacha@ucs.br

[**]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: lmreginato@ucs.br

Supervised Internship and PIBID in Teachers' Education: Experiences that Complement Each Other

Abstract: This article aims to draw a comparison between the teaching practices and comprehension of the school context, which are available through supervised internship and participation in PIBID. In order accomplish that, we used the memorials from the subjects Internship I and II, as well as the report of activities at work in PIBID. By drawing a parallel among different experiences, we concluded that PIBID enables eliminating gaps in the internship practice, as well as providing a deeper and more reflective contact with the school reality and the universe that permeates and represents.

Keywords: PIBID; supervised internship; teachers' education.

Prácticas supervisadas y el PIBID en la formación docente: experiencias que se complementan

Resumen: El presente artículo tiene por finalidad trazar un comparativo entre las prácticas de enseñanza y la aprehensión del contexto escolar, propiciados por medio de las Prácticas Supervisadas y de la participación en el PIBID. Para eso, fueran utilizados los memoriales de las asignaturas de las Prácticas I y II, así como el informe de las actividades desarrolladas en actuación en el PIBID. Haciendo un paralelo entre las diferentes experiencias, puede concluirse que el PIBID posibilita el saneamiento de los huecos existentes en las prácticas, además de tornar viable el contacto más profundo y reflexivo con la realidad de la escuela y el universo que lo permea y constituye.

Palabras-clave: PIBID; prácticas supervisadas; formación docente.

A qualificação de profissionais para a prática docente é, sem dúvida, palco de discussões e de planejamento teórico e metodológico dos cursos de licenciatura nas diferentes universidades do país. O estágio supervisionado possui como objetivo a prática da docência pelos acadêmicos de licenciatura, preparando-o para a atuação em sala de aula e instrumentalizando essa prática por meio de diferentes metodologias e aportes teóricos que envolvem o fazer docente. O Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul coloca como objetivo dos Estágios Curriculares:

> Proporcionar situações que possibilitem integrar conhecimentos teórico-práticos a experiências pessoais, através da vivência de situações concretas de trabalho que exijam aplicação tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social desenvolvidos no curso. (UCS, 2011, p. 45).

O Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à Docência – PIBID - é uma política pública criada pelo Ministério de Educação (MEC) e idealizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Reflete a preocupação do Governo Federal em propiciar meios que incentivem e melhorem a qualidade da formação docente, valorizando os profissionais em formação e em atuação, possibilitando o diálogo entre escola e universidade. A aproximação entre essas distintas realidades acontece por meio da elaboração de subprojetos para cada uma das licenciaturas, considerando a realidade das escolas envolvidas. Os subprojetos contam com a participação de um coordenador da instituição de ensino superior, um supervisor (professor de ensino básico) e bolsistas (acadêmicos de diferentes licenciaturas).

O subprojeto de História da UCS prevê atividades desenvolvidas nas escolas em três amplos eixos de atuação: conhecimento do cotidiano escolar da educação básica, investigação da prática pedagógica e interação com o contexto escolar. Dentro desses eixos de atuação são organizadas ações que contemplem a realidade da escola e a busca pela qualificação da atuação docente.

O estágio supervisionado

No Curso de História da Universidade de Caxias do Sul os estágios curriculares foram concebidos como

> [...] o momento da formação em que o acadêmico, inserido em diferentes dimensões da atuação profissional, integra saberes da teoria e da prática, fortalece a construção da identidade docente e assume posturas específicas da profissão, sob a supervisão de Universidade e acompanhamento da unidade concedente [...] Portanto, o Estágio Curricular se caracteriza como atividade prática de exercício profissional, realizada em situação real de trabalho, envolvendo aspectos humanos, técnico-científicos e político-sociais. (UCS, 2011, p. 44).

A concretização destas premissas implica que os acadêmicos possam, entre outros, assumir responsabilidades pertinentes à atuação profissional; articular conhecimentos

específicos com as necessidades educativas detectadas, propondo intervenções pedagógicas emancipadoras; interagir com diferentes agentes do processo educativo de forma condizente com a ética profissional; vivenciar situações que permitam o fortalecimento da construção da identidade docente; e estabelecer um efetivo diálogo a respeito das práticas em andamento, provocando a reflexão e desencadeando novos saberes. (UCS, 2011, p. 44).

Para dar conta do exposto, alguns procedimentos foram adotados. Primeiro, os estágios estão embasados numa ampla gama de componentes curriculares que formam o Núcleo Comum das Licenciaturas, onde são abordados os referenciais teóricos e metodológicos de áreas do conhecimento imprescindíveis para a tomada de consciência da dinâmica do processo educativo. Segundo, cada um dos componentes curriculares específicos da formação histórica tem uma carga horária específica para a prática como componente curricular, propiciando uma reflexão sobre o processo de ensino de História.

> A Prática Pedagógica como componente curricular "assume uma dimensão ao mesmo tempo conteudística e metodológica, na medida em que as aprendizagens (teóricas ou teórico-práticas) dos licenciados devem tornar-se, elas mesmas, objeto de reflexão na perspectiva do ensino na Educação Básica. Isso equivale a dizer que, além das disciplinas que têm por objeto focal de estudo o ensino e a aprendizagem (nelas incluídos os estágios), esse processo reflexivo (metacognitivo) dimensionado pela prática pedagógica passa a configurar-se como componente curricular necessário, abrangendo tanto a formação comum quanto a formação específica a cada curso de licenciatura. A prática como componente curricular realiza-se ao longo de todo o processo de formação, superando-se, desse modo, a histórica polarização teoria X prática, em que esta só se efetiva nas atividades de estágio" (UCS, 2011, p. 22).

Terceiro, os saberes da ciência histórica são trabalhados na perspectiva da problematização da produção historiográfica contemporânea, assinalando as propostas de revisão da história nacional e local, implicando em posturas teóricas alternativas no meio acadêmico. Quarto, investigação e debates sobre estratégias, construção de programas e projetos, objetivos e recursos, entre outros, questionam a concepção e finalidade da História enquanto disciplina escolar em cada um dos momentos da educação brasileira.

Dessa forma, acredita-se que o projeto pedagógico do curso apresenta uma formação que articula as concepções da educação de forma geral e aqueles saberes próprios do ensino da História. E, fundamentalmente, oportuniza um olhar crítico para o universo da escola, enquanto espaço de produção do conhecimento, com uma cultura própria, resultado de um complexo sistema de valores e influenciado por redes de relações de poder. Nessa perspectiva, pressupõe-se que os licenciados transitem em diferentes campos de estágio com a capacidade de vislumbrar os limites e possibilidades de sua atuação/intervenção.

No entanto, considerando a distância entre o real e a utopia, constante no projeto pedagógico, a experiência dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura ainda tem um longo caminho a percorrer para ser concretizado.

O estágio supervisionado, a partir das reformulações propostas pelo novo currículo, ocorre em quatro disciplinas oferecidas a partir da segunda metade do curso acadêmico. Dessas disciplinas, três atuam diretamente dentro do ambiente escolar, através da observação

e da prática docente (Estágio I, II e III); já a quarta disciplina (Estágio IV) refere-se às questões de preservação do patrimônio cultural propondo a atuação do acadêmico em instituições dessa natureza.

A primeira etapa, ou disciplina de Estágio I, objetiva a observação do contexto escolar como um todo (estrutura física da escola, organização administrativa e pedagógica, comunidade do entorno e sua relação com a escola) bem como a observação da prática do professor titular, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (relação entre o professor e alunos e aportes teóricos e metodológicos dos quais se utiliza). Perfaz um total de 16 horas de observação, divididas entre o ensino fundamental e o médio.

Nas disciplinas de Estágio II e III, os professores em formação vão a campo, planejam e executam 16 horas-aula com a supervisão do professor - titular da escola e do professor da universidade. O Estágio II objetiva a prática em sala de aula nas séries finais do ensino fundamental e, no Estágio III, a prática docente no ensino médio.

Os estágios supervisionados visam à integração da teoria com a prática em sala em aula, priorizam a execução de atividades devidamente planejadas e a avaliação constante delas, ou seja, se mobilizam ou não os alunos para aquisição do conhecimento. Além disso, possui uma dinâmica que propicia a troca de experiências entre os professores em formação e os que já atuam no âmbito acadêmico e escolar, como Selma G. Pimenta e Maria Socorro L. Lima argumentam:

> O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 100).

As autoras afirmam que os estágios abrem possibilidades para que os acadêmicos compreendam as situações experienciadas. As bases teóricas propiciam a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que se dá a sua prática docente. Isso é que permite refletir sobre o seu papel como profissionais e desvendar as possibilidades de atuação e intervenção.

> O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Por meio da análise dos memoriais oriundos da prática docente nas disciplinas acima expostas, é possível constatar um progressivo avanço em termos de apreensão do contexto escolar e, principalmente, da prática docente. O planejamento das ações de cada aula ministrada pelo professor estagiário é de fundamental importância e nota-se que aquele se modifica na medida em que este se apropria da dinâmica da sala de aula, com suas diversidades e problemáticas. O diálogo constante com os professores da escola básica e da universidade realmente possibilita a reflexão da atuação docente por parte do professor estagiário. Indica-lhe caminhos e meios pelos quais ele pode trabalhar, além de levá-lo à reflexão sobre o perfil identitário do educador que almeja ser.

Há certas angústias, porém, de que o Estágio Supervisionado não consegue dar conta. A primeira delas refere-se aos diferentes contextos com os quais o professor estagiário se depara. O choque entre a realidade da universidade e da escola é uma constante. Enquanto o acadêmico prepara e planeja a execução de suas aulas e reflete sobre as mesmas, os professores das escolas não possuem tempo de planejamento. Esses precisam se adaptar às múltiplas dificuldades que surgem diariamente, improvisando diante da exigência de respostas rápidas a diversas situações. Isso acaba gerando um distanciamento entre o professor estagiário e a realidade escolar, pois, ao mesmo tempo em que a observa e percebe as problemáticas dessa realidade, existe a nítida sensação de impotência e de que a prática do Estágio Supervisionado é uma ilusão, prazerosa de se realizar, mas irreal e fora de contexto.

O segundo fator que se faz necessário destacar é a dicotomia existente entre o professor estagiário que chega à escola, cheio de ânimo e de vontade de experimentar o fazer docente, e a desilusão profissional da grande maioria dos professores titulares das escolas de ensino básico. Há um desânimo imperativo e contagiante na sala dos professores. Cansados da não valorização profissional e de ter de responder a problemáticas que muitas vezes fogem do seu controle, acabam engolidos por um sistema educacional arcaico e tradicional.

Ao professor estagiário fica a pergunta: o que fazer diante desse quadro? Podem modificar esse contexto tão amplo ou serão restringidos em seu fazer docente ao convencionado?

Refletir sobre o contexto escolar é uma opção. O professor estagiário atua em sala de aula, possui acesso aos documentos que norteiam a atuação pedagógica da escola, como o Projeto pedagógico e o Regimento Interno, observa a atuação do professor - titular da turma em que está estagiando e sua relação com os alunos, porém a reflexão, a percepção ou mesmo os questionamentos por ele levantados ainda figuram dentro de uma esfera mental, em que a ideação da prática e a realidade da mesma se chocam continuamente e acabam não respondendo a primeira questão levantada: o que fazer diante desse quadro?

Flávia Eloisa Caimi (2008) elucida essa questão, problematizando a fragilidade da reflexão dissociada da prática:

> Conceber a formação profissional como prática reflexiva sobre a ação e como reconstrução permanente de identidades-subjetividades implica reconhecer o seu movimento e identificar o professor como um sujeito que constrói o saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, que não se limita a reproduzir os saberes traduzidos do exterior pelos que supostamente detêm os seus segredos formais. Requer, sobretudo, que destaquemos o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, criando situações que possibilitem a tomada de consciência dos problemas que dela advêm (García, 1995).
>
> O modelo de treinamento e/ou instrumentalização técnica, ainda tão presente nas propostas de formação inicial de professores, embora, aparentemente, possa amenizar os receios e ansiedades daqueles que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino-aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para serem alcançados a diversidade e a complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside, essencialmente, no fato de separar o fazer do compreender, de dicotomizar a ação da reflexão, de dissociar a prática da teoria. As consequências de tal opção de formação profissional expressam-se, a curto e médio prazo, na expropriação e na alienação do

> trabalho do professor, transformando-o em ferramenta do sistema educacional, não em sujeito de transformações. (GARCÍA, 1995 apud CAIMI, 2008, p. 92).

Assim, entende-se que a universidade necessita repensar os princípios que norteiam a formação docente para dar conta do contexto global que envolve a atuação do profissional da educação. Tanto a universidade quanto as escolas de ensino básico precisam ser repensadas, questionadas e reformuladas e, em conjunto, refletirem quanto ao seu fazer. Não há como uma única instituição responsabilizar-se pela formação do que se adquire com o tempo, com a práxis diária em sala de aula, que envolve contextos tão diferenciados e desafiadores, uma vez que cada escola é uma realidade em si mesma. Existe todo um esforço que precisa ser ressaltado e valorizado por parte dos professores acadêmicos para que o professor em formação se aproprie, ao máximo, desse universo escolar. Eles próprios, entretanto, possuem suas limitações, muitas vezes institucionais, que os impedem de promover e mediar uma apreensão mais aprofundada da formação e da prática docente.

O estágio supervisionado revela uma faceta deste vasto universo; permite ao professor estagiário experimentar-se, deparar-se com essas diferentes realidades e refletir sobre as mesmas, mas de forma alguma garante o sucesso da prática profissional ou certo tipo de imunidade que o proteja de ser contaminado pelo sistema tradicional de ensino e pelo desânimo de seus futuros pares.

Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à Docência – PIBID

A questão da formação de professores no Brasil está presente desde a criação das licenciaturas, marcada por uma formação docente dicotômica e fragmentada. Esse panorama vai ser agravado nos anos 70, com a influência do tecnicismo. Na década seguinte, com a abertura política, nota-se uma produção acadêmica mais intensa sobre essa problemática. Aponta-se para a desvalorização da profissão, para uma formação inadequada, desintegração entre cadeiras de formação específica e formação pedagógica e a dissociação entre o ensino universitário e a realidade das escolas, criticando-se a departamentalização da estrutura universitária, que inviabiliza discussões mais profundas e a falta de investimento em pesquisa, entre outros. Exige-se uma nova organização do trabalho na escola e observa-se o aumento das mobilizações da categoria.

Nesse contexto, ressalta-se a preocupação crescente com a qualidade do ensino e a criação de mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos da Educação Básica. A Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu a CAPES as atribuições de "induzir e fomentar a formação continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino". A Diretoria de Educação Básica teve como foco de suas atividades, a partir de então, atrair novos docentes e a manter os que já atuam em atividade. Além disso, reconhece a necessidade de contemplar outros aspectos: plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada e ambiente favorável à aprendizagem nas unidades de ensino, mantendo estruturas necessárias ao exercício das atividades

educativas. Em função destas demandas surge o PIBID. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma política pública, existente desde o ano de 2007, vinculada ao MEC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade a valorização e o aperfeiçoamento da formação de professores para o ensino básico. Contempla a ação conjunta entre estudantes de diferentes licenciaturas, professores da rede pública de ensino básico e professores de Instituições de Ensino Superior (IES). A referida ação conjunta acontece por meio de projetos pré-elaborados e acordados entre a CAPES e as IES. Propiciam a inserção do professor em formação no contexto das escolas públicas desde o início de sua graduação, possibilitando a vivência da dinâmica da escola e o envolvimento em propostas de ensino e aprendizagem sob a orientação de um professor da licenciatura e de um professor da escola. Seus objetivos são variados e se distribuem da seguinte forma:

> - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> - contribuir para a valorização do magistério;
> - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES/PIBID, 2014).

A participação dos professores de ensino básico e em formação acontece mediante seleção regulamentada pela CAPES. Tem duração de dois anos, sendo permitida a participação no mesmo por mais dois anos, totalizando quatro anos, ou seja, é possibilitada ao estudante de licenciatura a participação no programa durante toda a sua formação docente. Todos os participantes recebem bolsas via CAPES e devem dispor de oito horas semanais para execução e planejamento de atividades que são desenvolvidas nas escolas de ensino básico.

No subprojeto de História desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul – UCS - tem-se dez alunos da graduação distribuídos em duas escolas municipais, com dois supervisores (um professor de ensino básico de cada escola) e uma coordenadora (professora da universidade).

Reuniões mensais acontecem com todos os integrantes dos subprojetos do PIBID/UCS. Nessas reuniões, são abordadas temáticas pedagógicas e de práticas docente; por meio de seminários e palestras é possível a troca de experiências entre os participantes dos subprojetos que atuam em diferentes escolas e que possuem realidades distintas e dificuldades diversas.

A partir da análise do relatório de atividades desenvolvidas em atuações no PIBID é perceptível que essa política pública visa suprir diferentes lacunas existentes na formação docente. A mais evidente é a efetiva aproximação entre as escolas públicas de ensino básico e as IES, proporcionando aos professores em formação a interação com ambas as realidades de forma mais direta e prática.

Dentre as distintas atividades viabilizadas pela participação no PIBID ao professor em formação, destacam-se as seguintes:

- identificação da realidade escolar nos âmbitos administrativo e pedagógico, por meio da participação nas reuniões pedagógicas da escola, permitindo-lhe o conhecimento das problemáticas existentes na escola, e como elas são resolvidas pela direção e seu corpo docente, considerando as exigências a que ela está submetida (administrativamente e pedagogicamente) à Secretaria de Educação Municipal e Estadual, conforme o caso;

- possibilidade de realização da prática docente mediada pela presença do professor da escola em sala de aula, como elaboração e execução de oficinas com as mais variadas temáticas, e atuação direta através de atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem, encaminhados pelo professor da escola;

- participação no cotidiano da escola, por meio da interação com a direção e demais professores que não fazem parte do PIBID, sendo-lhe permitido observar suas dinâmicas e dificuldades e propor soluções e ações que visem saná-las;

- é facultado ao mesmo criar estratégias e mecanismos que inovem as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pela escola e/ou sugerir novos planejamentos, os quais podem assumir a execução no todo ou em parte;

A obrigatoriedade do relatório individual, com todas as ações planejadas, executadas ou não e seus resultados, permite ao professor em formação a prática constante da reflexão sobre si mesmo e sobre o contexto no qual está inserido, o ambiente escolar e suas múltiplas realidades.

Assim sendo, o PIBID cria a possibilidade de desacomodar todos os envolvidos, como afirma Samuel Edmundo Lopez Bello, no prefácio do Caderno pedagógico de história PIBID/UFRGS:

> O contato com o cotidiano da escola possibilita aos envolvidos com os cursos de licenciatura investir na produção de saberes diferenciados e na criação de alternativas pedagógicas qualificadas para a educação escolar. Tal contato simultaneamente requer um exercício de distanciamento e estranhamento tanto por parte dos sujeitos que se constituem nos espaços universitários quanto por parte daqueles que vivem diariamente o ambiente escolar. São processos de encontros, conflitos e diálogos que desacomodam a todos os envolvidos. (MEINERZ et al, 2013, p. 7).

As universidades passam a interagir dentro das escolas de ensino básico que, por sua vez, levam suas problemáticas para dentro da universidade através da atuação dos professores em formação. Além disso, a presença constante dos pibidianos (os professores em formação, bolsistas do programa) no ambiente escolar gera muitas vezes desconforto e curiosidade por parte de alunos, professores e direção. A atuação dos mesmos repercute na comunidade no entorno da escola e nas famílias dos alunos, possibilitando questionamentos, novas leituras sobre o fazer docente, além de propiciar aos pibidianos a oportunidade de aprender-se professor na teoria e na prática.

Experiências que se complementam

O estágio supervisionado e a participação no PIBID possibilitam aos professores em formação unir teoria e prática, e refletir sobre o que é ser professor. Resultam na apreensão do fazer docente por meio de múltiplas experiências que se complementam e ampliam a percepção da complexidade do universo escolar, que envolve as identidades-subjetividades no processo de ensino e aprendizagem.

É consenso entre vários teóricos, na linha do que se convencionou denominar de Epistemologia da Prática Docente, tais como Tardif (2002), Perrenoud (1999), Pimenta (2008) e Pimenta e Lima (2004), que o exercício da prática docente pressupõe o imbricamento de conhecimentos, competências e habilidades que não são exclusivamente construídos nas instituições de formação superior. Advindos de diversas fontes, esses saberes são plurais e temporais construídos ao longo de toda a existência do indivíduo (pessoal e profissional) e integram-se, contribuindo para delinear o trabalho docente. A esse respeito, Tardif (2002, p.69) é claro:

> Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber- fazer e do saber- ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...].

Dewey (1859-1952) foi responsável pelas primeiras produções sobre o conhecimento da prática profissional por meio da distinção entre atos reflexivos e atos rotineiros. Porém, décadas depois, estes conceitos serão difundidos por Donald Schön (1983), que sugere um triplo movimento de reflexão: reflexão-na-ação, reflexão - sobre - a - ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação diferem apenas no momento em que ocorrem, pois a primeira ocorre no momento da situação-problema e a segunda ocorre depois, quando o professor vai refletir fora do cenário do dilema.

A reflexão- na- ação consiste no processo em que o professor aprende a partir da análise da sua ação cotidiana. O segundo envolve a retrospectiva que o professor empreende sobre a ação já praticada. Já o terceiro momento, reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, é aquele em que a postura investigativa minimiza a racionalidade instrumental, ou seja, o professor assume uma postura crítica e propõe estratégias de ação que atendam às necessidades da sua realidade cotidiana. Portanto, a reflexão- sobre- a- reflexão- na ação, trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (SCHON, 1983).

Pimenta (2008), por sua vez, vai questionar o protagonismo do sujeito explicitado na proposta de Schön (1983), postulando que pode ocorrer a supervalorização do papel do indivíduo. Ressalta também a limitação da ideia de que o saber docente adviria da prática pura e simples.

Ou, ainda, "que a perspectiva da reflexão é insuficiente para a resolução dos problemas da prática". Nesse sentido, Pimenta (2008) destaca a importância da dimensão teórica na formação do professor, a necessidade de reflexão coletiva e a apreensão crítica da realidade social.

> Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2008, p. 22).

O PIBID proporciona justamente a apropriação consciente e crítica do contexto escolar e da dinâmica social que ali ocorre. O debate em grupo, a troca de experiências, e, principalmente, a oportunidade de refletir sobre o processo educativo em todas as dimensões, tornam essa política pública essencial para qualificar a educação básica. Mais do que responder as angústias suscitadas na execução do estágio supervisionado, o PIBID permite a experimentação e a busca de soluções, ao mesmo tempo em que gera mais pressões e novas angústias. De toda forma, esse movimento e interação entre o estágio supervisionado e PIBID acabam por lapidar o professor em formação. Conforme Seffner (MEINERZ *et al*, 2013, p.15):

> A vivência da cultura profissional que se traduz na experimentação e reflexão acerca de rotinas diárias, responsabilidades burocráticas, compromissos éticos, relações com a comunidade escolar e seu entorno multifacetado, torna-se um ingrediente diferenciador da formação do estudante pibidiano. Ingressar num ambiente escolar através do PIBID tem como significado evocar e redimensionar a própria herança das tradições que cada um de nós carrega em relação ao que seja ser aluno, professor, criança, jovem, adulto [...].

Todas as atividades executadas pelos pibidianos no ambiente escolar são planejadas, executadas e avaliadas em conjunto com seus supervisores e coordenador. Agir como grupo nem sempre é fácil ou harmônico e sua riqueza está justamente nesse fato, pois cada um contribui com suas percepções, angústias e experiências, enriquecendo a construção e execução das atividades e possibilitando olhares diferenciados a uma mesma situação.

Todo esse movimento gera o sentimento de pertencimento ao grupo e a percepção que o fazer docente não é um fato isolado que acaba ao final de cada aula (sentimento um tanto comum, quando se executa o estágio supervisionado). Levam o professor em formação a perceber-se como agente das transformações no meio escolar a partir da sua atuação como professor, não como uma realidade isolada, que precisa remar sozinho contra a maré, e sim, como membro de uma comunidade que partilha os mesmos anseios e dificuldades.

Complementa, dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo professor em formação durante o estágio supervisionado, pois quando atua em sala está só, possui certa autonomia no desenvolvimento de sua ação educativa e, muitas vezes, mantém dúvidas e anseios não revelados.

No trabalho em grupo desenvolvido pelos pibidianos, que inclui os professores que atuam e estão em formação, existe a possibilidade de compartilhar percepções, de se expor, experimentar e errar. É claro que nem todas as ações são bem sucedidas, ou delas se extraem os objetivos almejados, e é justamente isso que se apreende com o fazer docente. O processo de ensino e aprendizagem é um constante refazer-se, é desenvolver um olhar investigativo que ultrapasse a crítica pela crítica, manter-se aberto a novas possibilidades e ser capaz de gerar soluções.

É importante ressaltar que os professores, tanto das IES quando das escolas públicas sempre se ressentiram da distância existente entre as mesmas. A percepção desse sentimento mútuo se dá quando o professor em formação executa o estágio supervisionado. As reclamatórias sobre essa distância ocorrem tanto do lado do professor universitário, que gostaria de ir além e de propiciar aos seus graduandos uma maior integração com o contexto escolar, mas que se percebe engessado pelas burocracias e impeditivos institucionais, quanto dos professores de ensino básico, que se sentem abandonados e relegados a segundo plano, como se o seu fazer docente fosse menor que o do professor acadêmico.

Desta forma, é possível concluir que o estágio supervisionado e a participação do professor em formação do PIBID são experiências que se complementam, ainda que não dialoguem diretamente entre si, contemplam velhas angústias e discussões problematizadas por professores de todos os âmbitos, esteja ele em atuação ou em aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** 2000.

BARROS, José A. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. Estágio curricular e aprendizagem profissional: desafios presente na formação de professores de história. In:_____. **Estágios nas licenciaturas**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008, p. 86 -104.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 12 jul. 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GALVEZ, Marcelo C. As teorias da história em sala de aula. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E HISTORIADORES HOJE, 2., Maranhão. **Anais...** Maranhão: ANPUH. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/curso/anaisampuh/anaismarcelo1.htm>. Acesso em: 1 out 2014.

LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz *et al.* **Caderno pedagógico de história PIBID/UFGRS**. Saberes e práticas de professores de história em formação. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena**. Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-32.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS. **Projeto pedagógico do curso de história.** 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/portais/curso140/documentos/13526/>. .Acesso em: 23 ago 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação,** set/dez. 1999, n. 12, p. 5-21.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SAVIANI, Demeval et.al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

ZARTH, Paulo A. *et al.* **O ensino de história e educação**. Ijuí: Unijuí, 2004.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.