



ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM FREIRE

INTERNSHIP AND TEACHER EDUCATION: A DIALOG WITH FREIRE

PASANTÍA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: UM DIÁLOGO COM FREIRE

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir o estágio supervisionado no processo de formação de professores em cursos de licenciatura à luz de elementos da teoria educacional de Paulo Freire. A partir de pesquisa bibliográfica, busca articular as categorias educação problematizadora, conscientização e diálogo presentes em Freire à práxis da orientação do estágio, em especial à relação licenciando-professor/orientador. A abordagem freireana contribui para repensar o estágio em uma perspectiva dialógica e de problematização da realidade observada, processo no qual teoria e prática articulam-se no movimento que vai da imersão à emersão, e desta à inserção crítica de sujeitos professores no mundo.

Palavras-chave: Estágio. Orientação. Licenciaturas. Paulo Freire.

Abstract: Grounded on elements of Paulo Freire's educational theory, this paper aims at discussing supervised internship in the process of teacher education in undergraduate teaching programs. This study is based on bibliographic research and seeks to articulate the Freirian concepts of problematized educational categories, awareness and dialog with the praxis of internship orientation, particularly within the licensing-teacher/advisor relationship. The Freirian approach contributes to rethinking the process of internship under a dialogical and problematization perspective of the observed reality. In this process, theory and practice are articulated in a movement that goes from immersion to emersion, and from this to the critical insertion of the subject teachers in the world.

Keywords: Internship. Orientation. Undergraduate Teaching Programs. Paulo Freire.

Resumen: Este artículo tiene el objetivo de discutir la pasantía supervisada en el proceso de formación de profesores en cursos de profesorado desde los elementos de la teoría educacional de Paulo Freire. A partir de investigación bibliográfica, busca articular las categorías educación problematizadora, concienciación y diálogo presentes en Freire a la praxis de la orientación de la pasantía, en especial a la relación estudiante-profesor/tutor. El abordaje freireano contribuye para repensar la pasantía en una perspectiva dialógica y de problematización de la realidad observada, proceso en el cual la teoría y la práctica se articulan en el movimiento que va desde la inmersión hacia la emersión, y de esta a la inserción crítica de sujetos profesores en el mundo.

Palabras-clave: Pasantía. Orientación. Curso de profesorado. Paulo Freire.

Envio 15/06/2020

Revisão 01/08/2020

Aceite 10/08/2020

¹ Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Câmpus* São Paulo. amandamarques@ifsp.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5418-2004>

Introdução: o estágio na formação inicial de professores

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar *no* mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. (Freire, 1981, p. 53)

O Estágio Supervisionado, na formação inicial de professores – licenciaturas – configura elemento curricular obrigatório no processo formativo, respondendo por 400h da totalidade da carga horária do curso (Brasil, 2019). Neste artigo, partimos da compreensão de estágio como “*atividade teórica*, preparadora de uma práxis” (Pimenta, 2010, p. 15, grifos da autora), que tem como objeto de estudos a práxis docente, modalidade de práxis pedagógica (Franco, 2012), em contextos reais de observação e intervenção. Diferentemente da concepção que compreende o processo de formação de professores como treinamento, pautando-se na separação entre teoria e prática, entendemos que o processo de desenvolvimento profissional docente (Garcia, 1999), que inclui a formação inicial acadêmica em cursos de graduação específicos, pauta-se na articulação teoria-prática e no entendimento da atividade docente como *quefazer* humano, reflexivo, crítico e de construção de autoria.

Na experiência como professora orientadora de estágio no curso de Licenciatura em Letras no Instituto Federal de São Paulo – *Câmpus* São Paulo, atividade esta que se articula à disciplina Didática, fui procurando construir uma proposta de estágio supervisionado na qual os estudantes, futuros docentes, pudessem analisar a realidade de escolas de Educação Básica colocando-se no papel de pesquisadores, investigando aqueles contextos em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, entendemos que a reflexão sobre estágio supervisionado requer a delimitação de concepções de educação, docência e formação, articulando-se, portanto, a um projeto formativo. Como ensina Paulo Freire, não há educação neutra, do que decorre a compreensão de que o estágio também se articula a uma dimensão política por se tratar de atividade pedagógica.

Nesse sentido, o processo de orientação de estágio precisa necessariamente dialogar com um projeto de formação, com concepções de educação, escola,

docência. Em nosso caso, a proposta formativa distancia-se de concepções tecnicistas que reduzem a práxis docente à aplicação de currículos e programas, e dialoga com a compreensão de docência como profissão que viabiliza processos de humanização no sentido freireano, o que demanda atenção às dimensões ética, estética, humana, política do *quefazer* docente, além da técnica.

No processo de construção de uma proposta formativa para o estágio supervisionado na licenciatura deparo-me com a possibilidade de fomentar estágio de observação *com* e *como* pesquisa, propondo aos estudantes que, após um período de observação, elaborem propostas de investigação sobre/ na/ com a escola. Quer dizer, após observações iniciais do contexto – para as quais os estudantes são orientados a tomar contato com o documento do projeto político-pedagógico da escola, observar espaço físico, relações, organização do trabalho docente na aula, dentre outros aspectos –, os licenciandos, imersos na problemática da escola, escolhem temas de estudo com base naquilo que se evidenciara como questão ou problema daquele contexto, do que decorre a emergência de temáticas das mais diversas.

Essa proposta, já explicitada em produção anterior (Marques, 2018), instiga-me a refletir sobre as possíveis articulações ao pensamento freireano, e a resgatar o pensamento do educador com vistas a potencializar o estágio supervisionado no processo de formação de professores. Não de quaisquer professores, mas especificamente de professores críticos, progressistas, engajados em um projeto de emancipação e de conscientização. Talvez resida nesse escopo o fio que nos conduziu a reler a temática do estágio – e a experiência que procuro construir como docente – à luz dos aportes freireanos, ressignificando algumas categorias de modo a articulá-las à práxis do estágio supervisionado e, em especial, da orientação do estágio – uma vez se tratar de atividade que requer a mediação do formador, não se reduzindo, portanto, ao cumprimento de horas de observação.

Estágio sem orientação de um professor-formador não é estágio supervisionado, e ao falarmos de estágio nas licenciaturas é sobre essa modalidade que falamos – estágio *supervisionado*, com destaque ao adjetivo que compõe o termo. Talvez “supervisionado” não seja a melhor palavra a ser utilizada, mas o fazemos considerando aquilo que se apresenta na legislação; poderíamos falar em

estágio “acompanhado”, “mediado”, “dialogado”, “orientado”, adjetivos que certamente expressariam de maneira mais precisa a concepção com a qual trabalhamos. Se o estágio não se reduz ao “cumprir horas” e “preencher formulários”, cabe às instituições que formam professores um olhar cuidadoso em relação a essa atividade curricular e à orientação do processo.

Por que Paulo Freire? Em tempos de aligeiramento dos processos de formação de professores (Diniz-Pereira, 2015), de massificação da educação superior (Sguissardi, 2015), de expansão de um *ethos* empresarial e tecnocrático no campo educacional (Freitas, 2016), de avanço da aliança neoliberal-neoconservadora (Lima, Hypolito, 2019) que vem acompanhada de ataques ao educador pernambucano – e àqueles que defendem e procuram concretizar uma pedagogia crítica –, faz-se necessário ler e reler Paulo Freire, divulgar seu pensamento com vistas a consolidar uma educação como prática da liberdade (Freire, 2018b). Freire produziu uma teoria educacional que nos permite estabelecer diálogos com múltiplas temáticas, dentre elas o estágio, teoria esta cujos aportes potencializam a construção de propostas formativas contextualizadas em uma pedagogia crítica, engajada com valores de democracia, igualdade, respeito e justiça.

No processo de releitura de Freire, encontramos trabalhos que propõem diálogos com o ideário freireano na discussão sobre o campo da Didática (Pontes, Pimenta, 2019) e da formação de professores (Saul, 2016). Outro destaque que podemos fazer é à produção de bell hooks (2018) que, ao dialogar com Freire, propõe a construção de uma “pedagogia engajada” que aumente “nossa capacidade de ser livres” (hooks, 2018, p. 13). Ainda que as referências centrais deste artigo sejam textos escritos por Paulo Freire, a leitura de produções que conversam com o pensamento do autor ajudou-nos a construir um corpo de ideias e a alimentar o processo de escrita.

No que toca à formação de professores, encontramos-nos em um contexto em que “as propostas que se apoiam na racionalidade técnica ocupam, hoje, a posição hegemônica” (Saul, A.M.; Saul, A., 2016, p. 22). A redução da formação de professores a processos de treinamento, pautados na valorização quase que exclusiva de uma prática que dispensa reflexão e se apresenta como neutra, e na

consideração de que os problemas enfrentados pela escola se reduzem a questões curriculares e técnicas (desconsiderando as condições concretas da escola e da sociedade) demandam ações no sentido de potencializar uma pedagogia crítica e, portanto, contra-hegemônica, que vincule “a escolarização à luta mais ampla pela democracia radical” (Giroux, McLaren, 2005, p. 131).

Diante desse cenário, a (re)leitura de Freire e o engajamento na construção de propostas que dialoguem com a concepção de educação como prática da liberdade mostram-se como possibilidade contra-hegemônica, potencializando a emergência e a consolidação de processos formativos que se pautem na concepção de professor como intelectual crítico-reflexivo (Contreras, 2002).

Vale lembrar que o conceito de contra-hegemonia “não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e de luta” (Giroux, McLaren, 2005, p. 132-3), contribuindo para a emergência de uma “linguagem da possibilidade” (Giroux, McLaren, 2005, p. 129). O pensamento de Freire insere-se nesse campo ao realizar a denúncia, a crítica e, ao mesmo tempo, indicar possibilidades para a superação, o que se distancia do fatalismo e pode conduzir à articulação de ações. Freire faz-nos “esperançar”, o que não significa “esperar” que a realidade se transforme, mas agir para que ela seja modificada, reconhecendo que “a História é tempo de possibilidade e não de *determinismos*, que o futuro [...] é *problemático* e não inexorável” (Freire, 1996, p.19, grifos do autor).

Neste artigo temos por objetivo discutir aportes teórico-metodológicos para o estágio supervisionado no processo de formação acadêmica inicial de professores à luz do pensamento freireano, partindo da hipótese de que a concepção de educação proposta por Paulo Freire pode auxiliar na ressignificação da *práxis* do estágio e de sua orientação. Temos como foco discutir uma proposta formativa para o estágio com destaque para a relação estabelecida entre licenciandos e professor-orientador no contexto da instituição de educação superior². Por *práxis* entendemos o processo

² Foge ao escopo deste artigo discutir a relação escola-universidade que se estabelece no contexto do estágio supervisionado. Denominamos de “professor-orientador” o docente que atua no curso de licenciatura e que faz a mediação do estágio, a discussão sobre as observações realizadas, a orientação de leituras, dentre outras ações. No caso da licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Paulo, o estágio vincula-se a

de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2018, p. 52), sem a qual é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

O texto foi organizado de modo a contemplar três categorias de discussão, a saber: i. Educação problematizadora na práxis do estágio supervisionado; ii. Problematização e conscientização: imergir e emergir na/da realidade no estágio; iii. Dialogicidade como práxis e princípio fundante. Ainda que o esforço tenha sido o de organizar conceitos e discussões a partir de três categorias – educação problematizadora, conscientização e diálogo –, a dinâmica do pensamento e as articulações entre os temas por vezes fazem com que eles não se deixem “aprisionar” em uma seção, sendo anunciados ou retomados em outras seções. Como aponta Santiago (2000), a categoria “relação” é estruturante na obra de Freire, indicando aproximação, articulação e unidade. Nesse sentido, ainda que discutidos em seções separadas, os conceitos apresentados (que não esgotam o pensamento freireano) articulam-se na obra do autor; trata-se de parcialidades que, ao mesmo tempo em compõem uma totalidade, são dela derivadas, formando um todo coerente.

Educação problematizadora na práxis do estágio supervisionado

Humanização e desumanização são possibilidades que se colocam aos seres humanos no curso da história, ainda que a vocação ontológica de mulheres e homens seja a humanização, explica Freire (2018). Tal fato justifica a relevância e a necessidade de uma Pedagogia do Oprimido que seja forjada *com* ele, e não *para* ele. A superação da situação opressora requer reconhecimento crítico e engajamento à *práxis* libertadora, na qual os seres humanos problematizam suas relações com o mundo e produzem sua palavra. Nesse contexto, a educação problematizadora se apresenta como contraponto à concepção bancária – entendida como instrumento de domesticação –, e pauta-se em uma compreensão de ser humano como sujeito da história, e de educação como ato cognoscente que se

disciplinas com vistas a potencializar o processo de orientação e articulação teoria-prática. A reflexão empreendida no presente texto é situada em minha atuação na orientação de estágio na disciplina Didática, na qual os estudantes realizam 100h de estágio de observação em escolas de educação básica.

distancia da ideia de depósito e de “relações narradoras, dissertadoras” (Freire, 2018, p. 79) que caracterizam a concepção bancária.

A educação libertadora, na compreensão de Freire, demanda a problematização dos seres humanos em suas relações com o mundo. Nesse sentido,

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 2018, p. 93)

A educação como prática da dominação, ao revés, procura manter a ingenuidade dos educandos com o objetivo de “indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (Freire, 2018, p. 92). A educação problematizadora ou libertadora tem por intuito forjar sujeitos cognoscentes, não via depósito, mas por intermédio da problematização das relações dos sujeitos da ação – educandos e educadores – com o mundo. “O homem está no mundo e com o mundo” (Freire, 1983, p. 30), e age sobre ele, produzindo o mundo histórico-cultural. Este, por sua vez, enquanto produto da *práxis* humana, também condiciona sua produção e sua ação, fazendo-se necessário que o ser humano conheça o mundo para que possa transformá-lo e constituir-se enquanto “ser para si” (Freire, 1983, p. 55)³, sujeito.

Que relação podemos estabelecer entre a concepção problematizadora de educação e o processo de orientação de estágio na formação de professores? De que maneira o estágio pode se constituir enquanto relação, tempo e espaço de construção de uma educação libertadora?

Uma concepção problematizadora de estágio supervisionado implica a compreensão de licenciandos e orientadores como sujeitos cognoscentes, investigadores críticos, mediatizados por objetos cognoscíveis advindos dos processos de observação da realidade da escola em diálogo com referenciais teóricos. Em uma concepção problematizadora de estágio, estar na escola e

³ “Do ponto de vista filosófico, um ser que ontologicamente é ‘para si’ se ‘transforma’ em ‘ser para outro’ quando, perdendo o direito de decidir, não opta e segue as prescrições de outro ser.” (Freire, 1983, p. 55).

observar o contexto no qual se constrói relação educativa e processo ensino-aprendizagem não tem por objetivo o “treinamento” do futuro docente para que “aplique” na sala de aula currículos previamente elaborados por especialistas, ou seja, a reprodução de uma educação bancária; ao revés, o estágio articula-se à construção de um olhar crítico sobre a realidade enquanto totalidade com vista à construção de uma *práxis* libertadora, na concepção freireana.

A superação do “bancaísmo” na educação básica implica sua superação também nos processos de formação de professores, e a compreensão do estágio no contexto de uma educação problematizadora. Esta, “de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2018, p. 97), que caminhe da *imersão* nela rumo à *emersão* das consciências, resultando sua *inserção crítica* na realidade. Trata-se de, refletindo sobre a realidade escolar em suas contradições, ampliar o campo de percepção para além da experiência imediata, superando compreensões ingênuas que culpabilizam ora estudantes, ora professores, ora famílias por aquilo que é chamado de “fracasso escolar”.

Concepções que responsabilizam exclusivamente os sujeitos oprimidos por sua exclusão, que desconsideram a historicidade dos processos – dentre os quais a tardia constituição dos sistemas de ensino públicos no Brasil, e a reiterada exclusão da grande maioria da população brasileira da possibilidade de acesso ao conhecimento –, que representam visões fatalistas da escola pública – indicando que não há o que fazer – emergem no processo de narração do observado e de análise crítica do narrado no processo de orientação de estágio, e constituem oportunidade para o exercício do processo de desvelamento da realidade. Isto porque:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (Freire, 1983, p. 30).

Nesse sentido, falar sobre as observações realizadas em campo, relatar angústias e expectativas tomando a realidade como objeto de conhecimento, mostra-se essencial no processo de superação de uma consciência ingênuo e

fatalista sobre a realidade rumo à construção de uma consciência crítica, epistemológica. Não se trata de assumir posturas românticas, que atribuem ao professor e a seu esforço a responsabilidade exclusiva pela transformação da escola, mas empenhar-se na “desmitificação” (Freire, 2018, p. 101), estimulando a criatividade, a reflexão e a ação sobre a realidade.

Desse modo, “na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 2018, p. 100). Isto porque a forma de atuar frente a essa realidade decorre em grande medida do modo como percebam o mundo e se percebam diante dele, do que decorre a limitação tanto de concepções fatalistas como de concepções românticas sobre a escola.

A inconclusão dos seres humanos e o permanente devenir da realidade dirigem-nos à compreensão do real como campo de possibilidades que tem como ponto de partida a ação dos seres humanos em situação. Nesse sentido, a prática problematizadora “propõe aos homens sua situação como problema” (Freire, 2018, p. 103), aprofundando a tomada de consciência do real e a compreensão de que este pode ser transformado. Estando os licenciandos imersos na realidade da escola – e do mundo –, o estágio em uma concepção problematizadora precisa articular processos de reflexão conjunta sobre as percepções imediatas dos licenciandos de modo a potencializar a *emersão* da consciência, o que implica a construção de um olhar “de fora”, distanciado mas, ao mesmo tempo, contextualizado no tempo e no espaço, captando a problematicidade da situação. “Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai develando” (Freire, 2018, p. 141). O próximo movimento é o da *inserção* no mundo que resulta da consciência da realidade, configurando-se como consciência histórica.

Na concepção problematizadora a consciência crítica não é doada, transferida pelo educador/formador aos educandos/licenciandos; ao revés, é construída em comunhão, em situações de diálogo sobre as experiências do estágio, de questionamento, de problematização e investigação.

Problematização e conscientização: imergir e emergir na/da realidade no estágio

Freire indica que “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (Freire, 1983, p. 39), mas a consciência pode existir em diferentes estados. O primeiro estado da consciência é a intransitividade, quando se processa uma espécie de compromisso com a realidade e a produção de uma consciência mágica. Uma mudança no contexto pode promover a transformação da consciência em transitiva, mas ingênua. São características da consciência ingênua: 1. Simplismo na interpretação dos problemas, sem aprofundamento na causalidade do fato; 2. Tendência a considerar que o passado foi melhor; 3. Tendência a aceitar formas massificadoras de comportamento, o que pode levar a uma consciência fanática; 4. Subestimação do homem simples; 5. Impermeabilidade à investigação, satisfazendo-se com experiências e explicações mágicas; 6. Fragilidade na discussão dos problemas; 7. Presença de forte conteúdo passional; 8. Presença de compreensões mágicas; 9. Compreensão de que a realidade é estática. (Freire, 1983; Freire, 2018b).

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica não se dá de maneira automática, mas demanda um processo educativo de conscientização. A ausência de um processo educativo nessa direção poderá conduzir à substituição da consciência ingênua pela consciência fanática, própria do ser humano massificado. “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (Freire, 1983, p. 39).

A consciência crítica, promovida por uma educação problematizadora, tem por características: 1. Busca por profundidade na análise dos problemas; 2. Reconhecimento da realidade como mutável; 3. Substituição de explicações mágicas por princípios de causalidade; 4. Disponibilidade à revisão dos resultados; 5. Superação de preconceitos; 6. Inquietude; 7. Repulsa à transferência de responsabilidade; 8. Indagação, investigação; 9. Diálogo; 10. “Receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho” e aceitação de ambos enquanto válidos (Freire, 2018b, p. 84). Em síntese, “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade” (Freire, 2018b, p. 139).

O desenvolvimento de uma consciência crítica permite ao ser humano transformar a realidade (Freire, 1983), cabendo à educação problematizadora a tarefa de “colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (Freire, 2018b, p. 139). Trata-se de propor um “método ativo, dialogal, participante” (Freire, 2018b, p. 141), pautado na problematização da realidade, sua codificação e descodificação⁴.

Formar professores como intelectuais crítico-reflexivos (Contreras, 2002), conscientes das implicações éticas, políticas, humanas, técnicas de suas escolhas, e engajados em processos de formação humana para a democracia e a justiça demanda a vivência de processos de leitura da realidade permeados pela realização de “*diálogos descodificadores do que fazer docente*” (Saul, A.M.; Saul, A.; 2016, p. 31). Dialogando com a concepção de educação freireana podemos dizer que o estágio, para que efetivamente contribua para a construção de uma educação problematizadora, necessita potencializar o movimento de codificação e descodificação da situação, tomando-a como problema. “Codificação”, ao selecionarmos juntos aos licenciandos temas/ problemas observados e vivenciados no contexto da escola; “descodificação”, ao propormos a análise do tema, articulando a visão parcial com a totalidade.

“A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018, p. 116). Mundo que implicitamente apresenta temas significativos, “à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (Freire, 2018, p. 116). Ou seja, é a partir da experiência no mundo e com o mundo que situações emergirão como problemas que desafiam e demanda resposta do ponto de vista intelectual e também da ação, sem que estas estejam dicotomizadas⁵. Ensina Freire:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” ele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o,

⁴ De acordo com Freire, “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 2018, p. 135, nota de rodapé n. 71).

⁵ Com base em Lênin e a afirmação de que “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”, Freire (2018, p. 168) ensina que “não há revolução com *verbalismos*, nem tampouco com *ativismo*, mas com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação* incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”.

transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (Freire, 1983, p 17).

No estágio, a um momento inicial de observação da escola, de *imersão* em seu contexto, os licenciando são convidados a tecer narrativas e análises sobre esse tempo-espaço; projeto político-pedagógico, estrutura física, relações (professor-aluno, aluno-aluno, escola-comunidade, professor-aluno-conhecimento), organização do trabalho pedagógico na aula, dentre outros elementos fazem parte dessa reflexão. Não se trata de um processo de emersão que se dê no vazio, isoladamente; ao lado de discussões que ocorrem nos momentos de aula no contexto da licenciatura, os estudantes têm acesso a referenciais bibliográficos que vão sendo estudados e que dialogam com a compreensão da escola a partir dos aportes da Didática. Como ensina Freire, “todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 2018, p. 167-8).

Após esse momento inicial de observação e análise do contexto a partir de pontos específicos que vão sendo indicados no processo de orientação, explicitados no parágrafo anterior, os licenciandos são convidados a escolher uma situação do real a ser problematizada mediante um processo de investigação. Os temas que emergem do processo de imersão em campo podem ser os mais diversos, e precisam dialogar com a compreensão do ensino enquanto práxis social complexa (Pimenta, 2015) que se articula à promoção de condições à aprendizagem e à formação humana. A título exemplificativo, enumero algumas das temáticas que já se fizeram presentes no processo de orientação de estágio: papel do livro didático, inclusão de pessoas com deficiência, perfil e expectativas de estudantes da EJA, arquitetura escolar, relação escola-comunidade, inclusão de estudantes estrangeiros em uma perspectiva intercultural, disciplina/ indisciplina na visão dos estudantes, dentre tantos outros.

As temáticas, por emergirem do contexto no qual os licenciandos se encontram imersos, não são previamente delimitadas, uma vez que faz parte do processo de investigação problematizar o real no sentido de identificar situações

como problemas a serem estudados, o que nem sempre é tarefa simples. Advindos de processos educativos que costumam privilegiar a concepção bancária, acostumamo-nos a *responder* àquilo que o professor pergunta, e não a perguntar, a formular questões, do que decorre ser a seleção de um tema tarefa bastante complexa⁶.

Freire entende que problematizar é “exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (Freire, 2018, p. 229), o que exige o desvelamento do mundo na condição de *sujeito* do ato de desvelar. Nesse sentido, passa pelo processo de constituição de sujeitos autônomos a construção dessa capacidade de escolher e problematizar o observado na escolha do tema, e indicar caminhos a serem percorridos no estudo da temática, o que é realizado com a mediação de colegas e professor-orientador de estágio. Além de indicarem um tema/problema para investigação, os licenciandos propõem objetivos de pesquisa, forma de produção de dados e referenciais bibliográficos que os auxiliarão no desvelamento do tema. Delimitado o projeto de investigação, passam à situação de pesquisa elaboram relatório que, ao final, é apresentado à turma de licenciandos.

Importa que esse processo de investigação de um tema escolhido pelos licenciandos a partir da inserção crítica no campo potencialize não apenas a apreensão da realidade, mas também a construção de uma “forma crítica de pensarem seu mundo” (Freire, 2018, p. 134). Para além do tema, mas a partir dele, espera-se que os licenciandos desenvolvam formas complexas de pensamento e de ação na qual todo e parte se articulem, ou seja, que compreendam a aula, a escola, o sistema educacional, a sociedade em processos de interação nos quais a categoria contradição se faz presente, superando, portanto, análises simplistas do tipo causa-efeito.

Ainda que a problematização ocorra a partir de situações concretas, empiricamente vivenciadas, faz-se indispensável o processo de abstração. “Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade,

⁶ “Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o *tema do silêncio*. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de “situações-limite”, em face das quais o óbvio é a adaptação” (Freire, 2018, p. 136)

mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (Freire, 2018, p. 134). Nesse sentido,

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada. (Freire, 2018, p. 135).

Freire destaca que a investigação temática deve levar à compreensão da totalidade, ainda que passe por um processo de cisão da realidade; a situação observada na sala de aula dialoga com o contexto da escola, e esta com a sociedade, assim como as questões observadas em diferentes unidades educacionais podem apresentar pontos de aproximação e de distanciamento, posto que situadas em um espaço-tempo que lhes é comum. No processo de reflexão, a objetivação do pensar se mostra essencial à compreensão e transformação do real: “Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho” (Freire, 2018, p. 167).

Objetiva-se, em última instância, contribuir para o processo de conscientização, “que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 2018, p. 158). No caso específico da docência, potencializar a formação e professores e professoras críticas, porque conscientes de seu papel na humanização, e engajados na construção de uma escola pública efetivamente democrática.

Dialogicidade como práxis e princípio fundante

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*” (Freire, 2008, p. 109, grifos do autor). O diálogo emerge, na concepção freireana, como princípio e condição de concretização da educação problematizadora. “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 2018, p. 108, grifos do autor) O diálogo efetivo se dá entre homens e mulheres, educador e educandos, no qual todos têm o direito à palavra, o que requer humildade, fé no ser humano, confiança e

esperança, além de pensar crítico (Freire, 1983). O diálogo não se faz no vazio, mas a partir da realidade, da problematização da relação homem-mundo, e o pensar crítico configura-se como aquele que “percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (Freire, 2018, p. 114). Nesses termos, o diálogo instaura-se como *situação gnosiológica* na qual os sujeitos da educação – educador e educandos – “incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (Freire, 2018, p.115).

Não há educação problematizadora, e estágio como atividade formativa, sem diálogo, sem comunicação. Estar em campo, observar em situação a *práxis* docente, conversar com estudantes, professores e demais profissionais que atuam nas escolas de educação básica é apenas uma das ações necessárias à concretização do estágio como atividade efetivamente formativa. Enquanto atividade pedagógica, o estágio demanda mediação do professor-orientador, o que implica, dentre outras ações, a organização de momentos coletivos nos quais os licenciandos possam falar, narrar suas vivências em campo, e ouvir o outro. Demanda abertura por parte do professor-orientador de estágio à emergência de temas e, por vezes, concepções de mundo ingênuas e fatalistas, e acolher angústias e “desesperanças” que se fazem presentes quando do contato do licenciando com realidades desumanizadoras. Implica mediação no sentido de questionar, contrapor, problematizar os relatos e as situações desafiadoras que se apresentam.

Lembro-me de um licenciando relatar a proibição, na escola na qual realizava o estágio, de utilização de bonés pelos estudantes, e sua aparente concordância com o veto. Começamos então a conversar sobre isso, e diferentes visões de mundo vieram à tona nesse diálogo, motivadas por questionamentos e problematização da situação: o que justifica a proibição de uso de boné? De onde partiu a proibição? Trata-se de algo que foi discutido/construído com a participação de estudantes e professores? O que representa o boné para os estudantes? Qual a relação desse acessório com o processo identitário de jovens? O uso do boné interfere no processo ensino-aprendizagem? Enfim, estas e outras reflexões se fizeram presentes naquela aula, entendida como momento de diálogo e produção de conhecimento em articulação à realidade.

Ensina Freire que a tarefa do educador não é a de transferir ao educando seu pensar, mas “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 1996, p. 38). Isto porque “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 1996, p. 38)

A ação dialógica tem por característica a co-laboração entre sujeitos que assumem distintas funções no processo de desvelar o mundo. Nesse sentido,

[...] na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la (Freire, 2018, p. 229).

O diálogo se faz mediado por conhecimentos teóricos do campo da Pedagogia e da Didática, potencializando a superação da consciência ingênua rumo à consciência crítica, e a passagem da opinião ao saber:

Este conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e assim canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade) (Freire, 1983, p. 48).

O diálogo, enquanto “relação horizontal de A com B” (Freire, 2018b, p. 141), opõem-se ao antidiálogo, “que implica uma relação vertical de A sobre B” (Freire, 2018b, p. 142) e é acrítico, desamoroso, desesperançoso, arrogante. “Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (Freire, 2018b, p. 142).

O diálogo configura-se enquanto condição de efetivação de uma educação problematizadora, e do estágio como espaço de construção de uma consciência crítica sobre a realidade. Criticidade entendida como “apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto” e “a representação objetiva da realidade” (Freire, 2018b, p. 84 – nota de rodapé), tomada de consciência dos condicionantes da ação e “substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma” (Freire, 1983, p. 60).

Como já mencionado, a tomada de consciência demanda a passagem da condição de *imersão* no contexto à *emersão* dele, rumo à *inserção crítica*, tendo como objeto do diálogo a realidade concreta:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante” (Freire, 1983, p. 60).

Ainda que pautada em uma relação horizontal, a prática dialógica demanda a existência de uma liderança a ser exercida pelo professor-orientador, que figura enquanto educador e, portanto, tem a responsabilidade ética e política perante o grupo e sua formação. Por exemplo, faz parte do papel do educador garantir espaço à fala de todos, em um clima de acolhimento e respeito às visões de mundo que venham a emergir. Respeito que não significa aceitação, mas reconhecimento dos saberes dos licenciandos e problematização para que, juntos, possamos “*apreender a substantividade do objeto aprendido*” (Freire, 1996, p. 69, grifo do autor).

A superação da curiosidade ingênua rumo à curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 32) demanda que a prática dialógica sobre a realidade seja marcada por amorosidade e também rigor, entendido como postura exigente mas não autoritária frente ao processo ensino-aprendizagem. Enquanto educador responsável pela formação de educadores, tenho o dever de ser exigente em relação aos compromissos que os educandos precisam assumir para que efetivamente sejam sujeitos do processo de produção de conhecimento. A apreensão da realidade é tarefa exigente, que demanda o diálogo entre os pares no momento da aula na graduação, mas também o diálogo com aqueles que não se fazem presentes fisicamente, mas que materializam em referenciais bibliográficos seu pensar.

A sistematização de descrições e análises realizadas em forma de relatórios⁷ precisa indicar articulações com autores, conceitos, teorias discutidas na disciplina Didática, além daquelas específicas que dialogam com os temas de pesquisa escolhidos. A relação entre prática e teoria potencializa a apreensão do concreto e a superação de formas ingênuas de compreensão dos fenômenos, o que demanda por parte do professor-orientador de estágio a tarefa cuidadosa de ajudar os estudantes a estabelecerem essas relações. Contexto teórico e contexto concreto articulam-se na apreensão do real:

Saliento a necessidade de que, dentro do contexto teórico, tomemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria de que, às vezes, não suspeitamos ou mal sabemos. (Freire, 2003, p. 103).

Trata-se de, por meio de uma prática dialógica e problematizadora, vivenciar plenamente a “dialecricidade entre prática e teoria” (Freire, 2003, p. 106), de modo que o contexto formativo não se reduza ao fazer e possa efetivar-se como *quefazer*, como teoria e prática. A leitura de referenciais teóricos tem a função de nutrir os licenciandos de elementos para os processos de análise. Por exemplo, não se trata de memorizar o conceito de “projeto político-pedagógico”, mas de compreender o sentido do projeto, suas finalidades, suas potencialidades, dialogando com as observações realizadas nas escolas de educação básica, fazendo emergir a compreensão do real em suas contradições e possibilidades.

⁷ É solicitada aos licenciandos a elaboração de dois relatórios: um parcial, entregue no meio do semestre, geralmente após um mês ou dois de observação na escola, e um final, que inclui a atualização/ revisão/ aprofundamento do relatório parcial e a discussão sobre o tema de pesquisa escolhido. O relatório parcial inclui a descrição e a análise da escola a partir de alguns elementos, a saber: I. Contextualização: caracterização da escola-campo (localização, número de alunos, turnos de funcionamento, níveis de ensino e quantidade de turmas, estrutura física, consideração sobre o projeto político-pedagógico); II. Descrição e análise das observações de aula (contextualização: ano, número de alunos; organização do espaço; organização do tempo da aula; ação do professor; ação dos estudantes; relação professor-aluno, aluno-aluno; avaliação da aprendizagem; atendimento à diversidade; outras observações). O relatório demanda que as discussões estejam articuladas a referenciais estudados na disciplina Didática. Além disso, deve incluir a indicação do tema de pesquisa, organizado em um breve Projeto de Pesquisa que contemple: tema, problema da pesquisa (questão norteadora), objetivos, procedimentos metodológicos, referências bibliográficas. O relatório final contempla as discussões realizadas no relatório parcial, ampliadas e refinadas a partir da devolutiva feita pelo professor-orientador, e a discussão do tema de pesquisa proposto.

O diálogo do professor-orientador de estágio com os licenciandos tem continuidade quando da leitura dos relatórios sistematizados por aqueles; trata-se de ler o que os educandos escreveram, e dialogar com o eles pela mediação do texto por eles produzidos e das anotações, observações e perguntas que fazemos. Devolver aos estudantes suas produções comentadas é também uma forma essencial de ampliar o diálogo e o processo de mediação. Possibilitar a organização de uma nova versão do relatório a partir dos questionamentos e ponderações realizadas significa ampliar a possibilidade de análise, reorganização do pensar e da leitura de mundo, uma vez que ler e escrever figuram como processos vinculados entre si e fundados no “processo geral de conhecer” (Freire, 2003, p. 36). Isto porque

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. (Freire, 2003, p. 33).

Considerações finais

A releitura de obras escritas por Paulo Freire e a tentativa de articulação de sua teoria à reflexão sobre estágio supervisionado nas licenciaturas explicitou-nos a potencialidade e a força do pensamento freireano na ressignificação da educação escolar. A compreensão do estágio supervisionado como atividade curricular obrigatória e, portanto, formativa, demanda a propositura de ações que potencializem a formação de professores crítico-reflexivos, que possam se engajar em processos de humanização no contexto da escola.

Com vistas a discutir aportes teórico-metodológicos para o estágio supervisionado no processo de formação acadêmica inicial de professores à luz do pensamento freireano, selecionamos algumas categorias a partir das quais procuramos discutir o estágio: educação problematizadora, conscientização, diálogo.

Uma concepção problematizadora de estágio supervisionado implica a compreensão de licenciandos e orientadores como sujeitos cognoscentes, investigadores críticos, mediatizados por objetos cognoscíveis advindos dos processos de observação da realidade da escola em diálogo com referenciais

teóricos. A prática problematizadora propõe a tomada de consciência do real e a compreensão de que este pode ser transformado. Estando os licenciandos imersos na realidade da escola – e do mundo –, o estágio em uma concepção problematizadora precisa articular processos de reflexão conjunta sobre as percepções imediatas dos licenciandos de modo a potencializar a *emersão* da consciência, captando a problematicidade da situação com vistas à *inserção crítica* no mundo.

O estágio, para que efetivamente contribua para a construção de uma educação problematizadora, necessita promover o movimento de codificação e descodificação da situação, tomando-a como problema. Ou seja, é a partir da experiência no mundo e com o mundo que situações emergirão como problemas que desafiam e demanda resposta do ponto de vista intelectual e também da ação, sem que estas estejam dicotomizadas.

Nesse processo, a escolha de temas que emergem do contexto e a realização de pesquisa têm o intuito de potencializar processos de análise, reflexão sobre a realidade e construção de uma forma crítica de pensar, superando concepções ingênuas, fatalistas ou românticas. Objetiva-se contribuir para o processo de conscientização, formando professores e professoras críticas, conscientes de seu papel na humanização, e engajados na construção de uma escola pública efetivamente democrática.

Não há educação problematizadora, e estágio como atividade formativa, sem diálogo, sem comunicação. Enquanto atividade pedagógica, o estágio demanda mediação do professor-orientador, o que implica, dentre outras ações, a organização de momentos coletivos nos quais os licenciandos possam falar, narrar suas vivências em campo, e ouvir o outro. Implica mediação no sentido de questionar, contrapor, problematizar os relatos e as situações desafiadoras que se impõem. Nesse sentido, o diálogo é condição de efetivação de uma educação problematizadora, e do estágio como espaço de construção de uma consciência crítica sobre a realidade.

“Uma educação sem esperança não é educação.” (Freire, 1983, p. 30), ensina Freire. O contato com os estudantes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo mostra-me, empírica e

concretamente, que os desafios são muitos, mas que grande é também a força que emerge de uma educação problematizadora.

Nestas linhas finais, não podemos, entretanto, esquecer-nos de mencionar a necessidade de garantir condições de trabalho para que seja possível a concretização da proposta. Nesse sentido, estabelecer um número adequado de licenciandos por turma de modo a garantir condições de acompanhamento e mediação coletiva e individual por parte do professor-orientador apresenta-se como importante fator a ser considerado, assim como a existência de tempo-espço para o encontro do grupo. Reduzir o trabalho burocrático que por vezes recai sobre o professor-orientador e ampliar o tempo destinado ao acompanhamento do estágio parecem-nos formas de efetivar o que foi proposto neste artigo.

Referências

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 42ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 65ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2003.
FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresarias da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, Ago. 2016.



GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 125-154.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação com prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? In: AROEIRA, Kalline P.; PIMENTA, Selma G. **Didática e estágio.** Curitiba: Appris, 2018, p. 103-128.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática:** teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015, p. 81-97.

SANTIAGO, Maria Eliete. A prática pedagógica na universidade com base na Pedagogia Freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, Ana Maria (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores:** múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000, p. 126-140.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, Set. 2016.

SAUL, Ana Maria (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores:** múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.