

O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS FRENTE AOS DIFERENTES CENÁRIOS EDUCACIONAIS

Maria Antonia Ramos de Azevedo
Departamento de Educação UNESP
Rio Claro – SP/ Brasil

Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul – SP/Brasil

Resumo

Este trabalho aponta reflexões referentes ao papel do professor formador nas atividades de orientação dos estágios em cursos de formação de professores. Foi realizada uma pesquisa teórica apresentando cenários educacionais onde as práticas de orientação vem ocorrendo. É apontado o papel que este profissional desempenha no processo formativo dos futuros professores e a incorporação de uma ação tutorial para potencializar orientações educativas. Como conclusão, apontamos ações tutoriais baseadas na orientação educativa por meio de três dimensões: educar é orientar para a vida; orientar é assessorar o aluno à enxergar outros caminhos, alternativas e posicionamentos e orientar é capacitar o aluno para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Propomos que o professor formador promova orientações educativas e não apenas orientações específicas, que na grande maioria voltam-se, apenas, para a exercício da docência no interior da sala de aula.

Palavras-chave: Orientações Educativas - Professor Formador - Ações Tutoriais

Abstract

This paper discussed the professor's role in teacher education during the trainee activities. Several scenarios were identified in the literature and the potential improvement that tutorial actions could have was highlighted. Three main dimensions of tutorial actions were proposed: education is to advise for life, to advise is to support the student to perceive alternative processes, attitudes and perceptions and to advise is to develop the student towards his or her learning process. It is proposed that the professor exercise educational tutoring and not only specific tutoring, these last ones usually focused on the classroom only.

Key Words: Educational tutoring - Professorship - Tutorial actions.

O papel do professor formador frente os processos de orientação

O professor-formador, no nosso entendimento, é um profissional que trabalha, vivencia, organiza e cria saberes tanto no sentido de apreendê-los quanto de transformá-los no ato de ensinar e aprender. Este profissional, responsável pelo estágio supervisionado, atua no campo da formação e, concomitantemente, no campo da prática pré-profissional dos futuros professores e portanto possui um papel determinante no desenvolvimento dos saberes docentes, mais especialmente nos saberes voltados as ações pedagógicas.

O exercício da docência é algo complexo pois exige do professor-formador que ele conheça e vivencie de forma contextualizada o cotidiano e a ciência, ao mesmo tempo que tenha a capacidade de agir e tomar decisões frente às incertezas.

Cabe, então, entendermos que a função do professor formador orientador/supervisor de estágio é ajudar o estagiário a realizar ações educativas que contemplem, também, uma docência séria e comprometida com a aprendizagem dos alunos da escola, por meio de um clima afetivo-relacional construtivo e rico de experiências.

O estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho.

Segundo Jordão (2005), o estágio é conceituado como aprendizado, período de uma transição, tarefa e/ou fase de aprender algo, uma profissão. No caso dos cursos de formação de professores, o objetivo é preparar os futuros profissionais para serem professores que atuarão na Educação Básica. O objetivo do estágio é o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações de aprendizagem no ambiente profissional.

Neste sentido, o estágio é entendido como componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica.

Neste contexto, reforça-se a necessidade do professor formador e estagiário interagirem com a realidade educativa, por meio de projetos que:

- a) articulem ensino, pesquisa e extensão;
- b) formem os gestores pedagógicos, no caso específico, os professores responsáveis pelos estágios supervisionados;
- c) integrem a universidade com as escolas;
- d) estabeleçam relações entre teoria e prática.

Francisco (2001) afirma que os professores formadores, responsáveis pelos estágios, desempenham um papel formativo fundamental, pois podem gerar a qualificação do trabalho dos estagiários, futuros professores mediante interação real e colaborativa.

Segundo ele, os estagiários se desenvolverão com mais competência e segurança se as orientações recebidas promoverem momentos de análise, reflexão e redimensionamento sobre o trabalho docente realizado. O estágio tem a função de promover a interconexão entre os novos conhecimentos adquiridos e o resgate dos conhecimentos elaborados anteriormente.

Uma das funções do professor formador orientador/supervisor de estágios é auxiliar os alunos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos; contribuir para a elaboração e construção de outros conhecimentos e subsidiar, estes futuros professores, a enfrentarem situações problematizadoras em que eles se depararão no exercício da docência.

Segundo Francisco (2001) os professores formadores, orientadores de estágio, são extremamente importantes, pois a supervisão exige a clareza conceitual embasada numa relação entre ‘supervisor e supervisionado’ via processo de ajuda, orientação e colaboração num clima relacional positivo; pautada num trabalho metodológico variado decorrente de uma série de atividades que venham ao encontro das necessidades dos estagiários num determinado momento do processo, por meio de um procedimento avaliativo permanente e global.

Alarcão e Tavares (1987) em seu livro intitulado “Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” apresentam um material rico de reflexão sobre a ação profissional dos professores formadores que atuam como orientadores/supervisores de estágios, na medida em que propõem a compreensão dos estágios via processo que estabelece relação direta do professor orientador com o desenvolvimento integral dos futuros professores por meio de inúmeras aprendizagens.

Para estes autores, a supervisão é entendida como orientação da prática pedagógica diretamente sobre o processo de ensino–aprendizagem tanto do professor formador junto aos seus estagiários, como do orientador pedagógico frente ao grupo de professores de uma escola. Em ambas as situações todos, e cada um, desenvolvem-se de forma individual e coletiva por meio da apreensão dos conhecimentos, habilidades e atitudes que vão apreendendo.

Alarcão e Tavares (1987) Vieira (1993) e Zeichner (1993) enfatizam como, Francisco (2001), o papel fundamental que os processos de supervisão pedagógica dos professores formadores, responsáveis pelos estágios, exercem na preparação dos estagiários futuros professores, na medida que este trabalho propicia um ambiente formativo em que os estagiários utilizam os conhecimentos teóricos aprendidos na Formação Inicial em situações concretas de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que também potencializam novos conhecimentos profissionais.

Para Alarcão e Tavares (1987) é por meio da supervisão que o professor-formador realiza, que o desenvolvimento e a aprendizagem poderão acontecer em várias instâncias e com diferentes pessoas. Assim, os principais elementos nesse processo são: os sujeitos que interagem, as atividades que serão realizadas e a construção e manutenção de uma atmosfera afetivo-relacional positiva.

Em função disso, consideramos fundamental analisar, por meio de uma pesquisa

teórica, como o trabalho do professor formador junto aos estagiários, foi sendo alinhavado mediante diferentes cenários educacionais no decorrer da história.

Alarcão e Tavares (1987) apresentam seis cenários educacionais que retratam a ação do professor formador orientador de estágios delimitando sua intervenção e a forma de ação junto aos estagiários/futuros professores e professores em serviço.

Estes cenários intitulados pelos autores de “Cenários de supervisão pedagógica” ocorreram e influenciaram a Educação e principalmente a Formação de Professores contribuindo, inclusive, para o entendimento e a análise do que constitui-se até os dias de hoje, em muitos casos, a orientação para a prática pedagógica dos estagiários, futuros professores, e dos professores atuantes nas escolas. É importante explicitar que não há um desencadeamento linear destes cenários, e que pode ocorrer justaposição e mesclagem de alguns deles em determinados momentos históricos nas práticas docentes.

a) Cenário da imitação artesã:

Inserção do aprendente em contato direto com o mestre; o modelo; o bom professor. Atividade que valoriza a demonstração e a imitação como possibilidade de aprendizagem. Bons modelos devem ser seguidos e perpetuados por meio da imitação. Não há a valorização de aspectos relacionados as condições de trabalho do professor e nem ao contexto social.

Há no nosso entendimento a desvalorização de um aspecto absolutamente importante na própria construção identitária do professor que precisa experienciar a própria dialética do exercício profissional em contexto próprio mediante efetivas situações culturais, sociais, políticas, históricas e econômicas.

b) Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada:

Há a substituição da pura imitação do professor modelo, devido as pesquisas científicas, que apontaram a necessidade de não apenas se pautar no modelo do bom professor, mas de se analisar as inter-relações de variáveis no processo ensino-aprendizagem.

Há a superação da imitação do professor ideal pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino empregados pelo professor. Assim, a ótica e o foco de análise sai da pessoa do professor e vai para a forma de como ele ensina.

Neste cenário, o estagiário deveria ter contato com vários professores que adotam métodos de ensino diferentes para, a partir disso, construir modelos de ensino que possam vir a dar certo evitando, também, aqueles que possam gerar problemas.

Podemos apontar que um dos problemas, neste cenário, seria a aquisição pelos estagiários, de hábitos, crenças, preconceitos, valores e pressupostos dos professores analisados, caso não haja uma análise teórico-prática dos contextos vividos por eles. Junto a

este fato, outro aspecto crítico e a valorização do como fazer em detrimento aos outros elementos igualmente importantes na dinâmica profissional da ação do professor.

c) Cenário behaviorista:

Neste cenário há a necessidade de se buscar e identificar técnicas específicas de ensino e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

Surgiu, em função disso, na década de 60 e de 70 o microensino, onde o estagiário depois de realizar as aulas, avaliaria seu próprio trabalho analisando seu desempenho profissional por meio de fitas gravadas. Nesta técnica, o estagiário deveria reconhecer problemas, entraves e propôr possíveis encaminhamentos metodológicos, via manual de instruções.

Não há análise teórica sobre o ato de ensinar, e nem mesmo dos diferentes contextos, dos sujeitos, e dos próprios encaminhamentos teórico-metodológicos necessários à compreensão dos processos que envolvem o ato de ensinar e aprender.

d) Cenário clínico:

Modelo desenvolvido por Cogan (1973) e Goldhammer (1980) da Universidade de Harvard que surgiu com o intuito de fazer com que os professores formadores conseguissem ensinar os estagiários a ensinarem.

A sala de aula constituía-se em local para análise sobre o processo de ensino e aprendizagem. Local de planificação e avaliação das situações reais de ensino.

Assim, para explicitar como este local seria trabalhado, o professor formador e o estagiário vivenciariam momentos de reflexão caracterizados por ciclos de supervisão, surgindo, então, os ciclos de Goldhammer e Cogan.

Goldhammer (1980) desenvolveu o ciclo da supervisão em cinco fases:

- 1) Estabelecimento da relação entre supervisor e estagiário;
- 2) Planificação das estratégias de observação;
- 3) Análise dos dados, planificação das estratégias e discussões;
- 4) Encontro pós-observação;
- 5) Análise do ciclo da supervisão;

Já Cogan (1973) apresentou oito ciclos de supervisão:

- 1) Estabelecimento de relação supervisor/professor;
- 2) Planificação da aula;
- 3) Planificação das estratégias de observação;
- 4) Observação;

- 5) Análise dos dados;
- 6) Planificação de estratégias de discussão;
- 7) Encontro pós-observação;
- 8) Análise do ciclo de supervisão.

Nestas atividades de supervisão por meio de ciclos, o grande alicerce que se sustenta é a de análise e reflexão da prática pedagógica mediante uma situação problematizadora. O ciclo de supervisão clínica está pautado na planificação do problema; na integração de elementos (que caracterizam, dão pistas e encaminhamentos) e na avaliação do processo, promovendo pistas para o próximo desafio.

Há um desencadeamento por meio de processos reflexivos das ações vivenciadas nos diferentes momentos dos ciclos de supervisão, mas ainda o trabalho volta-se para um ação mais individual do que social do estagiário no espaço de sua formação descaracterizando, em muitos casos, a ação do estagiário junto ao contexto em que ele atua.

e) O Cenário psicopedagógico:

Stones (1984) é o grande representante deste cenário, ao propôr a supervisão como processo de ensino e aprendizagem. Ensinar o estagiário a ensinar é o objetivo da supervisão pedagógica por meio da utilização e aplicação da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Segundo Stone (1984) em seu livro intitulado “Supervision in Teaching Education: A Counseling and Pedagogical Approach” a supervisão perpassa dois mundos; o mundo relativo aos processos de ensino e aprendizagem, onde ocorre a relação entre professor formador e estagiário, e o mundo relacionado aos processos de ensino e aprendizagem que ocorre entre o estagiário e os seus alunos.

Entre estes mundos, há a necessidade do estabelecimento de relações entre os sujeitos e os processos de ensino e da aprendizagem. É pertinente que o professor formador, o professor em serviço, os estagiários e os alunos da escola possam desenvolver nesse processo habilidades, conhecimentos e atitudes.

É necessário para isso a apreensão de conhecimentos teóricos e práticos sobre como ocorre o ensino e a aprendizagem: o saber e o saber-fazer. Para Stones, a conjugação destes dois elementos devem ocorrer mediante a apropriação do conhecimento sobre o ato de ensinar. Assim, o ciclo de supervisão proposto por Stones, ocorre em três etapas distintas com subtarefas:

- a) O conhecimento;
- b) A observação;
- c) A aplicação.

O procedimento é linear, pois para ele, na supervisão deve ocorrer primeiro o

conhecimento e a observação (visando a interação da teoria com a prática) para ocorrer a aplicação destes conhecimentos (saber + saber-fazer) na ação pedagógica.

O ciclo de supervisão de Stones está assim representado:

1. Preparação da aula com o professor formador e o estagiário;
2. Discussão da aula;
3. Avaliação do ciclo de supervisão.

Um aspecto fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, tanto no âmbito da psicologia do desenvolvimento quanto da aprendizagem, é a valorização da pessoa do professor. Pensado neste ponto, este cenário pauta o trabalho de supervisão na valorização da pessoa do professor enquanto ser profissional. Entretanto, a ação do estagiário fica balizada numa perspectiva linear contrariando o próprio fenômeno educativo que para ser desvelado precisa ser enxergado na sua complexidade, incerteza e não linearidade na ação-reflexão-ação.

f) O Cenário pessoalista:

Este cenário intitula-se pessoalista, pois destaca a importância do desenvolvimento da pessoa do professor e a busca pelo desenvolvimento integral dos professores em formação. Segundo Alarcão e Tavares (1987, p.42) “este cenário possui uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor”.

O trabalho envolvendo a supervisão não estaria mais baseado na observação de modelos externos e nem pela objetividade na observação e no comportamento do professor. Surge, assim, a idéia de supervisão pautada numa observação objetivo-subjetiva que valoriza por um lado os acontecimentos mas, principalmente, a percepção dos sujeitos integrados a um determinado contexto.

Neste cenário, as técnicas de observação do tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico são incentivadas pois promovem reflexões importantes sobre os processos que envolvem o ato de ensinar, de aprender e de supervisionar, não perdendo de vista a importância dos meios para se atingir estes fins.

Frente a exposição destes cenários, torna-se pertinente explicitarmos aqui a importância que o professor formador possui no processo formativo dos futuros professores, pois a forma que o mesmo intervêm e atua pode, correlacionar-se, por um lado, com uma forma de ação tutorial e, por outro, contribuir efetivamente ou não para a formação dos futuros professores.

A idéia defendida por Baudrit (2000), na área de formação de professores é que as ações dos professores formadores devam se configurar como práticas de tutoramento frente às orientações, envolvendo as práticas de ensino e os estágios supervisionados, tanto no âmbito da escola como na universidade.

O papel principal do professor formador de um adulto consiste, essencialmente, em colocar em destaque os elementos que possibilitarão o avanço e o crescimento dos alunos em suas capacidades e potencialidades. Isto implica uma concepção de orientação, segundo, a qual o professor torna-se um profissional que possui papel fundamental na formação integral dos seus alunos. Ele é ao mesmo tempo professor formador e tutor dos seus alunos.

Sanchez (1993) acrescenta, ainda, que a tutoria é a ação de ajuda ou orientação que o professor pode vir a realizar junto e paralelo a sua ação docente. Por conseguinte, a tutoria ou ação tutorial vincula-se ao ato da orientação pessoal, acadêmica e profissional para uma pessoa ou grupo, formulada pelos professores com a colaboração dos alunos e da própria instituição formadora.

Esta ação exige, então, que o tutor seja, saiba e faça uma série de atividades que exigirão o sistemático desenvolvimento de saberes e fazeres que devam ser incorporadas no seu trabalho docente. Para isso, o professor formador tutor deve possuir, segundo Arguis (2002) três qualidades distintas não excludentes: qualidades humanizadoras, científicas e técnicas. Estas qualidades visam dar conta de um profissional que não só desenvolva uma ação tutorial, mas que a partir disso, realmente propicie a formação integral dos seus alunos.

Assim, o tutor é o professor formador que guia os alunos não só para a aprendizagem em seu processo educativo mas, também, para o desenvolvimento da pessoa do aluno que vai se configurando durante toda a vida. Por isto, Lázaro e Asensi (1989, p.83) listam quatro objetivos básicos para a ação tutorial:

- 1) Promover a superação das dificuldades que envolvem a não aprendizagem;
- 2) Potencializar a integração social articulando alunos na comunidade escolar;
- 3) Fomentar o desenvolvimento de uma atividade autônoma e madura;
- 4) Coordenar atividades que possam, de fato, atender às necessidades dos alunos e da própria dinâmica educativa;

Ao encontro destes objetivos tutorais, Bruner (1987, p. 277) distingue seis funções relativas à ação tutorial.

- 1) Estimular o interesse e a adesão ao aprender;
- 2) Propiciar o exercício de simplificar as atividades educacionais de modo que haja compreensão e clareza do que deve ser investigado, estudado e entendido;
- 3) Manter um clima de constante processo de orientação, não apenas no início dos trabalhos para dizer o que fazer e nem apenas no fim para avaliar os resultados;
- 4) Sinalizar os encaminhamentos possíveis aos tutorandos, auxiliando-os na capacidade de analisar e refletir onde estão e onde podem vir a chegar;
- 5) Estabelecer um clima de confiança e segurança dos processos de orientação oferecidos aos alunos;
- 6) Apontar possíveis soluções para a realização de tarefas apontando como superar determinados desafios e dificuldades.

Para Flieller (1990) essa ação tutorial se configura como um “processo de indicação”, numa ajuda do professor formador enquanto tutor de forma direta por meio de uma atitude pedagógica que aponta, indica, orienta e guia os pensamentos dos alunos adultos.

Todo o professor, que assume o ofício de ensinar responsabiliza-se, em grande parte, com a orientação do processo educativo dos seus alunos. Neste sentido, orientar o processo de ensino e aprendizagem é educar. O ato de orientação de cada aluno deve passar pelo auxílio contínuo e sistemático, em que sejam enfocadas atividades que possam garantir a integralidade e individualidade de cada um.

A orientação que o professor formador tutor pode vir a proporcionar, estaria focada, então, em vários aspectos: o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, a orientação vocacional, a orientação vinculada ao ato educativo constante ao longo da vida. Esta orientação educativa aponta uma intervenção psicopedagógica, na medida que visa promover entre as ações docentes e discentes interfaces que permitam de forma mais completa e complexa apreender a realidade e suas inter-relações.

Em vista disso, Rodriguez Espinar (1996) afirma que o processo de orientação envolve a idéia de prevenção educativa numa ação pró-ativa, buscando a sintonia do aluno no seu contexto sócio-histórico, numa ação sócio-interacionista de pertencer e ser no mundo, no sentido de integrar e transformar este contexto.

Ao encontro desta idéia, encontramos Alvarez (1994, p.103) ao afirmar que o princípio de orientação educativa vincula-se ao ato de intervenção caracterizada por ele como processo de orientar e acompanhar o aluno ao longo do seu desenvolvimento para ativar e facilitar esse complexo processo por meio das seguintes ações:

- Desenvolvimento do indivíduo nas diferentes dimensões humanas: social, política, psicosocial, intelectual, ética etc ;
- Desenvolvimento da concepção de indivíduo na coletividade;
- Construção de uma relação entre orientador e orientado baseada em respeito mútuo, onde o professor possa contribuir no processo formativo.

Orientar o processo de ensino e aprendizagem é pensar a orientação como elemento que norteia a educação para a vida, pois a função cultural não pode ficar separada da função de orientar e educar o todo do indivíduo. O papel do professor formador tutor é, então, bastante amplo, pois não fica apenas no âmbito de capacitar os alunos para a aprendizagem mas, também, projetá-los para emergirem dos seus contextos de forma a aprenderem com autonomia por meio do desenvolvimento de inúmeros processos meta-cognitivos.

Os processos de orientação que os professores formadores podem vir a desenvolver delimitam três dimensões básicas e correlacionadas:

- 1) Educar é orientar para a vida;
- 2) Orientar é assessorar o aluno a enxergar outros caminhos, passos, alternativas e posicionamentos;

- 3) Orientar é capacitar o aluno para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Assim, os processos de orientação educativa redimensionam o papel e a própria função do professor formador, por envolverem a concepção de formar o aluno para a vida, apontando a clara idéia de que a intencionalidade do trabalho docente não pode ficar reduzida, apenas, aos aspectos cognitivos de aquisição de conteúdos científicos e pedagógicos.

Villar (1987) fortalece esta idéia ao apontar, a importância de uma ação reflexiva nos processos de orientação envolvendo professor formador e aluno, frente o fenômeno educacional por meio de:

- Uma perspectiva sócio construtivista de conhecimento:

Nesta perspectiva o conhecimento que é construído, é fruto das relações do professor e do aluno junto a realidade partindo daquilo que o aluno sabe e do contexto em que essas ações estão sendo realizadas. Assim, os sujeitos interagem e elaboraram inúmeros conhecimentos e se constituem a partir de relações intra e interpessoais.

Junto a essa perspectiva, o valor da história e da cultura são elementos fundamentais pois contribuem efetivamente com a construção do pensamento e da linguagem pois estão vinculados diretamente aos valores, hábitos e experiências pois são vivenciados e podem contribuir com o desenvolvimento integral do indivíduo. Apesar das inúmeras aprendizagens ocorrerem antes do indivíduo chegar aos bancos escolares, a escola tem um papel importante nesse desenvolvimento pois para a Vigotsky (1987, p.95) a aprendizagem escolar "produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança".

Desta forma, a aprendizagem escolar tem papel fundamental na perspectiva sócio construtivista de conhecimento, pois toma a dimensão social junto a interação dos indivíduos por meio da zona de desenvolvimento proximal caracterizado pela interface entre o desenvolvimento real da criança (aluno), determinado pelas capacidades de resoluções de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, que representa aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou com o auxílio de outros colegas são fundamentais para a desenvolvimento.

Neste sentido, o trabalho de orientação do professor formador junto aos alunos devem contribuir para um ambiente educativo onde haja, de fato, aprendizagem significativa, pois quando ambos conseguem analisar e refletir sobre seus pensamentos e atos, desencadeiam novas possibilidades de encaminhamento frente as situações educacionais. Neste momento, é utilizado o fazer, as experiências, para atribuir-lhes significados. Para Schon (1987) experienciar é atuar a fim de observar o que ocorre.

- A superação da racionalidade técnica:

Schön (1987) nos chama atenção para uma nova racionalidade, chamada de Epistemologia da Prática, baseada na ação do profissional. Quando o profissional, neste caso o professor formador e o futuro professor, refletem antes, durante e após a ação, desenvolvem a capacidade de reflexividade necessária para o desencadeamento de uma atitude investigativa, sobre o pensar, o saber, o ser e o fazer.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária organizada por Morosini (2003) a Epistemologia da Prática Profissional é compreendida como o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. A finalidade desta epistemologia é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

O processo contínuo de investigação, favorece ao professor formador e ao aluno a elaboração de uma visão particularizada e, ao mesmo tempo, coletiva das situações que se apresentam permitindo uma maior compreensão das mesmas e uma atuação mais segura e responsável por parte de todos. O foco desta perspectiva aborda a valorização da experiência que está sendo efetivamente vivenciada por professores e seus pares, professores e alunos e alunos junto aos seus colegas.

- O papel dos esquemas/desenhos no processo de conversação reflexiva frente a situação problemática:

É por meio do esquema/desenho que o profissional consegue conversar reflexivamente sobre o problema, pois ele favorece a modelagem de uma situação de acordo com a apreciação inicial que se tem dela para enxergá-la com outros traços e características importantes, gerando, novas interpretações. O esquema/desenho propicia aos sujeitos envolvidos vivenciarem as situações problematizadoras, exigindo que tomem decisões para resolverem os problemas e dúvidas que surjam.

Frente a uma situação problemática, é necessário estabelecer um problema inicial, reestruturar os aspectos pertinentes e resolvê-lo. A reestruturação consiste na capacidade de “ver”, nesta situação, as diferentes particularidades, originando a partir disso novas interpretações.

Nesta mesma linha de pensamento Novais e Cruz (1989), pesquisadores portugueses, explicitam que o trabalho envolvendo projetos que buscam desenvolver o processo de pensar dos professores em formação e daqueles que já atuam profissionalmente pode desencadear o pensamento metacognitivo, propiciando a autonomia destes profissionais e melhorando os ambientes nos quais atuam e interajam.

Segundo estes autores, há cinco componentes por onde perpassaria o processo de problematização de situações educativas:

- a) A identificação do problema,
- b) A definição do que será analisado,
- c) A exploração de possíveis encaminhamentos,
- d) A ação propriamente dita,
- e) A observação criteriosa e analítica daquilo que for vivenciado e aprendido de fato.

Estas experiências apontam o desenrolar de ações investigativas, como componente necessário para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e autônomo dos sujeitos, valorizando-se as intervenções sistemáticas e permanentes do professor formador e aluno no fenômeno educacional que acontece na universidade e nas escolas.

- Saber profissional como resultado da prática reflexiva:

O universo que rodeia o trabalho do professor, está carregado de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os saberes profissionais do professor englobam conhecimentos específicos, pedagógicos, culturais, históricos e sociais e estão ligados, também, ao envolvimento do professor com a diversidade e com as características e contextos dos seus alunos.

Esta idéia fica mais clara se entendermos que o trabalho docente envolve a vida de inúmeras pessoas. Os saberes profissionais dos professores são constituídos mediante os diferentes atores que compõem os cenários formativos. Assim, os saberes docentes possuem as seguintes características: são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situacionais, porque são apropriados, incorporados e subjetivados por meio das experiências profissionais dos professores com os diferentes atores em inúmeras e diversificadas situações de trabalho (TARDIF, 2002).

O saber profissional, como resultado da prática reflexiva, acaba sendo construído, reconstruído e ressignificado por meio da interferência entre os saberes provenientes da história de vida do professor, da própria sociedade, da instituição escolar e seus atores e das diferentes instâncias formativas.

- Diálogo reflexivo em um processo de tutoramento:

Schön (1987) estabelece a interação dos professores com seus pares, com seus alunos em diferentes instâncias tutorais por meio do diálogo/conversa reflexiva mútua entre eles diante das situações problematizadoras. No mesmo caminho, Villar (1987) sugere, então, para a consolidação da relação dialógica, processos que envolvam o tutoramento por meio de relações que propiciam o dizer e escutar, o demonstrar e o imitar:

- a) Dizer e escutar: As idéias/conhecimentos importantes que o professor formador apresenta devem ser contextualizadas no próprio ambiente em que o aluno está fazendo, trabalhando, estando atento, também, àquilo que é dito, enxergando nos seus esquemas/desenhos/situações problematizadores, os questionamentos e anseios. O processo de dizer e escutar acaba por exigir do professor formador que, ao discorrer sobre as idéias/conhecimentos, reflita sobre elas constantemente, compreendendo inclusive as dificuldades e os caminhos que o aluno vai percorrer para compreendê-las.
- b) Demonstrar e imitar: O professor formador faz demonstrações e age, interagindo no contexto e auxiliando o aluno na compreensão daquilo que necessita ser aprendido.

O aluno observa e examina atentamente o fazer do professor formador na situação problematizada, construindo seletivamente, a possibilidade de novos encaminhamentos. Esses processos (dizer-escutar/demonstrar-imitar) combinados, facilitam a compreensão e a inserção de todos na realidade, contribuindo para possíveis canais de comunicação verbal e não-verbal. Essa interação propicia uma “supervisão reflexiva” num clima de crescimento conjunto e trabalho coletivo em que o diálogo favorece a interação e o próprio entendimento dos problemas que são, por assim dizer, compreendidos, desenhados e alinhavados.

Tecendo algumas ideias conclusivas:

A ação tutorial dos professores formadores nos processos de orientação/ supervisão tem, pois, o papel de propiciar a parceria, o trabalho coletivo/mútuo entre os envolvidos, não se constituindo em atitude de distanciamento e cobrança entre ambos.

O professor formador esforça-se para ser e estar presente junto ao aluno, ajudando-o a articular os diferentes conhecimentos construídos e refletidos no contexto do curso de formação e na realidade escolar, prestando atenção, sempre, na maneira como o aluno atua e enfrenta as dificuldades e desafios.

O aluno deve ser consciente dos conhecimentos que possui e que deverá possuir, assumindo com co-responsabilidade a sua formação e aprendizagem num clima reflexivo, desenvolvendo saberes que o auxiliem na realidade utilizando o próprio ensino como forma de investigação.

Neste sentido, os saberes que envolvem o ato de pensar sobre o fenômeno (metacognição) e a atitude de tomar decisões sobre os problemas provenientes do estudo da realidade por meio da observação, reflexão e investigação, exige que tanto professores formadores como alunos venham a desenvolver uma nova percepção dos processos de ensino e aprendizagem que podem vir a ocorrer em momentos e diferentes espaços formativos.

A ação tutorial nos processos de orientação em diferentes cenários educacionais, pode desenvolver o pensar e o agir reflexivos de professores formadores e alunos, subsidiando-os

no enfrentamento dos conflitos e dilemas profissionais, valorizando as experiências que retratam as teorias e as práticas vivenciadas.

A importância que delegamos a uma ação tutorial nas inúmeras situações que envolvem o ato de orientação educativa, denota nossa preocupação e valorização de uma postura de constante alerta e reflexão dos professores e alunos via adoção de atitudes de envolvimento, discernimento, clareza teórico-prática e intervenção frente à realidade que se apresenta.

Diante deste enfoque, pressupõe-se que o estágio seja entendido como um processo abrangente de orientação educativa, que envolve uma análise sobre a prática, no sentido de perceber seus avanços, suas dificuldades e possibilitar uma reflexão sobre os saberes e fazeres da docência. Assim, a adoção de uma atitude tutorial dos professores formadores frente às orientações educativas nos cursos de formação de professores, pode vir a contribuir para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem para a orientação preventiva; profissional e psicopedagógica dos próprios professores formadores junto aos seus pares como, também, dos alunos e seus colegas.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica -Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem.** Livraria Almedina. Coimbra. 1987.
- ALVAREZ, Rojo. **Orientación Educativa e acción Orientadora.** Madrid 1994.
- ARGUIS, Ricardo. **Tutoria com a palavra, o aluno.** Porto Alegre; Artemed, 2002.
- BAUDRIT, Alain. **El Tutor: Procesos de Tutela entre Alumnos.** Ediciones Paidós Ibérica:Barcelona. 2000.
- BRUNER, Jerome.S. **Le développement de l'enfant. Savoir-faire.** Savoir dire, Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 2a. , 1987.
- COGAN, M. L, **Clinical Supervision.** Boston Houghton Mifflin Company,1973.
- FLIELLER . Andrew. **A Côté des conflits socio-cognitifs,** Psychologie Scolaire. No. 71. 1990.
- FRANCISCO, Carlos. M. Contributos da Supervisão para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio. Dissertação de Mestrado. UC-FCEF. 2001.
- GOLDHAMMER, R, R.H.ANDERSON e R. J. KRAJEWSKI. **Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of teacher.** New York, Holt , Rineart and Winston, 2nd ed. 1980.
- MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGRS/RIES, 2003.
- NOVAIS A, CRUZ N. O Ensino de Ciências, o Desenvolvimento das Capacidades Metacognitivas e a Resolução de Problemas. Revista de Educação (cidade), 1989; 1 (3): 65- 89.
- RODRIGUEZ, Espinar. (Coord), ÁLVAREZ, M. ECHEVERRÍA.B.YMÁRIN, MA.A. **Teoria y Práctica de la Orientación Educativa.** Barcelona: PPU.1996.
- SANCHEZ, S. **La Tutoria de Los Centros Docentes: Manual de Professor Tutor:** Madrid, Escuela Española. 1993.
- SCHÖN, Donald. A. **La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones.** Espanha, Paidos, 1987.
- STONES, Edward. **Supervision in Teacher Education: A Couselling and Pedagogical Approach.** London, Methuen, 1984.
- TARDIF Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- VIEIRA, Flávia. **Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores**. Edições Asa, 1993.
- VILLAR, L. M. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB em ejercicio en situaciones interactivas de clase. In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y Problemas de la Función Docente**. Madrid, Narcea, 1987.
- VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZEICHNER, Kenneth.M. **A Formação Reflexiva do Professor: Idéias e Práticas**. Lisboa Educa, 1993.

Correspondência

Maria Antonia Ramos de Azevedo: Pós Doutora em Pedagogia Universitária; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente, área de Didática, no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro – SP/ Brasil

E-mail: razevedo@rc.unesp.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade: Pós-doutoranda em Políticas Públicas na Fundação Carlos Chagas/ SP. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e Professora de Didática na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo/Brasil

E-mail: mfrda@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
