

DESENVOLVIMENTO DE ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA COM O USO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

THE DEVELOPMENT OF INTERNSHIP TRAINING IN A PEDAGOGY COURSE BY MEANS OF THE PROBLEMATIZATION METHODOLOGY

Neusi Aparecida Navas Berbel^I
Cláudia Chueire de Oliveira^{II}
Maura Maria Morita Vasconcellos^{III}

Resumo

Este texto é resultado de pesquisa exploratório-descritiva, intitulada “A teoria e a prática da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres: um processo em construção”. Buscou-se analisar a aplicação dessa metodologia num estágio curricular do curso de Pedagogia, extrair lições dessa experiência e ampliar a construção teórico-prática em relação à Metodologia da Problematização. Seguiram-se as etapas do Arco de Magueres – observação da realidade (problema), pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. O processo foi acompanhado e avaliado pelas supervisoras/pesquisadoras, considerando-se os objetivos do estágio, as características da metodologia e o propósito de torná-lo uma espécie de iniciação científica. As observações do processo e os relatórios de estágio foram discutidos com base na literatura. As lições aprendidas relacionam-se com orientações claras; supervisão competente; acompanhamento como avaliação formativa e intencional e consideração da Metodologia da Problematização como alternativa de contribuição efetiva para um professor mais atento, analítico e crítico.

Palavras-chave: Metodologia da Problematização; Estágio; Pedagogia; Ensino Superior.

Abstract

This text is the result of an exploratory-descriptive research titled “Theory and Practice of the Problematization Methodology with Magueres’s Arch: a process under construction”. Our aim was to analyze the application of this methodology into a curricular internship of a pedagogy course, to draw lessons from this experience as well as to extend the theoretical-practical construction as regards the Problematization Methodology. Magueres’s Arch steps followed - observation of reality (problem), key-points, formulation of theory, putting forward solutions and application to reality (practice). The process was evaluated taking into account the objectives of internship, the methodology characteristics and the intention to turn it into a Scientific Initiation and discussed based on the available literature. Lessons learnt relate, among other aspects, to clear orientation; competent supervision; accompaniment as a means of formative and intentional evaluation; The Problematization methodology as an alternative of effective contribution to a more attentive, analytical and critical teacher.

Key-words: Problematization methodology; Internship; Pedagogy; Higher education.

INTRODUÇÃO

Há vários anos, a Metodologia da Problematização (BERBEL, 1995, 1996 e outros)

com o Arco de Magueres (M.P.) (apud BORDENAVE E PEREIRA, 1982), vem sendo conhecida e aplicada na Universidade Estadual de Londrina - UEL, em várias modalidades de ensino e de pesquisa.

Os estudos têm evidenciado uma alternativa metodológica com grande potencial formativo, porém ainda não suficientemente explorado na área da Educação, fato que nos provocou a continuar conhecendo e (re)elaborando a M. P. em termos práticos e em sua fundamentação teórica, como uma possibilidade de contribuição teórico-

^I Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

^{III} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

metodológica coerente, consistente, com amplo espectro de possibilidades de utilização e resultados, para aqueles que desejam superar ações pedagógicas restritivas atinentes à formação no ensino superior.

Buscamos, pois, desenvolver este trabalho de modo a referendar esse conhecimento em construção, do ponto de vista da Didática, que se preocupa com a organização da ação pedagógica do professor e com sua formação.

Como professoras de alunas do curso de Pedagogia da UEL cursando o “Estágio das matérias pedagógicas do Ensino Médio”, tomamos essa atividade como foco de investigação e nos propusemos a analisar as possibilidades de utilização da M.P. num estágio curricular específico.

Ao aprovarmos o projeto, em 2004, víamos a consequência da ausência de oferta regular do curso de Magistério em nível médio no Estado do Paraná, uma vez que há alguns anos, mais propriamente em 1997, ela foi praticamente desativada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Miranda (2000) analisou esse momento histórico da formação profissionalizante do Paraná, e informou que os representantes da SEED-PR argumentavam que tais cursos não profissionalizavam de fato seus alunos, desviando-os da área de atuação. Isso gerou, nos cursos de Pedagogia, situação especial de busca de alternativas para o estágio “Matérias Pedagógicas do Ensino Médio”.

Atendendo a uma nova proposta da SEED-PR, uma escola de ensino médio de grande porte de Londrina voltou a oferecer o curso de Magistério em 2004, abrindo a perspectiva de *aproximarmos* nossos estagiários da sala de aula real. Tal *‘aproximação’* se explica porque nem todos os professores estavam dispostos a receber alunos de Pedagogia em suas salas, quando ainda se organizavam para a nova proposta de curso. Além disso, muitos cursos de licenciatura da cidade demandavam um espaço de estágio na mesma instituição.

Sentimo-nos então desafiadas a gerar uma alternativa de estágio que acrescentasse novos elementos de aprendizagem às estagiárias, àqueles a serem obtidos pela aproximação com o Magistério. A utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres (M.P.) foi então eleita para desenvolver uma espécie de iniciação científica, tendo a escola e suas salas de

aula como referência para o estudo. Pelas suas características, consideramos que a M.P. constituiria uma rica alternativa a contribuir para esse processo de formação, por incluir a investigação e a ação transformadora.

OS ESTÁGIOS

Os cursos de formação de professores preocupam-se cada vez mais em estabelecer como meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer, sejam capazes de analisá-lo criticamente e de confrontá-lo com os saberes teóricos, construídos na academia, e possam produzir, a partir desse confronto crítico, novos conhecimentos.

O estágio supervisionado, conforme tradição de sua oferta em cursos de formação profissional, deve permitir ao aluno a aproximação com a realidade na qual atuará como futuro profissional. Deveria ser, então, espaço e tempo de exercício de reflexão sobre as questões teóricas e os aspectos da realidade do campo futuro de trabalho.

Entretanto, a oferta e a consequente realização do estágio curricular nas etapas finais dos cursos de formação de professores não permitem que a prática acompanhe os demais fundamentos da sua formação ao não prever espaços e tempos para que os futuros profissionais possam estabelecer uma familiaridade efetiva entre seu campo de trabalho, a escola e os saberes teóricos para o exercício docente. Desse modo, acaba não ocorrendo, suficientemente, a construção de saberes necessários a sua atuação futura, que ocorreria a partir do diálogo entre os saberes disciplinares e os experienciais.

Segundo Behrens (1991), as atividades práticas deveriam estar presentes desde o início do curso, ainda que fossem apenas contatos com o cotidiano escolar e não circunscritas apenas aos estágios supervisionados.

Autores como Pimenta (1995), Piconez (2001), Moraes (1982), entre outros, têm chamado à atenção para situações precárias de estágios, mesmo em currículos em que se estabelece a docência como base da formação do pedagogo. Por essa razão concordamos com Alves (1993) quando afirma que a teoria precisa ser permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética de teoria e prática.

Contudo, o formato e a oferta de estágios supervisionados têm-se mostrado inapropriados ao processo de formação de professores, ao contribuírem, pelas formas costumeiramente adotadas, para a dissociação entre o ensino acadêmico e a realidade profissional. Piconez (2001, p. 17) afirma: “o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor”.

O Manual do Estagiário (UEL, 2002) estabelece que as atividades de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UEL tenham como objetivo promover oportunidade de aprendizagem profissional, social e cultural e sejam vivenciadas pelo estagiário, através da participação em situações reais de trabalho, que envolvam supervisores, estudantes e unidades concedentes.

No caso específico do “Estágio das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio”, os professores responsáveis tiveram, nos anos que antecederam o início desta pesquisa, a dificuldade de encontrar suficientes unidades concedentes para atingir o objetivo de “oportunizar ao aluno do curso de Pedagogia o início de experiência profissional no trato com as questões do ensino e da aprendizagem, manifestas nas suas diferentes áreas de atuação” (UEL, 2002).

Com tais reflexões, consideramos que seria oportuno organizar o estágio sob nossa responsabilidade, em 2005, de modo a possibilitar aos alunos o exercício da práxis e a percepção do sentido dessa atividade curricular. Encaramos essa tarefa como um desafio a ser enfrentado com a vivência da M.P., na construção de caminhos - conforme sugere Piconez (2001, p. 32) -, que levassem o Estágio Supervisionado “a superar formas alienadas de desenvolvimento, para dimensões mais produtivas”.

O ARCO DE MAGUEREZ NA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Para os propósitos deste texto, sintetizamos aqui as características básicas da M.P., já bastante explicadas e disseminadas por Berbel (1995, 1996, 1998, 1999, 2005, entre outros), com o intuito de esclarecer o processo de estágio desenvolvido.

Utilizamos o Arco proposto por Charlez Magueréz, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (1982), no livro “Estratégias de Ensino Aprendizagem”. O Arco é composto de cinco etapas: *Observação da realidade (problema); pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade.*

O estudo se dá a partir de um determinado aspecto da realidade. Os alunos são levados a observar uma parcela dessa realidade com seus próprios olhos identificando-lhes as características, as carências e o que poderia ser aperfeiçoado mediante uma investigação. A problematização é relativa ao grupo, ao modo como este olha a realidade, a partir dos conceitos e valores que possui, confrontados com o que observa, num entendimento específico daquela situação e momento.

Definido o problema a investigar, este é o objeto central de todo o processo. Embora os resultados sejam importantes, já que se pretende promover transformações, o processo todo é altamente relevante, em vista do desenvolvimento de atitudes científicas, políticas e éticas.

A segunda etapa é a do estabelecimento de Pontos-chave. Segundo Bordenave (1989, p.25), nesse momento “os alunos separam, do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente”. Os pontos-chave podem ser expressos de diversas formas, por questões a serem respondidas, afirmações a serem investigadas ou outras formas, o que possibilita criatividade e flexibilidade ao tratamento do problema pelo grupo.

A etapa da Teorização é o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Os alunos buscam saber por quê, como, onde ocorrem as características do objeto de estudo, além das incidências e relações entre seus elementos. Os aspectos registrados como pontos-chave orientam a busca de informações, onde quer que elas se encontrem. Eles as registram, tratam, analisam e discutem, buscando um sentido para elas, conforme o problema.

O estudo desenvolvido deve servir de base para a transformação da parcela da realidade estudada. Então, que alternativas de solução podem ser apontadas para o problema estudado? Esta é a etapa das Hipóteses de solução, em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas, porquanto é preciso pensar e agir de modo transformador, para a superação do

problema. Bordenave aponta para a importância dessa confrontação 'ideal-real', afirmando: "o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo, que se prepara para transformá-la" (BORDENAVE, 1989, p.25).

A etapa da Aplicação à realidade é destinada a alguma prática dos alunos na realidade social. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema. O importante é garantir alguma forma de aplicação real do estudo ao contexto do qual teve origem o problema. Nessa etapa, há um confronto com o real, em situação prática e dinâmica, quando o pensado se transforma em prática, e quando a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada. Dessa maneira, completa-se o "Arco" de Magueréz, cujos resultados podem sugerir o reiniciar de outros arcos.

A PESQUISA

A seguinte questão de investigação foi definida: "Que lições teórico-práticas podem ser elaboradas a partir do uso da M.P. em estágios curriculares do curso de Pedagogia"? Buscamos ampliar a construção do conhecimento teórico-prático sobre a M.P., em situação de ensino com pesquisa, no âmbito da formação de professores, no ensino superior. Buscamos, também, especificamente: analisar os efeitos do uso da M.P. junto aos estagiários de Pedagogia; construir sínteses reveladoras de lições extraídas da prática com a M.P.; e exercitar a reflexão teórico-prática em equipe, como condição de formação continuada na área da Didática.

Ao mesmo tempo que as estagiárias passariam pelas atividades relativas ao estágio em cada etapa da M.P., procedendo a sua fundamentação teórica e registrando tudo, as supervisoras/pesquisadoras fariam o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da execução, em reuniões constantes da equipe, que também realizaria o registro descritivo e analítico de todo o processo.

Utilizamos uma metodologia de pesquisa eminentemente qualitativa, descritiva e analítica, com o apoio em Lüdke e André (1986), Chizzotti (1991), Bogdan e Biklen (1994) e Richardson (1999). Apoiamo-nos também em Richardson (1999, p.90), para quem a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como "a tentativa de uma

compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados (sujeitos)". Entendemos, como Chizzotti (1991, p. 79), que a "abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito".

Com base em Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), pretendemos atender as características da pesquisa qualitativa. Tomamos o ambiente natural, onde ocorre a formação de professores em nível médio, como fonte das informações essenciais para a problematização e a teorização. Orientamos as estagiárias a considerarem o contexto onde se dá o fenômeno educativo por elas observado como elemento essencial de suas indagações, estudos e explicações. Procuramos descrever as informações colhidas em diferentes momentos para analisá-las. Tivemos uma preocupação com o *processo* de desenvolvimento do estágio. Almejamos, ainda, construir abstrações pela análise de todo o processo, em busca de significado. Com isso, visamos acrescentar propostas de ações às análises, como resultado das lições extraídas da investigação.

Participaram da pesquisa a equipe composta por cinco pesquisadoras/ supervisoras de estágio, 51 estagiárias de Pedagogia e pessoas do campo de estágio - alunas do Magistério e suas professoras, que foram observadas ou consultadas em diferentes momentos. A realidade observada, a postura das supervisoras e o interesse das próprias alunas na elaboração do problema de estudo constituíram, tanto componentes catalisadores do desenvolvimento de uma postura indagadora, crítica e investigativa dos alunos, como alvo da análise das pesquisadoras.

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO

O trabalho com as alunas teve início com esclarecimentos sobre o estágio, a supervisão e as atividades iniciais em relação à M.P., com discussão da proposta para a sua realização nos moldes de uma iniciação científica, com a formação de duplas, além de outras atividades.

Na sequência, cada etapa da M.P. foi exercitada previamente, por meio do conteúdo de um filme, que focalizou uma professora com seus alunos, e depois foi conduzida para o seu

desenvolvimento propriamente dito, tendo-se como referência as aulas do Magistério de ensino médio. Cada etapa foi também explicada oralmente e por escrito, lembrando-se suas características, os objetivos do estágio, as atividades a serem realizadas e os encontros de supervisão.

As alunas foram orientadas a registrar todo o processo vivenciado, com introdução, relato do desenvolvimento das atividades, os resultados das elaborações e conclusão de cada etapa. Além disso, foram solicitadas a realizar uma auto-avaliação quanto ao aproveitamento em cada etapa e a incluir aspectos positivos e dificuldades encontradas, e a avaliação de suas supervisoras.

O registro do processo feito pelas supervisoras, as avaliações das estagiárias e os relatórios das duplas, estes também com introdução, desenvolvimento e conclusão, constituíram o conjunto de informações e documentos que analisamos, etapa por etapa, quanto às características, às ocorrências, aos resultados, à coerência de elaboração das etapas e das apreciações feitas pelas alunas, assim como aos resultados mais amplos, relativamente ao que significaram para as alunas e supervisoras, em vista do problema da investigação.

Afirmamos que nosso propósito de ampliar a construção do conhecimento teórico-prático sobre a M. P. em situação de ensino-pesquisa, no âmbito da formação de professores, foi atingido, não obstante algumas dificuldades, uma vez que a experiência realizada foi inédita no curso e na instituição, além de proporcionar uma nova oportunidade de reflexão, dada a amplitude do potencial de uso dessa metodologia no ensino superior.

A construção do processo de problematizar a realidade escolar, estudar e preparar-se para intervir sobre essa parcela da realidade tem relação direta com os objetivos de estágio, possibilitando seu uso em outras situações. Além disso, no exercício cotidiano de supervisionar as alunas e conviver com elas, e, especialmente, no desenvolvimento do trabalho em equipe das docentes formadoras, nossa prática docente foi influenciada, e provavelmente modificada, pela diversidade e riqueza de conhecimentos e práticas encontradas, conforme nossa intenção inicial de exercitar o trabalho de reflexão teórico-prática em equipe como condição de formação continuada na área da Didática.

O PROCESSO E A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Realizamos sempre os encontros de orientações gerais primeiramente com o grande grupo de estagiárias, e antes do início de cada uma das etapas do caminho metodológico, estabelecendo uma linguagem comum dessas orientações gerais. A partir daí as estagiárias eram acompanhadas pelas supervisoras, que buscavam orientar nas questões relacionadas à forma e ao conteúdo de seus trabalhos.

Nosso problema de investigação presidiu as decisões da equipe quanto à conduta com as estagiárias. A elaboração coletiva das orientações para cada etapa visou o encaminhamento comum dos trabalhos, mas, mesmo com os cuidados para nos mantermos centradas no eixo da investigação e para atuação comum na orientação e acompanhamento das estagiárias, convivemos com uma variedade de manifestações, confirmadas pelos relatórios, em relação à construção de processos e resultados.

Além das especificidades de formação e experiências das supervisoras, reconhecemos as especificidades das estagiárias, quanto a conhecimentos, experiências prévias, capacidade de elaboração pessoal do estudo e orientações recebidas, além de tempo disponível... Tal diversidade pôde constituir um fator de enriquecimento, quando socializada no grupo. Não tivemos por objetivo controlar tais variáveis. Nosso foco maior foi a viabilidade e a validade da utilização da M.P. num estágio curricular de Pedagogia.

As duplas elegeram seu foco e seu problema, o que resultou em trabalhos distintos. Importava-nos muito mais a provocação para o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento na construção de uma postura mais acadêmica, diante das questões da educação, do que o próprio tema.

Na busca de respostas ao problema da investigação, realizamos, etapa por etapa, um resgate das maiores contribuições do estágio desenvolvido e das dificuldades sentidas pelas alunas e manifestadas em seus relatos, confirmando o observado pelas supervisoras durante o acompanhamento do processo. Os relatórios (24) das estagiárias são aqui identificados com a sigla "R" acrescida de um número, sempre que os mencionamos.

Na primeira etapa, *Observação da realidade*, o contato com a realidade escolar, a observação sistemática, a identificação de aspectos destoantes na realidade escolar, o registro do observado, a formulação do problema e a reflexão a respeito do processo vivenciado, as dificuldades, os desafios e os aspectos relevantes da experiência foram apontados pelas estagiárias como ganhos em sua formação. Também valorizaram aspectos da condução do estágio, como o trabalho coletivo vivenciado nos encontros frequentes do grupo, tido como espaço de diálogo, convivência e construção de conhecimentos e “oportunidade de trabalhar com o real e não com o abstrato, possibilitando maior compreensão e tornando a investigação mais significativa”, como mencionado em R20.

Pelas diferentes percepções demonstradas pelas alunas, a nossa intencionalidade, colocada no modo de tratar metodologicamente o processo de estágio, foi sendo refletida nas suas manifestações avaliativas da vivência do trabalho. Algumas alunas reconheceram que as atividades da 1ª etapa constituíram uma oportunidade de reflexão, que reunia teoria e prática, e uma contribuição para a sua formação crítica e reflexiva. Em R14 lemos: “a prática foi totalmente coerente com os textos discutidos”.

A relação entre teoria e prática na M.P. está presente do início ao final, já que a observação é feita em um recorte da realidade; toda a reflexão leva em conta as experiências dos participantes; aspectos da realidade são buscados para a Teorização e o retorno do estudo visa contribuir para algum grau de transformação da realidade observada. A dialética da ação-reflexão foi iniciada já na primeira etapa, contribuindo para o exercício da práxis, conforme Vázquez (1977).

O diferencial da M.P. no contexto do curso também foi apontado pelas alunas (R18), como um “desafio prazeroso de se cumprir”, por ser diferente daquilo a que elas estavam acostumadas. É bem possível que, por merecer os cuidados de um experimento de pesquisa, o trabalho tenha feito alguma diferença. Então, por que não valorizamos e praticamos mais pesquisas sobre o ensino e a formação de professores, envolvendo professores e alunos em processo? Ambos os sujeitos têm muito a ganhar com situações como essas, quando especialmente cuidadas.

As dificuldades sentidas e manifestadas pelas alunas foram proporcionalmente poucas, se

comparadas com os ganhos apontados. Se o novo foi valorizado por algumas, como oportunidade, por outras, foi encarado com temor e ansiedade, exatamente por ser diferente do conhecido. “Como seria trabalhar com a M.P.?” (R 12), “Como seria trabalhar as etapas do Arco, uma de cada vez?” (R17). Trata-se, realmente, de um processo complexo, mas desafiador do desenvolvimento dos participantes.

Algumas alunas mencionaram o pouco tempo de permanência nas escolas para a observação, outras citaram a dificuldade de elaboração do problema de estudo e outras referiram situações de desconforto devido à recepção não muito amistosa por parte de algumas professoras do magistério.

A existência de poucas escolas de Magistério de Ensino Médio na cidade, com as quais podíamos contar, e o grande número de estagiários de Pedagogia e de Normal Superior na cidade podem justificar tais dificuldades e levar-nos a considerá-las como razões de tratarmos o estágio nos moldes de uma iniciação científica, pois seria muito difícil a permanência das alunas durante muito tempo nas escolas.

As semanas previstas no cronograma para a observação nem sempre foram suficientes e compatíveis com o tempo e horário disponível das estagiárias e professoras das escolas, o que exigiria um planejamento mais adequado das partes (escola/estagiárias/supervisora), porquanto a 1ª etapa bem realizada é decisiva para a continuidade do estudo. Esse é o ponto de ligação com a terceira dificuldade – a de elaboração do problema de estudo que, segundo Berbel (2005, p.125), entre todas as etapas, “é o que tem constituído o maior desafio de toda a Metodologia da Problematização, talvez pela insegurança de se saber quando se está diante de um problema ou não e se o mesmo é relevante”.

A pequena tradição escolar de levar alunos a problematizar situações reais para seus estudos pode ser uma das razões dessa dificuldade. Berbel (2005) comenta que “formular um problema de estudo constitui um nível de elaboração que requer uma atenção especial” (p.125) e distingue, com apoio em Saviani (1996), uma questão simples sobre algo, de um problema de estudo: “um problema, no âmbito desta metodologia, é uma questão para o qual não se encontra resposta pronta”. A problematização requer, pois, que “o participante do estudo localize e circunscreva

suficientemente a situação, de modo que a formulação conduza realmente à busca de solução” (BERBEL, 2005, p.125).

Portanto, é compreensível que, em razão do pouco tempo de observação do recorte eleito da realidade de ensino e da pouca tradição de problematizar, algumas alunas tivessem dificuldades para realizar com desenvoltura essa atividade. Daí a importância do apoio das supervisoras na tarefa, reconhecido pelas alunas, por se caracterizar como um trabalho docente que se distancia do tradicional/transmissivo e se direcionar para o desenvolvimento gradativo da autonomia intelectual do aluno.

Toda a dinâmica de preparação, realização e avaliação da 1ª etapa foi um momento rico e construtivo do ponto de vista do desenvolvimento do espírito científico em alunas de graduação, o que para elas pode se tornar um novo modelo a ser melhor conhecido e futuramente praticado, pelo reconhecimento de seu valor pedagógico.

Quanto à segunda etapa, *Pontos-chave*, a maioria das alunas a reconheceu como um momento importante de reflexão a respeito do problema. Mas, pelo modo como foram elaborados os relatórios de estágio, foi possível perceber que a etapa representou dificuldades para várias delas.

Perguntar-se a respeito dos possíveis fatores associados ao problema, como também das suas possíveis determinantes maiores, constitui uma novidade para a maioria das alunas, por isso dezessete duplas manifestaram algum tipo de reflexão acerca do problema antes de anunciar os pontos a estudar, e sete, porém, não o fizeram.

Como a finalidade dessa atividade é levar as alunas a compreender melhor o problema, sua não realização pode ter consequências na continuidade do estudo, na definição de pontos-chave relevantes para responder ao problema. As alunas que tiveram clareza quanto à atividade reconheceram seu valor em diversas manifestações. Mesmo aquelas que referiram a dificuldade de realizar a reflexão, justificando-a por não estarem acostumadas, valorizaram-na, ao conseguirem completá-la, dizendo que o desafio as fez crescer e resultou na continuidade do trabalho. Reconheceram também o papel das supervisoras na superação da dificuldade. Os relatórios que trouxeram a reflexão apresentaram coerência com os pontos-chave do estudo.

Adequadamente, todos os relatórios apresentaram registro dos pontos-chave definidos, equivalentes ao que seria investigado na etapa seguinte. Esta etapa constituiu, para a maioria das alunas, uma oportunidade de aprendizado, descobertas e construção de conhecimento. Os ganhos foram de várias ordens, como aqueles que resultaram: das reflexões exercitadas; do estabelecimento de coerência entre partes da etapa e entre estas e as da etapa anterior; da análise do vivenciado, incluída a auto-análise; das tomadas de decisão; e da leitura e manifestação sobre o papel da supervisão. Tudo isso tem relação com suas ações futuras de pedagogas.

Em relação ao trabalho das supervisoras, reconhecemos que, para alcançar os objetivos da etapa, é necessário que o acompanhamento das atividades assuma realmente as características de uma avaliação formativa/processual, com as consequências que isso acarreta para a tomada de decisão quanto a procedimentos de *feedback* e retomada das ações que se desviam dos objetivos, durante o processo.

Na terceira etapa, *Teorização*, que é a investigação propriamente dita dos pontos-chave do problema, encontramos aspectos recorrentes, como: dificuldades das alunas em algumas das atividades; ganhos de diversas ordens, maiores do que as dificuldades; a importância da supervisão reconhecida por muitas alunas, nas orientações e superação das dificuldades que encontravam; algumas atividades novas consideradas por algumas duplas como desafios constituindo-se, por isso mesmo, importantes contribuições para seu desenvolvimento e formação profissional.

Para as atividades de investigação, reforçamos as orientações a respeito do formato de sua realização e descrição. Deveria haver introdução, relato do desenvolvimento e conclusão da etapa. Nove relatórios não apresentaram introdução e quase a metade deles não apresentou análises das informações colhidas de diferentes formas, limitando-se à sua descrição. Em quinze trabalhos, houve recurso a, pelo menos, três fontes de informações, como orientado, mas em nove houve a busca em apenas duas fontes, por exemplo, em literatura e documentos oficiais.

A conclusão da etapa, apenas nove relatórios a apresentaram. Quanto aos outros, alguns fizeram uma pequena ponte com a etapa seguinte, após o tratamento do último ponto-chave.

Nossa intenção era que as alunas dessem ao seu trabalho de conclusão de estágio um tratamento acadêmico, seguindo normas nacionais. Infelizmente não o conseguimos com algumas, pelo que, como supervisoras, assumimos a responsabilidade. Além desses aspectos, as alunas se depararam com dificuldades para realizar a coleta de informações junto a professores e/ou coordenadores das escolas de referência para o estágio e só puderam contar com poucos questionários respondidos ou com rápidas entrevistas realizadas, subsídios que poucos elementos representativos poderiam acrescentar à prática educativa problematizada.

Nesses casos, foi reconhecida, pelas estagiárias, a necessidade de preparação dos instrumentos, da aplicação e da análise das respostas recebidas, como um exercício da prática investigativa que, mesmo em pequena escala, permitiu que relacionassem a teoria com a prática.

Na quarta etapa, *Hipóteses de solução*, também nos deparamos com uma variedade muito grande de formatos construídos pelas alunas. Em dezoito relatórios, as alunas trouxeram algum tipo de introdução, explicitando as características da etapa com apoio na literatura ou com base nas orientações recebidas; reassumiram o problema estudado e o processo de teorização realizado; fizeram ligação explícita e coerente entre as partes do estudo; ou retomaram sinteticamente o que foi feito nas etapas anteriores para mostrar a articulação com suas hipóteses.

Diante do desvio observado em seis relatórios, nos perguntamos o que teria faltado de nossa parte para que nossas orientações fossem seguidas por todas elas. Teriam faltado mais momentos de supervisão para ajudar na compreensão ou para rever a clareza e acessibilidade das orientações?

Mais uma vez concluímos que o acompanhamento, passo a passo, do trabalho deve ser rigoroso quando o processo é formativo. As diferenças individuais de elaboração devem ser levadas em consideração para as providências sistematizadas de acompanhamento, as quais podem ter faltado em alguns casos. No final do ano, quando as duas últimas etapas estavam sendo concluídas, tanto as supervisoras quanto as estagiárias estavam sobrecarregadas. As últimas terminavam disciplinas e outros estágios, ocupando-se ainda com a formatura, o trabalho, os cuidados familiares etc.

Para garantir que mais trabalhos indicassem todas as atividades, conforme a orientação, talvez fosse necessário antecipar a conclusão das atividades para, no máximo, o final do 3º bimestre, dando-se tempo para a recuperação dos passos incompletos. Outra alternativa seria iniciar esse estágio no 3º ano do curso, com tempo de elaboração mais tranquila das etapas do trabalho, pois a dinâmica de vida das participantes vão trazendo elementos novos com os quais temos de lidar, substituindo as expectativas de ações e resultados ideais por possibilidades reais.

Todos os relatórios trouxeram as hipóteses de solução para os problemas e isso foi muito valorizado pelas professoras/supervisoras. Nem todas as hipóteses foram criativas como se esperava pelas orientações dadas, mas, no conjunto, foi possível encontrar certo grau de criatividade, seja na forma de elaboração, seja nas explicações ou justificativas, seja ainda na atribuição de responsabilidades para as diferentes instâncias de decisão e ação relacionadas à formação de professores.

A finalização das etapas também deixou algo a desejar. Apenas nove relatórios a apresentaram com uma reflexão sobre o significado das etapas ou estabelecendo a ligação entre as etapas e de todas com a última etapa. Este foi outro aspecto que entendemos merecer mais atenção no momento do acompanhamento, por fazer parte das orientações para a composição do trabalho.

O fato de ser a primeira experiência das alunas com um trabalho com a M.P. talvez seja razão suficiente para explicar as dificuldades encontradas por muitas delas em diferentes atividades. Por isso reiteramos a nossa convicção de que as sutilezas do processo como um todo poderão ser melhor incorporadas por participantes de um trabalho dessa natureza, se puderem vivenciá-lo em mais de uma oportunidade, com orientação e supervisão cuidadosa.

Entre os aspectos positivos observados na 4ª etapa, alguns relatórios trouxeram hipóteses explícitas resultantes de aspectos importantes da teorização, considerados como justificativa teórico-prática para elas, ou como anúncio de possíveis consequências das ações previstas nas hipóteses. A explicação das hipóteses foi um aspecto em que as estagiárias revelaram bastante riqueza na elaboração. Em todos os relatórios, as hipóteses elaboradas são coerentes com os problemas em estudo, além de combinarem com o

conteúdo tratado na teorização, o que demonstra uma elaboração interessante e a manutenção da relação entre as partes do trabalho.

Foi possível observar também o desejo de contribuir para a formação de professores nos cursos de magistério, por meio de sugestões de mudanças para a superação dos problemas, explicitadas na formulação das hipóteses, como indica R23: “Refletindo sobre todo o estudo realizado [...], pudemos encontrar soluções que contribuam de alguma forma para a superação do problema e que enriqueçam o curso *Subseqüente*, a partir do qual se desenvolveu o nosso trabalho”. Algumas alunas manifestaram também estar cientes da dificuldade de efetivação de tais mudanças, em razão das circunstâncias contextuais, o que as levaria a uma ação reduzida na última etapa.

Podemos concluir que, apesar das ausências de certas ações orientadas, a 4ª etapa constituiu mais um momento de reflexão para as alunas e um exercício importante de síntese, configurado nas hipóteses elaboradas, integrando conteúdo e significado na intencionalidade de contribuir para a formação de professores.

Em relação à quinta etapa, *Aplicação à realidade*, fomos surpreendidas positivamente quando da análise de vários aspectos. Em primeiro lugar, em vinte e um relatórios encontramos uma introdução explicativa das características da etapa ou do que ela significou no contexto do trabalho, ou ainda uma retomada de aspectos decisivos para a sua realização, tais como o problema e a teorização. Em segundo lugar, constatamos que todos os trabalhos apresentaram os compromissos firmados, pelas alunas, ainda que limitados pelas reduzidas possibilidades de escolas, para a prática transformadora possível. Concluímos que, de um modo geral, as alunas compreenderam o significado maior da etapa, ao indicarem ações que podem ser caracterizadas como típicas de uma aplicação à realidade.

Em alguns relatórios, identificamos uma inadequada formulação dos compromissos, mais semelhantes à formulação de hipóteses de solução, possivelmente porque as alunas tenham entendido que a orientação fosse para que extraíssem os compromissos das hipóteses de solução, o que elas fizeram sem a devida transformação em compromissos de ação na realidade estudada.

A divulgação por vários meios e em várias oportunidades, como uma forma de contribuição do estudo ao contexto educacional, foi apontado em todos os trabalhos. Na maioria dos casos, quando se fez a entrega dos relatórios, pelo menos uma divulgação já havia sido realizada.

Verificamos também total coerência entre as ações previstas como aplicação à realidade e o problema de estudo, em vinte e um relatórios. Nos outros três, a relação foi parcial, mas também envolvia o problema e o estudo.

O retorno dos resultados do estudo aos sujeitos envolvidos na pesquisa e a divulgação do trabalho, que podem ser entendidos como ações limitadas em relação ao resultado dos estudos, podem ser explicados pelo pouco poder de intervenção das estagiárias junto às escolas de Magistério. Por isso deveria haver alguma atuação das supervisoras nas escolas para garantir um pouco mais de abertura destas para a ação das estagiárias. Sem isso, as sugestões de práticas transformadoras acabam sendo mais um exercício intelectual de reflexão e síntese, que não atinge a parcela da realidade problematizada.

A finalização da 5ª etapa, apresentada em versões diversas, ocorreu, como orientado, em sete trabalhos. Notamos a dificuldade de uma dupla em transpor o plano das idéias para o plano das ações, pela distância entre o discurso utilizado nas duas últimas etapas e o tipo de compromisso de ação transformadora manifestado. No entanto, outra dupla de alunas trouxe mais argumentos para justificar a Oficina proposta, no conjunto das preocupações com a formação de professores no curso de Magistério.

Apesar dos limites detectados, reafirmamos ter percebido que as alunas atingiram a compreensão da etapa como uma oportunidade de intervir na parcela de realidade estudada, de modo a contribuir para a sua transformação, o que confirma o movimento de ação-reflexão-nova ação transformadora, essência da M. P..

Afinal, o que foi mais marcante nessa experiência: as dificuldades encontradas na realização do trabalho ou os ganhos obtidos?

As dificuldades apareceram ao final de apenas quatro relatórios, apontando para questões pessoais, acúmulo de atividades e sentimento de desânimo, em certos momentos, pelos obstáculos a serem superados para a realização de certas atividades. Mas, no R19, lemos: “com a ajuda da professora, as dificuldades iam sendo sanadas”.

Algumas dessas dificuldades são justificadas pelo desconhecimento que tinham da M.P. e das exigências de, a cada etapa, realizarem “uma análise crítica e reflexiva do assunto, de modo que uma contemplasse a outra”, como apontou o R20. Em um dos relatórios foi lembrada a insegurança para levantar um problema (R1), pelo pouco contato com a realidade. Daí sugeriram um tempo maior para a etapa da Observação, acrescentando: “após delinear o problema, ficou mais fácil realizar as demais etapas”.

Quanto aos ganhos obtidos com a participação nesse tipo de estágio, as alunas nos ajudaram a compreender que estes estiveram relacionados aos aprendizados obtidos com o conteúdo estudado para responder ao problema eleito e com a Metodologia da Problematização, que puderam conhecer e aprender.

A M.P. foi reconhecida: - como uma alternativa válida de caminho de pesquisa científica, pelo seu rigor e sistematização; - como facilitadora de um aprendizado efetivo do conteúdo em foco; - como fonte de diferentes aprendizados válidos para a formação e atuação de professores; - como estímulo à atuação dos participantes como agentes de transformação de seu meio; - pela sua ampla aplicabilidade, nas mais diversas áreas de conhecimento e vida; - pelas diferentes habilidades de pensamento que provoca em seu percurso, tais como a observação, a reflexão constante, a análise e síntese também constantes, a escolha, a busca de fontes e a integração de informações; - como uma forma de superação de práticas escolares tradicionais; enfim, como um novo caminho de aprendizado, contribuindo para a formação profissional e pessoal.

Nas afirmações sobre os ganhos, o termo *reflexão* foi o que mais apareceu, confirmando, de certo modo, que a utilização da M.P. contempla de forma potencial o exercício da prática reflexiva.

As alunas também valorizaram o papel das supervisoras, nas orientações e no acompanhamento recebidos, como essenciais para: - direcionar o trabalho e a associação entre teoria e prática; - para a compreensão e concretização do trabalho; - para mostrar que “o professor realmente influencia na formação do aluno, passando segurança, gosto pela investigação, disciplina e ordenamento lógico da

reflexão” (R15); apontando-o como exemplo de postura de professor.

Reconhecemos, portanto, que o esforço realizado resultou numa experiência rica e construtiva de formação, em que houve o desenvolvimento do espírito científico em alunos de graduação, a partir do conhecimento de uma parcela da realidade educacional para a qual, ao final, foram pensadas ações transformadoras, tal como previsto quando se utiliza a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

LIÇÕES EXTRAÍDAS DA INVESTIGAÇÃO

Sintetizamos aqui algumas lições extraídas das reflexões teórico-práticas realizadas ao longo do desenvolvimento do trabalho com as alunas, a partir do uso da M.P., num estágio curricular do curso de Pedagogia.

A primeira delas é a constatação de que por mais que consideremos serem as nossas orientações claras e acessíveis aos nossos alunos, sempre poderão ocorrer diferentes interpretações a respeito delas, com desvios dos objetivos almejados. Nesse caso, a observação dos professores deve ser redobrada, tendo-se em vista a recuperação do caminho desejado, no próprio decorrer do processo.

O professor supervisor de estágio deverá distinguir nas respostas dos alunos, durante o desenvolvimento dos trabalhos, aquelas que mostram elaborações criativas daquelas que indicam os desvios, pois não há uma resposta certa nas elaborações, mas atividades que correspondem à estrutura básica do processo, quando se adota a M.P. como referência.

Numa atividade acadêmica supervisionada, visando à formação profissional, o acompanhamento constante deve revestir-se das características da avaliação formativa ou processual, de modo intencional e sistematizado. Mesmo que consideremos estar nesse caminho, sempre há mais elementos a incorporar na prática da supervisão para o exercício coerente dessa modalidade avaliativa, reconhecida por nós como essencial para a superação da maioria das dificuldades que foram encontradas por algumas das alunas e as distanciaram do pleno sucesso quanto aos objetivos visados.

Para trabalhar numa perspectiva não-reprodutivista na área do ensino, além de ousar, arriscar e não temer possíveis fracassos, é

necessário, sobretudo, acreditar no potencial de metodologias inovadoras como a M.P. e confiar na efetividade da ação docente comprometida com o desenvolvimento e crescimento do aluno.

Foi possível confirmar, de forma indubitável, nossa concepção prévia sobre o processo de ensino/aprendizagem, como um trabalho que não pode prescindir de uma condução e orientação competentes do docente, responsável e comprometido com um ensino de qualidade.

O exercício cotidiano de supervisionar/orientar e produzir conhecimento num trabalho de equipe demonstrou que é preciso investir na dimensão do trabalho coletivo da formação docente, compreendendo-se a educação como prática social e desenvolvendo-se nos alunos a capacidade de reconhecer no contexto histórico e social e no outro, - futuros alunos ou futuros colegas -, o espaço e os interlocutores legítimos na construção e socialização dos conhecimentos e condutas.

Por se tratar de uma metodologia de pesquisa não-convencional, a M.P. proporciona, principalmente na Observação da Realidade e também em alguns momentos da *Teorização*, um contato mais direto do aluno com a realidade educacional, objeto do estágio, impedindo, dessa forma, um estágio com características puramente teóricas, mesmo em condições precárias de campo de estágio.

Reconhecemos ainda que, se a etapa de *Aplicação* pudesse ser amplamente desenvolvida, com intervenção direta dos alunos na realidade estudada, e com maior participação das supervisoras em suas atividades, não só as características essenciais do estágio estariam garantidas num nível mais consistente, mas o trabalho com a M.P. atenderia de modo mais abrangente aos objetivos de estágio e de formação profissional.

Por todas essas lições, entre outras que foram aprendidas com os ganhos - em maior número - apesar das dificuldades dos alunos para a realização de um estágio nesses moldes, reafirmamos a nossa convicção de que a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz é uma alternativa de contribuição efetiva para a formação de professores, desenvolvida como caminho seja de ensino, seja de pesquisa, a qual gostaríamos de ver experimentada, em vários momentos no ensino superior, principalmente na área da Didática, já

que todos os participantes podem aprender nesse processo.

Conforme Berbel (2004, p. 241), por meio da M.P. ocorre o estímulo à incorporação, por alunos e professores, “de uma atitude investigativa que integre estudo/investigação/reflexão/ação, como um processo de formação profissional, que pode contribuir para que os sujeitos adquiram recursos e disposição para a realização de uma educação problematizadora” de caráter autenticamente reflexivo e implicando num constante ato de desvelamento da realidade, como enfatizado por Freire (1998).

Reconhecemos, pois, pela pesquisa, aspectos da M.P. – em suas características e potencial formativo –, da condução de um estágio do curso de Pedagogia, nos moldes de uma iniciação científica – incluindo ganhos e dificuldades –, além de uma supervisão de estágio envolvendo características de avaliação formativa, intencional e sistematizada, em cujo processo se exercita uma reflexão consequente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de reconstrução**. Dissertação (Mestrado) 1991. PUC/SP – São Paulo, 1991.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. O problema de estudo na Metodologia da Problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Daniel Fernando Matheus (Orgs.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: Grafcel, 2005, p.125-128.
- _____. A pesquisa em didática e prática de ensino através da Metodologia da Problematização. Simpósio. **Anais...** Curitiba: XII ENDIPE, 2004.
- _____. A Metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**, Ci. Soc./Hum., Londrina, v.17, Ed. Especial, p.7-17, nov.1996.
- _____. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica adequada ao Ensino Superior. **Semina**, Ci. Soc./Hum., Londrina, v.16, n.2, p.9-19, out.1995.
- _____. A Metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da**

- Problematização.** Experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina, Ed. UEL, 1998.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, Juan Díaz. Alguns fatores pedagógicos. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Geral. Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos Humanos. **Capacitação pedagógica para instrutores/supervisores da área da saúde.** Brasília, 1989, p.19-26.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MIRANDA, Marília Faria de. **Num quintal da globalização.** Reflexos do processo de “ocidentalização do mundo” na educação brasileira de ensino médio. Tese (Doutorado) 2000. UNESP – Marília – SP, 2000.
- MORAES, Vera Regina P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 7(1): p.61-9, jan-abr. 1982.
- PICONEZ, Stela C.B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores.** Unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social.** Métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado do curso de Pedagogia. **Manual do Estagiário.** Curso de Pedagogia, UEL, 2002.

Recebido: 10/07/2010

Aceito: 10/09/2010

Endereço para Correspondência: Neusi Aparecida Navas Berbel: Rua Santos, 536 / 11 – Londrina-PR - CEP 86.020-040 – e-mail: neusiberbel@gmail.com

Endereço para Correspondência: Cláudia Chueire de Oliveira: Endereço: Rua Luiz Natal Bonin, 605 - Londrina - PR. - CEP 86047-240 - e-mail: cchueire@uel.br

Endereço para Correspondência: Maura Maria Morita Vasconcellos: Endereço: Rua Pensilvânia, 172 - Londrina- PR - CEP 86060-040 - e-mail: mmorita@sercomtel.com.br