



QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO DO CARÁTER PROFISSIONAL DOCENTE: O DIÁLOGO CRÍTICO-REFLEXIVO COMO MOBILIZADOR DESTAS CARACTERÍSTICAS NO CONTEXTO DE ESTÁGIO

João Paulo Barros Silva¹

Augusto Dias Dotto¹

Pricilla Braga Laskoski²

RESUMO

O Projeto Esporte Integral (PEI) caracteriza-se como um espaço extensionista que busca, por meio do esporte e de ações socioassistenciais, promover o desenvolvimento integral (físico, afetivo, político, cognitivo e social) de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Os agentes diretos nesse processo são os educadores, todos acadêmicos do curso de educação física, que atuam diretamente com os usuários ao mesmo tempo que constroem sua identidade profissional. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta uma reflexão a partir do relato de uma experiência dentro do projeto, tendo como pano de fundo a reorganização dos instrumentos metodológicos a partir do *diálogo crítico-reflexivo*, sendo este entendido como um canal de *socialização*, na troca de experiências, e de *mobilização*, no reconhecimento e internalização de sentidos e significados. Ressalta-se a percepção do quanto esse processo de construção forma e qualifica o caráter profissional docente no espaço de estágio e, reciprocamente, o quanto este forma o seu meio, sendo refletido em suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Formação docente. Diálogo crítico-reflexivo. Reorganização metodológica.

QUALIFICATION AND TEACHING EDUCATION CHARACTER: CRITICAL-REFLEXIVE DIALOGUE AS A DRIVER FOR THOSE CHARACTERISTICS WITHIN THE INTERNSHIP CONTEXT

ABSTRACT

PEI - Integral Sports Project (Projeto Esporte Integral in Portuguese) has been built and seen as an extension project that aims to promote entire development (physical, emotional, political, cognitive and social) of children within social vulnerability position through sports and social assistance actions. The direct agents on this process are the monitors who are Physical Education students that work directly with users at the same time they are building their own professional identity. Thus, the following paper presents thoughts regarding teacher training from an experience report developed within this project, having the rearrangement of methodological tools from critical-reflexive dialogue as background, understood as socialization channel, experience exchanging and

¹ Graduado em Educação Física, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

Correspondência: joapaulo.bs@hotmail.com

² Doutoranda em Ciências Médicas, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

mobilization on the recognition and internalization of senses and meanings. The perception on how this process is able to build and qualify professional teaching character within the internship environment can be emphasized. The way monitors characters influence the environment, having that reflected on daily practices are also highlighted.

Keywords: Teaching development. Critical-reflexive dialogue. Methodological rearrangement.

CALIFICACIÓN Y FORMACIÓN DEL CARÁCTER PROFESIONAL DOCENTE: EL DIÁLOGO CRÍTICO-REFLEXIVO COMO MOVILIZADOR DE ESTAS CARACTERÍSTICAS EN EL CONTEXTO DE LA ETAPA

RESUMEN

El Proyecto Deporte Integral (PDI) se caracteriza por ser un espacio extensionista, buscando a través del deporte y de acciones socio-asistenciales, promover el desarrollo integral (físico, emocional, cognitivo político y social) en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Los agentes directos en este proceso son los maestros, todos académicos del curso de educación física, que trabajan directamente con los usuarios al mismo tiempo que construyen su perfil profesional. En este contexto, el presente trabajo presenta una reflexión desde un report de una experiencia dentro del proyecto, teniendo como telón de fondo la reorganización de las herramientas metodológicas a partir del diálogo crítico y reflexivo, entendido como un canal de socialización, en el intercambio de experiencias y la movilización, en el reconocimiento y la internalización de las instrucciones y significados. Debe tenerse en cuenta la percepción de cómo este proceso de construcción forma y califica el carácter profesional docente en el espacio del entrenamiento y, recíproco a esto, lo cuanto este forma su entorno, que se refleja en sus prácticas cotidianas.

Palabras clave: Formación docente. El diálogo crítico y reflexivo. Reorganización metodológica.

INTRODUÇÃO

As universidades do século XXI vêm buscando diferentes formas de oferecer e colocar ao alcance da comunidade os conhecimentos por elas produzidos. Pensar a universidade a partir de seus objetivos básicos de formação profissional, geração de novos conhecimentos e disseminação destes conhecimentos é um processo complexo ante a natureza e a diversidade do trabalho acadêmico. Inserida nesse contexto está a Extensão universitária, que apresenta uma diversidade conceitual e prática que interfere expressivamente no “pensar” e no “fazer” no interior da Universidade, bem como na relação com a comunidade na qual ela se insere.

Os projetos sociais têm se mostrado interessantes espaços de aprendizagem e formação cidadã e podem constituir ricos instrumentos de potencialização da proposta de extensão universitária entendida como troca entre academia e comunidade, pois proporcionam que essa relação se estabeleça de forma mais direta e, assim, com resultados mais claros.

Este trabalho vem ao encontro dessa perspectiva, pois promove uma reflexão sobre a formação docente dentro do projeto, tendo como enfoque para este pressuposto a reorganização dos instrumentos metodológicos a partir do *diálogo crítico-reflexivo*,

entendido este como um canal não só de *socialização*, na troca de experiências, mas também de *mobilização*, no reconhecimento e internalização de sentidos e significados.

A partir do relato de uma vivência, portanto, procuraremos abordar o impacto da participação efetiva dos acadêmicos de Educação Física em todo o processo de reconstrução metodológica experienciado em seu local de estágio. Além disso, buscaremos refletir acerca do impacto de tal experiência sobre sua formação profissional.

Pressupostos sobre o projeto esporte integral

Nos últimos anos, o esporte vem sendo reconhecido como um canal de socialização e ferramenta de inclusão social. Tal reconhecimento se expressa pelo crescente número de projetos sociais esportivos destinados às classes populares. Dentro desse quadro, o Programa Esporte Integral, atento ao seu papel de Projeto Social, vem acreditando nessa potencialidade de intervenção, atuando há vinte e três anos e constituindo uma referência na área.

O Projeto, desenvolvido pelo Centro de Cidadania e Ação Social da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, caracteriza-se como um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e de atendimento a crianças e adolescentes dos seis aos dezoito anos de idade. Proporciona que os acadêmicos, na função de educadores, utilizem o esporte, a música e a dança não só como instrumentos de trabalho, como também ações socioassistenciais, de troca de conhecimentos, de vivências com a finalidade de fortalecer os vínculos familiares e comunitários. Busca-se o desenvolvimento integral (físico, afetivo, político, cognitivo e social) de crianças e adolescentes por meio do método dialógico e participativo que visa ao protagonismo dos sujeitos envolvidos em uma reflexão crítica e positiva da realidade.

Nas atividades do projeto, busca-se valorizar a formação docente e sua autonomia, garantindo espaços de diálogo e tomadas de decisões, além da viabilização de um local de extensão universitária que perceba o quanto o educador forma o seu contexto e, ao mesmo tempo, o quanto seu contexto o forma. Sendo assim, o espaço de atuação se forma junto com os indivíduos que nele atuam, levando em consideração todos os ângulos e pontos de vista dos sujeitos, constituindo um espaço que respeita as divergências inerentes ao processo. [Streck \(2010\)](#) coloca este processo como uma “extensão”, no sentido de que os indivíduos, ao trocarem experiências, se ligam em uma “comunicação eficiente”, construindo relações e instaurando sentidos de determinadas coisas.

Por que mudar os instrumentos metodológicos?

Até o ano de 2009, o Projeto se apoiava em uma abordagem interdisciplinar, contemplando áreas da saúde e educação, tais como educação física, psicologia, serviço social, nutrição, pedagogia, biologia e jornalismo. Cada disciplina era articulada às demais por meio de um olhar conjunto, sob uma ótica comum a todas: a educação promovida pelo esporte.

Um vasto número de questões ligadas ao contexto do programa, como mudanças na legislação, implantação da Lei de Incentivo ao Esporte e reconfiguração da Diretoria de Ação Social da Unisinos, levaram a uma revisão e a uma posterior reorganização das bases metodológicas utilizadas até então. A redução do aporte financeiro ao projeto implicou na necessidade de reduzir significativamente a equipe. Nesse momento, decidiu-se privilegiar o aspecto esportivo, abrindo mão do enfoque interdisciplinar.

A partir desse cenário, realizaram-se processos de avaliação acerca das práticas cotidianas e debates sobre como alinhá-las a uma nova metodologia proposta. Além da equipe do Projeto, também se envolveram nesse processo outras instâncias da Universidade, como o Centro de Cidadania Unisinos, e a Coordenação do curso de Educação Física.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Com a intenção de qualificar as ações docentes, o Projeto busca fundamentar meios que levem os educadores a um nível de maior compreensão do seu entorno. Acredita-se que, quanto mais apropriado e envolvido o indivíduo está em relação ao seu meio, mais consistentes serão suas intervenções. Nessa perspectiva, ressalta-se a semana de formação do projeto, na qual, a cada final de semestre, destinam-se alguns dias para a reflexão em conjunto sobre o todo. Pontuando-se, de forma avaliativa, todos os processos ocorridos no semestre, busca-se, dessa forma, reelaborar conceitos sobre como oferecer uma educação de qualidade por meio do esporte.

Em uma dessas semanas de formação, apresentou-se um grande desafio que consistia em repensarem-se as ações docentes e os meios metodológicos de produzir a educação social. Nesses momentos de formação, procurou-se sempre reinventar os meios de conceber o conhecimento. Criaram-se grupos, cada qual com um pequeno texto sobre o significado e a importância do esporte de alto desenvolvimento, apontando-se questões acerca de qual esporte seria o mais apto a se difundir em um projeto social sem se perder de vista a essência da ação esportiva.

Seguiu-se à leitura e discussão dos temas no pequeno grupo. Posteriormente organizou-se esquematicamente as reflexões mais significativas resultantes da leitura e discussão do grupo. A partir daí, as trocas deram-se no grande grupo. E assim trabalhou-se, trocando-se experiências, reflexões e conclusões, sistematizando-se saberes, tendo toda a atividade ganhado seu devido registro. Foi marcante a percepção do quanto esse processo favoreceu o crescimento crítico-reflexivo dos participantes, pois todos passaram a explicar seus pensamentos e ideias, constituindo-se como detentores dos seus próprios saberes.

No dia seguinte, a Coordenação apresentou um diagrama com a produção conjunta do grande grupo. (Figura 1).



Figura 1. Diagrama apresentado pela coordenação mostrando os entrecruzamentos entre a ação esportiva e a ação sócio-esportiva.

Nesse diagrama pode-se perceber que tanto as ações esportivas quanto as sócio-esportivas estão em uma dinâmica de equilíbrio, produzindo, assim, um *esporte social de alto desenvolvimento*. Em outras palavras, trata-se de desenvolver uma prática esportiva que tenha um objetivo final e concreto, não deixando de almejar e considerar como prioridade os aspectos sociais. O grande desafio é justamente encontrar o ponto de equilíbrio dessa balança, criando-se ações que contemplem aspectos esportivos e, ao mesmo tempo, aspectos socioeducativos. Esse conceito de esporte social tornou-se uma meta para todo grupo, que busca, na prática, atingir essa dimensão.

Compreendida a dinâmica da balança e sua relação com a proposta de reestruturação metodológica do Projeto, percebeu-se a necessidade de discutirmos a real função do educador social. Para [Cofferri \(2010, p.7\)](#), o papel do educador social se destaca em três dimensões: ator, educador e mediador. **Como ator social**, será o protagonista de uma indomável e singular realidade, situada em um determinado contexto social.[...]; **como educador**, desafiará o sujeito com projetos de vida alternativos, procurando sempre viabilizar suas escolhas, incluindo-se nestas a possibilidade de construção de projetos autônomos. O questionamento e a reflexão surgirão no decorrer de tais projetos que procuram auxiliar os envolvidos.

Combinando-se ator e educador, pode-se dizer que se cria **um mediador social**, ou seja, agente flexível capaz de empreender e gerir criativamente relações interpessoais e intergrupais necessárias para os sujeitos.

A discussão sobre o tema levou à percepção de que a educação social não pode ser gerida longe da *mediação e do protagonismo do educador*, o que gerou a construção de um novo quadro que resumia as ideias levantadas (Figura 2).

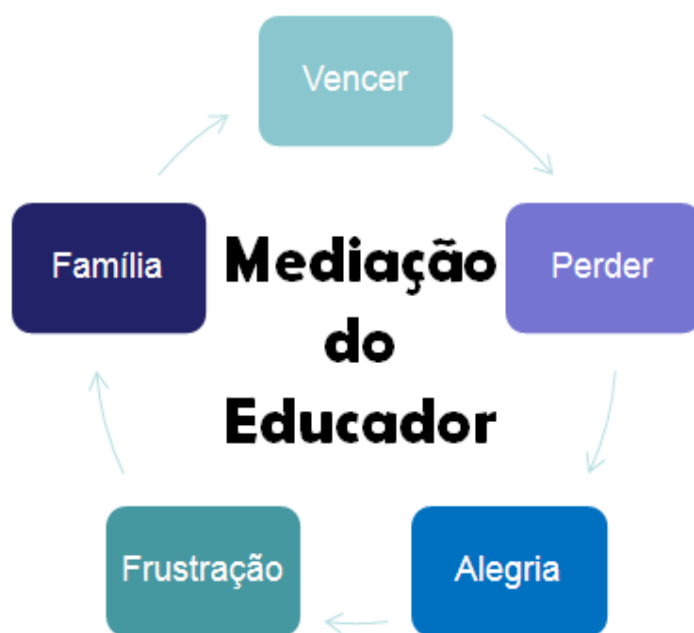


Figura 2. Quadro síntese mostrando algumas dimensões que a mediação do educador social atinge.

Em primeiro lugar, passamos a compreender a mediação como tudo aquilo que nos causa certo sentido/significado. Essa leitura é feita constantemente com o nosso meio, nas inúmeras relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. Entretanto, fazer com que o aluno perceba essas relações de sentidos/significados não é uma tarefa

simples, mas que requer grande sensibilidade, paciência e intervenções qualificadas e efetivas.

Em segundo lugar, procuramos entender sistematicamente os laços entre a mediação e o protagonismo docente, destacando sua importância para o desenvolvimento da educação social. Entendemos que a atividade do professor tem a incumbência de provocar reflexões em seus alunos, conduzindo-os a um caminho de novas descobertas sobre o mundo que os envolve, usando como base a vivência dessas atividades.

Um exemplo: os alunos estão em uma partida de futebol, aparentemente mais um simples jogo, sem aspectos estimulantes. Porém, algo inusitado ocorre: em uma cobrança de lateral, um aluno, ao ver que ninguém está atento aos seus movimentos, sai jogando sozinho. No momento, ninguém dá atenção ao lance, pois, segundo os alunos, “é apenas um jogo de ‘várzea””. Mas, segundos após, um gol é marcado pela equipe que acabou de cometer o lance irregular. Nesse momento, os jogadores do outro time retomam em seus pensamentos o momento em que o jogador adversário saiu jogando sozinho com a bola, questionando o professor: “se não fosse aquele lance, o gol não sairia”. É nessa situação que o educador social se destaca, pois buscará solucionar o atrito entre a turma por intermédio de uma mediação efetiva, ou seja, promoverá reflexões de cidadania junto aos alunos usando a situação que acabara de ocorrer no jogo. Num primeiro momento, pede que a turma se sente formando um círculo para que todos se vejam. Em seguida, não sugere uma solução para o problema, mas, sim, disponibiliza ferramentas para que o problema possa ser solucionado em conjunto. Uma delas é a abordagem do problema em forma de questionamentos. Por exemplo:

“– Pedro (nome fictício), você cobrou o lateral e saiu sozinho com a bola. As regras do jogo te permitem fazer isso? O que você fez foi justo ou injusto com a equipe adversária? Turma, o que vocês pensam sobre isso?”

“(Ao time que tomou o gol) – Por que vocês reclamaram do lance do Pedro só após terem sofrido o gol? Vocês acham certa a posição que tomaram? É justa ou não?”

“(Agora ao time que fez o gol) – Vocês, ao verem o lance do Pedro, por que não falaram nada? Isso foi correto em relação ao outro time? E em relação a vocês mesmos, foi correto?”

Estas são algumas indagações que o educador social poderia fazer para estabelecer relações de sentidos/significados junto aos alunos. Conforme as respostas fossem surgindo, tecer-se-iam novos meios até que a turma entendesse que o futebol (ou outra modalidade qualquer) é um meio de exercer a cidadania, ou seja, é preciso cumprir regras, como também exercer direitos; passa-se por momentos justos e passa-se por momentos injustos, os quais precisam ser questionados e revistos a cada instante. Dessa forma, o professor mediador dentro do projeto, além de defender um esporte objetivo, encaminha e orienta o aluno a possíveis compreensões e leituras do *jogo* que se pode também chamar *de vida*.

Mostrando-se alguns conflitos possíveis que o educador-mediador pode enfrentar, no quadro da figura 2 isso fica bem ilustrado. Nesse contexto, é fundamental saber lidar com esse turbilhão de sentimentos, procurando ao máximo desenvolver nos educandos pensamentos crítico-reflexivos, com o intuito de alcançarem maior autonomia frente às situações e problemas pelos quais ainda passarão em suas vidas.

Depois destas reflexões e construções acerca de nosso fazer, passamos a elaborar planos de trabalho para o ano, buscando adotar os novos pressupostos. Foi realmente um grande desafio, mas foi por meio de todo um processo de construção dialógico-reflexiva que (des)construímos nossas certezas e procuramos entender que as rupturas vêm para somar e integrar os sujeitos em novas perspectivas de mundo.

Aporte teórico-balizador

Como subsídio justificador para a aquisição de conhecimentos, aprendizagens e o saber/fazer a partir da construção reflexiva e crítica, nos deparamos com a nova metodologia do programa, que vem sendo construída desde o ano de 2010 e implementada a partir do primeiro semestre de 2011. Buscou-se neste processo um caráter inovador e original. Para [Rios \(2002\)](#), a inovação se caracteriza na inserção de novidade em algo, adornando o antigo com aspectos novos. Esta dimensão, após ser assimilada e acomodada no contexto da equipe, proporcionou uma maior sustentação para chegar ao fim almejado. Procurou-se também apoio em alguns indicadores de inovação, propostos por [Cunha \(2006\)](#), que norteassem a metodologia para um fim de novidade. São estes:

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*: significa principalmente compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- *Gestão participativa*: caracteriza as experiências inovadoras. Nela os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *Reconfiguração dos saberes*: entende-se por uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna, entre estas dualidades esta o saber científico/ saber popular, ciência/cultura, educação/ trabalho, corpo/ alma, teoria/ prática, ciências naturais/ ciências sociais, objetividade/ subjetividade, arte/ ciência.
- *Reorganização da relação teoria/prática*: mudando a lógica em que a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância;
- *Perspectiva orgânica no processo*: refere-se, especialmente, à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender;
- *Mediação*: assume a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa; e
- *Protagonismo*: rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos de suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, destaca-se a aproximação entre nossos fazeres e os princípios prescritos pela educação jesuíta, que ampara a Universidade. Segundo a [Educação S. J. \(1998, p. 38\)](#):

A educação jesuíta tenta desenvolver nos alunos a capacidade de conhecer a realidade e avaliá-la criticamente. Esta consciência inclui a noção de que as pessoas e as estruturas podem mudar, juntamente com o compromisso de trabalhar por estas mudanças de modo que se construam estruturas humanas mais justas [...]

Buscou-se ainda elencar diretrizes específicas segundo o novo plano político institucional da *Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social* Entre elas figuram:

- A articulação e construção de processos formativos que contribuam para explicitar as diferentes visões de mundo, as diversas formas humanas de saberes e de ser e que favoreçam o mútuo reconhecimento e a criação partilhada.
- A criação de um ambiente e um processo formativo humano e humanizador, promotor da vida, da cidadania e da justiça, que favoreça o protagonismo das pessoas dentro das equipas de trabalho da Rede, contribuindo para *a formação de sujeitos comprometidos, coerentes, éticos e ativos no processo de transformação da realidade.*
- A vivência de novas práticas, posturas e valores nas relações de poder, nas relações de gênero e nas relações étnico-raciais, favorecendo o crescimento pessoal e coletivo.
- O zelo pela competência profissional nas atividades e, conseqüentemente, o zelo pela correspondente formação adequada e continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando alicerçar suas bases em uma dinâmica democrática, na qual estagiários e equipe técnica, constroem juntos novas frentes com vistas à qualificação do seu fazer, essas ações se consolidam de forma mais densa e efetiva no início de 2011. Nesse processo, o diálogo/dialogicidade foi o instrumento fundamental e decisivo para se chegar ao resultado experienciado, ou, em outras palavras, submeter-se a dinâmica da criticidade e da reflexividade, repensando e reavaliando constantemente conceitos, muitas vezes preestabelecidos e cristalizados pelos indivíduos sujeitos ao processo de formação. Não somente as trocas realizadas pela socialização por meio de um diálogo aberto entre todas as partes mas também a postura atenta e aberta aos pontos de vistas e opiniões que são explanados proporcionam, além da construção coletiva de aprendizagens, a produção de sentidos individuais, a partir do indivíduo consigo mesmo, quanto de sentidos coletivo, por intermédio do relato de suas experiências. Nessa perspectiva:

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo [...], ou seja, através dele podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. ([STRECK, 2010, p. 117](#))

Para que os membros do projeto possam se reconhecer como agentes transformadores do seu contexto é preciso que sejam envolvidos e impulsionados para novas aprendizagens e formas de lerem e interagirem com o mundo ao seu redor.

Um elemento que entendemos ser fundamental nesse processo de formação são as rodas de conversa, ou melhor, rodas de formação. Nelas, abrem-se espaços essencialmente provocativos, pois estimulam os indivíduos a compartilharem suas experiências cotidianas, socializando-as e, assim, criando novos conceitos que estruturaram a base docente. Então, entendemos que as rodas de formação se sobressaem pela

Quantidade de partilhas entre os participantes. Nessa roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer [...] e, essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos. ([ALBUQUERQUE, 2011, p. 388](#))

Percebeu-se que a participação efetiva da equipe em todo o processo de reflexão, discussão e construção dessa nova conjuntura metodológica foi de fundamental importância. Dessa forma, entende-se que tal participação promove um maior

envolvimento dos educadores e da equipe técnica, sendo gerado um maior impacto no meio de atuação prático. A nova frente metodológica busca, então, articular a essência de um projeto sócio-educativo com as premissas de um esporte de qualidade, sistematizado e praticado com um fim determinado. A partir daí, busca-se o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo, efetivando o movimento que rege o conceito de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que o saber/fazer docente é algo processual, e que as experiências crítico/reflexivas são fatores desencadeadores deste processo é de grande valia, pois a partir dessa compreensão os indivíduos passam a forjar sistematizações que proporcionam a internalização de novos saberes e conhecimentos, e, conseqüentemente formam o caráter profissional. Então “[...] é importante que o professor tenha clareza de que são mais importantes os processos do que o produto e que as aprendizagens são progressivas.” ([MELCHIOR, 2003, p. 74](#)). Também, destaca-se o engajamento coletivo e democrático, mostrando-se como um exemplo na constituição de novas aprendizagens. Para [González Arroyo \(2000\)](#), essa transição acontece porque passamos a repensar nossas ações e experiências, (re)significando nossas certezas como incertezas, admitindo-as como promotoras de conhecimentos e saberes.

A partir da situação problema, no caso, a reorganização do aparato metodológico, pode-se perceber uma rica experiência “que nos passa, nos acontece, nos toca” ([LARROSA BONDÍA, 2002, p.21](#)). Nesse ponto é imprescindível que se coloque em realce o relevante papel da experiência, no sentido de *mobilização* de aprendizagens e saberes. Para [Larrosa Bondía \(2002\)](#), cada um é tocado de forma diferente por uma mesma experiência, ou seja, para certo indivíduo aquele ocorrido pode causar grande efeito de significação, porém para outro não. Em estudos de [Boud, Cohen e Walker \(2011\)](#), também vemos que uma experiência, na sua completude, é marcada pela soma de outras experiências que são devidamente amarradas umas às outras por um processo de teia de relações, gerando a partir disso um contexto de sentidos, eclodindo em um produto final que podemos chamar de *aprendizagem*. É fundamental ressaltar que toda a experiência é significativa, e que a aprendizagem se trama fortemente com a experiência, ou seja, não podemos suscitar uma aprendizagem significativa se não houver uma experiência, ao mesmo tempo que não podemos gerar uma experiência se esta não for causar uma significativa aprendizagem.

Pensamos ser fundamental ressaltar que toda a experiência é significativa, e que a aprendizagem está fortemente relacionada a ela. Ao entendermos que o indivíduo é reflexo de seu meio e o seu meio é o seu reflexo, passamos a considerar o papel da experiência também como agente *socializadora*. Ao transcender uma esfera de mera passividade, é possível compreendê-la como um estado dinâmico dos processos de aquisição de conhecimento.

Acreditamos que o processo crítico-reflexivo foi fundamental para a construção de saberes coletivos, viabilizando experiências ricas e trocas frutíferas entre todos os envolvidos. Mais do que respostas, buscamos trazer à cena o relato de uma experiência no contexto de estágio e, a partir dele, construir reflexões que possam contribuir de alguma forma para a formação docente.

Submetido em 19/01/2012

Aceito em 06/06/2013

REFERÊNCIAS

[ALBUQUERQUE](#), F. M. de; GALIAZZI, M. do C. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, 2011.

[BOUD, D. ; COHEN, R. ; WALKER, D.](#) Aprender desde la experiencia. In: _____ **EI aprendizaje a partir de la experiencia**: interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento. Madrid: Narcea, 2011. p. 5-16.

[CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus: educação S. J.:](#) subsídios. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

[COFFERRI, F. F.](#) Competências do pedagogo como educador social : promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 34, n.128, p. 7-21, 2010.

[CUNHA, M. I.](#) **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

[GONZÁLEZ ARROYO, M.](#) Certezas nem tão certas. In: _____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 9-32.

[LARROSA BONDÍA, J.](#) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

[MELCHIOR, M. C.](#) **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre : Premier, 2003.

[RIOS, T. A.](#) Competência ou competências : o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 10-25.

[STRECK, D. R. et al.](#) (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.