



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1210

PESQUISA-AÇÃO COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves – UERJ-FEBF

Resumo

Na condição de professor reflexivo, temos a oportunidade de experimentar a proposta de Freire, quando sugere que os educadores leiam as salas de aulas nas entrelinhas, como se fossem textos. Essa leitura atenciosa culminou neste artigo que teve como inspiração as contribuições da pesquisa-ação e enfatizou elementos importantes para uma ação-reflexão docente dialógica. Observando as falas discentes na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, identificamos situações-problemas a serem exploradas nas rodas de conversa e demais ações. As falas dos estudantes revelaram uma visão do estágio na perspectiva instrumental, queixavam-se das discrepâncias entre teoria e prática. Adotamos nas discussões Pimenta e Lima que preconizam a indissociabilidade entre teoria e prática. E também Nóvoa e Schön quando defendem o professor pesquisador. As ações empreendidas alcançaram resultados significativos, os alunos transformaram sua compreensão em relação ao estágio. Outras ações foram adotadas na universidade. Diante dos desafios a serem enfrentados na profissão professor, na disciplina em tela, trouxemos à tona a possibilidade de trabalhar intensamente e de modo cooperativo com os estudantes a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do professor reflexivo.

Introdução

Certamente muitos são os dilemas da educação, não temos dúvidas que para alcançar o acesso e a permanência numa educação de qualidade temos muitas lutas e movimentos pela frente, todavia, quando reportamos nosso olhar para a disciplina objeto de nossas análises Estágio Curricular Supervisionado, enfrentamos muitos obstáculos, talvez por representar no conjunto das demais, pelo menos por parte dos discentes, um status menos valorizado, na medida em que, dificilmente os estudantes de imediato conseguem compreender sua viabilidade tampouco a indissociabilidade entre teoria e prática, pelo contrário, apresentam logo nas primeiras aulas a seguinte fala: “na prática a teoria é outra”, ou não vemos na prática nada que estudamos aqui” .

No segundo semestre de 2015 tivemos a oportunidade de assumir duas turmas de Estágio Supervisionado, cada uma com 15 alunos. E desde então, esse campo de investigação se tornou nosso foco de estudo. Tudo começou pela descrença apresentada por boa parte dos alunos nas duas turmas pela disciplina, além do descrédito tínhamos também evasão e baixa frequência. Portanto, no início da ação docente tínhamos de concreto a ementa da disciplina, uma proposta de programa, um docente, alguns discentes e muitas lamentações e manifestações de insatisfação.

Acerca das questões que circundam a representação dos discentes com o estágio, Pimenta e Lucena (2005/2006) acrescentam em nossas reflexões quando assinalam “Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’” (p. 6). Portanto as falas de nossos estudantes se coadunam com a de outros e também com as nossas quando estávamos na posição de estagiários em nossos cursos de graduação.

Cruzando nossos dados com Pimenta e Lucena (2005/2006) de antemão, percebemos que tínhamos um grande desafio quando assumimos a docência na disciplina estágio, ou seja, ressignificar junto aos estudantes e na instituição a compreensão da disciplina enquanto atividade acadêmica e formadora que associa teoria e prática, uma experiência para contrastarmos nossas leituras, confirmar hipóteses e refutar algumas ideias. E aos poucos esse desafio foi se transformando em objetivo de nosso trabalho prático e reflexivo, culminando na elaboração deste texto.

Como se não fossem suficientes tais questões-problemas, nosso estágio era em educação infantil, que não muito diferente do estágio, também não era bem vista pelos alunos. Muitos associavam essa etapa da educação básica à noção restrita de cuidado e guarda, como se o curso de Pedagogia não fizesse diferença para atuação do profissional que tem a educação da criança pequena como opção de trabalho. E após as colocações, as ausências e o rodízio que estabeleceram na disciplina, a pesquisa-ação se transformou numa atividade para iniciarmos os estudos e também a pesquisa.

O trabalho desenvolvido para o GT 08 da Anped é fruto das discussões entre docentes e discentes da UERJ-FEBF¹ campus da universidade do estado do Rio de Janeiro localizado na baixada Fluminense. Diante das questões apresentadas adotamos o

¹ A UER-FEBF se situa em Duque de Caxias na Vila São Luiz e oferece exclusivamente cursos de licenciatura, tendo foco exclusivo na formação docente. Os cursos são Pedagogia, Matemática e Geografia. Na tentativa de ressignificar o estágio tanto para docentes como para os discentes, em 2015 surgiram ações para sistematizar....

seguinte escopo ressignificar na universidade a relação discente com a disciplina estágio supervisionado curricular a partir das experiências no estágio em educação infantil. Em função das relações estabelecidas entre docentes e discentes e do compromisso de reconstruir as relações dos estudantes com o estágio, adentramos pelo caminho da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2005)

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 16).

Considerando o objetivo do estudo e o modo como os estudantes participaram a pesquisa-ação nos pareceu uma estratégia metodológica pertinente, na medida em que, os dados foram gerados com base na participação dos discentes e nos levantamentos que realizaram em parceria com o docente.

Neste artigo em específico, compartilhamos questões relacionadas à concepção de estágio tanto por parte dos estudantes como dos docentes, com recorte específico na pesquisa-ação desenvolvida nas aulas de estágio supervisionado direcionado para educação infantil. E assumimos como objetivo central ressignificar o posicionamento dos discentes e da instituição com relação à disciplina Estágio Curricular Supervisionado.

Reflexão e ação, desnudando a indissociabilidade teoria e prática no estágio supervisionado

Nesta seção aprofundamos as proposições em relação à disciplina Estágio Supervisionado e seus dilemas apresentados pela ótica discente. Adotamos uma postura teórica investigativa, compreendendo a disciplina como um espaço para ação e reflexão, portanto, um campo de conhecimento que produz questões a serem analisadas e melhor investigadas, por exemplo, para que estágio?

Variadas foram as indagações acerca da legitimidade da disciplina, que na ótica do estudante não garante a aprendizagem, pois a supervisão e o acompanhamento ainda não são constantes. Geralmente, o procedimento na disciplina para entrada do estagiário no campo é burocrático, estamos encarregados de assinar carta de apresentação e plano de estudo. Depois, em função das condições concretas que dificultam um maior envolvimento do corpo docente com as atividades de estágio, não temos muitas oportunidades de acompanhar sistematicamente todos discentes em lócus e, isso na fala deles é traduzido por um abandono e descaso.

Sempre que nosso objetivo era conversar sobre as possíveis dificuldades na disciplina, rapidamente articulavam suas respostas no sentido mais instrumental possível, compreendiam o estágio como uma experiência profissional para conhecer a realidade como ela é, às vezes, alguns mencionavam que no estágio aprendem tudo que não devem fazer na condição de professor. Poucos foram os estudantes que revelaram compreender o estágio para além da sua finalidade prática. Assim, percebemos nessas respostas a ponta de um novo para nossos estudos. A única “certeza” era que a disciplina estava se consolidando como um campo de nossa investigação naquela universidade.

Com o adensamento das discussões, consolidamos a partir de um processo dialógico e de pesquisa uma compreensão de estágio como ato educativo que auxilia no processo de reflexão e ação, na medida em que possibilita a articulação *teoria e prática*. Corroboramos com nosso posicionamento a Lei de nº 11.788/2008, que em seu artigo primeiro dispõe:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm).

Durante algumas aulas discutimos intensamente a função educativa do estágio supervisionado, na medida em que viabiliza a indissociabilidade entre teoria e prática, no qual a reflexão está entrelaçada na realidade, neste caso, na escola pública de educação infantil, lócus privilegiado de nossa ação e reflexão. A observação, às vezes, a participação trazem para o cerne da reflexão informações que possibilitam análises e discussões para nossa formação, tal como a experiência vivenciada em alguns encontros.

Hoje estamos na posição de docente no curso de Pedagogia, outrora, eramos discentes no mesmo curso, mas em outra instituição, e tivemos experiências desanimadoras em relação à disciplina do estágio supervisionado. A desesperança anunciada hoje pelos nossos estudantes trouxe à tona nossa vivência discente. Na concepção de muitos de nossos estudantes o estágio se apresenta como uma atividade solta, que dissocia teoria e prática e se afasta das discussões das demais disciplinas,

soma-se a essas questões, o fato de que muitos estagiários não são bem acolhidos pelas instituições de estágio.

Ante as falas apresentadas, recordamos que tais impressões foram produzidas ainda quando, erámos alunos da graduação em outro espaço e outro tempo. Apesar da diferença temporal e espacial, as queixas apresentadas se assemelhavam. Vários foram os momentos em sala nos quais notarmos o desinteresse e a baixa expectativa dos discentes com a disciplina e, com um pequeno esforço de memória, associamos o desânimo deles ao vivenciado por nós quando estudantes da mesma disciplina. Como professores reflexivos Schön (2000), encontramos nesses desânimos dados para nosso trabalho.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

O cruzamento de posicionamentos, neste caso específico, os descontentamentos nossos de outrora e dos nossos estudantes de hoje na mesma disciplina, é no mínimo suspeito, não poderiam ser uma simples coincidência e, de fato, talvez não sejam. Ao aprofundar nossas pesquisas percebemos que não o eram. A este propósito Pimenta e Lucena (2005/2006) afirmam “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’” (p. 7). Diante da colocação das autoras, adotamos como ponto de partida a ressignificação da disciplina estágio na instituição, como já mencionado.

Na intenção de entender o desânimo e o pouco interesse dos alunos com a disciplina, transformamos nossa prática pedagógica em ação investigativa e, deste modo, a pesquisa-ação atravessou a experiência docente e discente, contribuindo para ressignificação de algumas ideias. Para desenvolver a aula – pesquisa nos ancoramos em estudos de caso², visitas em lócus e rodas de conversas realizadas, pelo menos três vezes ao mês. De início anunciamos que as atividades apresentadas tinham como finalidade o intercâmbio de ideias e pensar alternativas para que o estágio supervisionado, pelo menos, na representação discente assumia uma conotação acadêmica, profissional e pedagógica mais relevante.

² A cada semana um aluno era eleito para apresentar uma situação que mais chamou a sua atenção no estágio, após a explanação do caso, em grupo fazíamos o esforço de analisar teoricamente a questão apresentada, buscando quando necessário suporte teórico para a situação.

Muitas foram às questões abordadas nas rodas de conversas, por exemplo, os discentes foram convidados a falar sobre os motivos que estariam gerando a baixa frequência, a rotatividade e o aparente descaso com as aulas. Diante das indagações, as respostas apresentadas sempre culminavam para as insatisfações com a forma de execução da disciplina, os alunos assumiam o desinteresse pelo Estágio Supervisionado e, nesse caso específico, um descontentamento duplo, pois era em Educação Infantil. E aos poucos, o discurso do não sou babá foi chegando às rodas de conversa.

Imediatamente fomos confrontados com dois problemas distintos, o primeiro muito bem situado por Pimenta e Lima em suas discussões sobre os dilemas e desafios em relação ao campo de conhecimento do Estágio Supervisionado e o segundo não desconhecido, os preconceitos e o não reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Como o estágio era em educação infantil, primeiro buscamos estratégias para que os alunos pudessem reconstruir sua compreensão sobre a primeira etapa da educação básica, portanto, numa de nossas conversas o tema adotado se referiu às conquistas recentes da criança na faixa etária de 0 a 5 anos e seu direito à educação.

Iniciamos as discussões refletindo as palavras de Oliveira (2011)

Até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguiu do atendimento em asilos e internatos. Destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e cria-los (...). As poucas creches existentes fora das indústrias em 1930, 1940, 1950 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas (...). A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado (p. 24 -25).

O percurso histórico e social do atendimento à infância tem como campo privilegiado a assistência social que centrou sua preocupação nas necessidades básicas das crianças de classes populares, principalmente quando tratamos do atendimento ofertado nas creches. Já que a relação das crianças de classes médias e altas com a educação infantil desde o início é atravessada por um viés escolar, ainda que seja de preparação para as escolas de primeiro grau.

Enquanto a pré-escola pensava a escolarização, as creches se dedicavam à guarda, alimentação e higiene, cuidando quase que exclusivamente dos filhos das classes populares durante as longas jornadas de trabalho, talvez esse seja o imaginário

de nossos discentes quando se referem à educação infantil como uma etapa menos privilegiada de atuação profissional.

Em nossa sociedade as crianças já foram público tanto no tempo como no espaço das ações assistencialistas que as amparavam, principalmente quando filhas de operários durante as longas jornadas de trabalho. Nesse período o espaço era o da assistência social e destinava-se ao amparo e à proteção. Legalmente rompemos com tais práticas temporais e espaciais no trabalho com crianças pequenas, ainda que, vivenciamos no tempo-espaço-movimento de hoje o ontem com bastante intensidade, devido ao não reconhecimento da criança como sujeito de direito da educação.

As conquistas recentes no campo da educação, principalmente quando nos referimos à criança pequena, redimensionaram o lugar social, legal e cultural da criança. Ela, nos dias atuais conta com um aparato legal que garante sua condição de cidadã em desenvolvimento e assegura avanços no que se refere à perspectiva da criança cidadã. O reconhecimento da educação infantil como direito educacional e primeira etapa da educação básica acarretou modificações no atendimento, por ora, destinado à primeira infância. Novos espaços e tempos de conceber a infância ganham contornos. A este propósito Kramer (2003) destaca:

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever do Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica (p. 19).

Além das proposições das autoras, convidamos alguns professores e diretores de escolas públicas para falarem sobre suas experiências na docência em educação infantil. Aparentemente as visões estereotipadas com essa etapa da educação básica foram se transformando, ainda que alguns manifestassem explicitamente desinteresse pela área, as falas, aos poucos deixaram de revelar preconceitos.

Após o assentamento das questões específicas com a docência na educação infantil, concentramos nossos objetivos para diminuir as insatisfações com a prática do Estágio Supervisionado. Num primeiro momento até pensamos que o problema era nossa didática, de repente, as aulas desestimulavam e não são atraentes, mas, conforme

os estudantes relatavam seus motivos, tivemos a oportunidade de voltar no tempo e reviver nosso momento discente no curso de Licenciatura e identificamos nas falas dificuldades semelhantes as que enfrentamos e reproduzimos na graduação.

Um problema que surgiu com muita frequência nas falas discentes diz respeito à falsa dicotomia teoria e prática. Muitos salientavam que não compreendiam o estágio, pois não identificavam na experiência qualquer relação com a teoria que estudaram nos demais períodos na faculdade, outros reclamaram que ficaram muito tempo expostos as discussões dos textos, sem qualquer articulação com a realidade das escolas, depois no estágio não conseguiam articular a vivência com as leituras. Outros mencionaram a difícil condição do estagiário que, às vezes, é confundido como um ajudante ou auxiliar do professor, sendo incumbidos de tarefas que pouco agregam nas reflexões relacionadas à formação, pois ficam com atribuições de grampear e separar trabalhos, fazer cópias e tomar conta das crianças no horário do recreio.

Durante as rodas de conversas procurávamos, quando possível, contrastar as posturas discentes com o referencial teórico adotado na disciplina. Para aprofundar o debate ancoramos as discussões nas proposições de Pimenta e Lucena (2004, 2005/2006), Schön (2000), Freire (1996 e 2011) e sempre que possível provocávamos reflexões no sentido de associar teoria e prática, evidenciando nas manifestações dos alunos questões abordadas pelos autores. “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA e LUCENA, 2005/2006, p. 8).

Diante das proposições apresentadas, nosso retorno ao túnel do tempo possibilitou algumas reflexões e ações, compreendemos que o problema é para além das questões discentes que cada estudante da disciplina possa apresentar e que as observações de ontem e hoje não eram congruentes apenas por coincidência e a cada encontro a pesquisa-ação foi se desenvolvendo.

O cruzamento das falas dos alunos com nossa experiência discente indicou que a disciplina está envolta de uma cultura institucional, que ultrapassa a relação professor aluno, ou seja, talvez seu desprestígio esteja associado a situações da disciplina estágio supervisionado, por exemplo, a perspectiva instrumental ou utilitarista que impregna a profissão professor e, conseqüentemente a disciplina. A nosso ver retirar da função docente a capacidade reflexiva e determiná-la como praticismo reducionista contribui de

modo significativo para desvalorização da profissão, por isso, nosso enfrentamento ostensivo contra as perspectivas instrumentais da profissão professor.

Coadunam-se com nossas reflexões as ideias defendidas por Schön quando articula ao saber docente a ação e a reflexão, não muito distante desta discussão Nóvoa também conduz suas discussões em prol do protagonismo docente e nesta mesma direção Freire ressalta a necessidade dos professores serem reflexivos. Tais autores salientam a dimensão teoria e prática como condição *sine qua non* para um exercício libertador e formativo crítico da função professor.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Das tensões e questões levantadas pela turma, enfrentamos com mais rigor as que opunham teoria e prática e sustentavam falsa dicotomia entre essas interfaces da prática docente. Era muito comum ouvir dos alunos-estagiários “*a teoria que estudamos na universidade não ajuda na prática*”, ou “*na prática, de nada serve a teoria*”. Essa perspectiva de alguns discentes era confirmada pelos professores-orientadores da escola que constantemente apresentavam para nossos estudantes um discurso carregado de descrédito para formação universitária e revelador da relação instrumental que exercem na profissão professor.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 41).

Diante do exposto assumimos a tarefa de contribuir para desconstrução da aparente dissociação entre teoria e prática. Em nossas discussões resgatamos as proposições de Freire e sua ênfase na capacidade humana de intervenção. Debateremos a importância da relação *teoria e prática* como interfaces indissociáveis na formação docente. Colocamos o professor-autor, sujeito reflexivo no centro da atividade pedagógica. “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma

aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1997, p. 77).

Debatemos na atividade de estágio curricular sobre a não dissociação teoria e prática, na medida em que a educação não se restringe a um ato mecânico. É necessário reflexão para ação. Segundo Freire educação é um ato político e na condição de educadores não é possível abdicar da dimensão política da educação, portanto nossa prática educativa se direciona para um determinado fim político e objetivo. Aceitar a educação como espaço de reprodução sem reflexão empobrece nossa atividade educativa e nos transforma em excelentes executores de propostas pedagógicas.

Para Pimenta e Lima (2010) a prática enquanto práxis deve assumir a indissociabilidade entre teoria e prática e a formação não pode se caracteriza por um trabalho mecanicista, instrumentalizado para execução, desconsiderando as contribuições epistemológicas. Pelo contrário, a práxis requer interação e dialogicidade necessárias para reflexão. “(...) *o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente (...)*” (2010, p, 49).

Na intenção de caracterizar o processo educativo-investigativo da atividade de estágio, elaboramos em conjunto com os discentes na disciplina um diário de campo, no qual, os estagiários assumiram o compromisso de registrar os dados mais relevantes para análise e reflexão da experiência do estágio em sala. Ao longo dos encontros compreendemos que o uso de diário de campo favorece a reflexão e a reorganização da ação, além disso, é um excelente recurso de registro, já que não é possível apoiar-se na memória como único recurso de armazenamento de dados.

Ao longo das rodas de conversas construímos e reconstruímos nossa perspectiva sobre o estágio curricular enquanto uma atividade importante em nossa formação acadêmica-profissional, ou seja, parte integrante da formação que possibilita integração com realidades diversas de nossa área. Conforme os conflitos se assentavam, estabelecíamos uma relação de aprendizagem mais significativa, coadunando-se com os propósitos da pesquisa-ação. “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2005, p.18). Ainda que haja muitos obstáculos, nossa experiência apontou para novas

possibilidades e ideias mais promissoras para o estágio, tal como informam Pimenta e Lima:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (2004, p. 54).

Com relação aos resultados das ações empreendidas durante as rodas de conversas na disciplina de estágio supervisionado, além da pesquisa-ação, organizamos outra frente de ação na institucional, admitindo que a cultura da instituição corrobora para o pouco prestígio da disciplina, haja vista os horários nos quais é ministrada.

Os horários dificultam bastante a frequência seja no período noturno ou diurno, a noite disciplina inicia às 17h40min e termina às 19h20min, já na manhã inicia-se às 10h40min com fim às 12h20min, geralmente fica nas extremidades da grade, facilitando infrequência e atrasos constantes por parte dos discentes, uma vez que, a universidade se localiza distante do centro da cidade. Para superar essa dificuldade estamos estudando a possibilidade de estabelecer um dia único para disciplina estágio, tanto no período da manhã como da noite.

A nosso ver, num primeiro momento, o descontentamento dos alunos com o Estágio se relacionava à sua interface prática, ou seja, a inserção num espaço educacional para que a necessária articulação teoria e prática fosse efetivada, no entanto, o levantamento de dados revelou que o desânimo discente se articulava à questões bem mais amplas. Percebemos que os investimentos para ressignificar a disciplina não poderiam restringir-se a tarefa de sala de aula, desde então, iniciamos com os demais docentes da disciplina um grupo de estudos para debater sobre Estágio Supervisionado.

Os encontros do grupo ocorrem mensalmente e têm como escopo consolidar as discussões suscitadas pela relação teoria e prática estabelecidas nas aulas de estágio supervisionado. Ainda como ação do grupo de estudo, estamos na organização de um Seminário sobre práticas educativas no qual os discentes apresentarão relatos de

experiências da sua atividade de estágio, tendo como orientadores os professores da disciplina. Diante da pesquisa-ação realizada e os demais investimentos para ressignificar na instituição a compreensão sobre estágio, conseguimos a aprovação de um projeto que possibilitou para a disciplina uma bolsa de monitoria.

Considerações finais

Como parte da conclusão do curso de Pedagogia cabe aos estudantes cumprirem a disciplina de estágio. Disciplina com grande potencial para aprendizagem, na medida em que, promove o encontro do estudante com a realidade na qual atuará, no entanto, por meio das angústias e reclamações constantes dos estudantes³, percebemos que por vezes, a experiência do Estágio se torna um martírio para boa parte do corpo discente.

De início, através dos discursos discentes é fácil compreender que não concebem o estágio como uma experiência educativa de formação, pelo contrário, apenas pensam em sua praticidade, como se fosse à parte prática, ou seja, instrumental do curso.

E exercendo a função docente na disciplina de Estágio conhecemos alguns dilemas que atravessam a formação de professores, pelo menos, nesse caso, específico em nossa universidade.

Durante a disciplina debatemos sobre a importância da atividade de estágio para formação docente, ainda que, algumas mudanças sejam urgentes na relação da universidade com as instituições de ensino no que diz respeito à atividade de estágio, tal experiência pode contribuir para um fecundo diálogo entre estudantes, universidades, educação pública e sujeitos escolares.

Thiollent (2005) defende que a pesquisa-ação deve enfatizar três aspectos, a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. No caso, deste estudo, circulamos entre os três aspectos, na medida em que, paulatinamente os problemas foram sendo encaminhados e a tomada de consciência foi se intensificando e, por consequência a produção do conhecimento materializada nos relatórios discentes.

Referências

³ Estamos no momento de coleta, registro e sistematização das falas e concepções dos estudantes sobre a atividade de estágio. Elaboramos questionários para alunos que passaram pela disciplina para analisar e categorizar a perspectiva dos estudantes sobre o estágio. Em breve este texto será reformulado a partir da composição dos dados tabulados no instrumento questionário.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Abdr,2003.
- NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, Zilma M.R; MELLO, Ana M.; VITORIA, TeIma & ROSSETTI FERREIRA, Maria C. Creche: Crianças, Faz de Conta e Cia~ RI., Ed. Vozes, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- Pimenta, Selma Garrido e Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – 5 . ed – São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2005.