

FORMAÇÃO INICIAL E SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

INITIAL FORMATIVE PROCESSES AND NECESSARY KNOWLEDGE FOR TEACHING CHILDREN: THE ROLE OF SUPERVISED TRAINEE PROGRAM



Vol. II Número 23 Jul./Dez. 2016

Ahead of Print

Dulcinéia Beirigo de Souza¹

Silvia Adriana Rodrigues²

Alberto Albuquerque Gomes³

RESUMO: A discussão ora apresentada é um recorte dos resultados obtidos com a pesquisa longitudinal, de abordagem qualitativa, desenvolvida entre os anos letivos de 2011 e 2014, com o objetivo geral de acompanhar o processo de formação inicial para a docência na educação básica, em distintas instituições públicas de ensino superior, com vistas à compreensão de como se dá a evolução da aprendizagem profissional. Os participantes da investigação foram estudantes e professores de dois cursos de Pedagogia, de duas regiões brasileiras distintas: Sudeste e Centro-Oeste; para coleta de dados, utilizamos questionários mistos aplicados anualmente no período de duração do curso. Dessa forma, nos limites deste artigo, discutiremos a percepção dos dois grupos de sujeitos sobre o papel do estágio na formação inicial para docência na Educação Infantil, com base em dados referentes a questões abertas que compuseram os questionários respondidos por professores, no ano de 2012, e por estudantes da instituição da Região Centro-Oeste, nos anos de 2013, e 2014. A análise dos dados permitiu constatar que, entre os professores, havia dois grupos de opiniões: um, que faz uma avaliação positiva do estágio, dada sua importância formativa em articular teoria e prática; e outro grupo, com uma perspectiva antagônica, apontando que a atividade é concretizada e organizada de forma burocrática e aligeirada. Os estudantes também avaliam o estágio como importante para sua formação, na medida em que tal atividade possibilita a identificação com a profissão e o contato com a realidade/experiência. A realização da pesquisa nos permitiu ainda verificar que o estágio, entendido como eixo articulador de

¹Doutoranda, Mestre (2005) em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia-UNESP. Presidente Prudente-SP e graduada (1998) em Pedagogia pela universidade. dulcibeir@hotmail.com.

²Doutorado em Educação na FCT/UNESP - Presidente Prudente e é Professora Assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul junto ao Curso de Pedagogia do Campus do Pantanal. onlysil5@gmail.com.

³Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP Membro do Conselho Editorial da revista Nuances (Presidente Prudente). albertofctunesp1990@gmail.com.

todas as disciplinas do curso, ainda é uma realidade a ser construída nos cursos de formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação para docência. Estágio supervisionado. Educação Infantil.

ABSTRACT: The discussion presented here is an excerpt of the results obtained from the longitudinal research, of qualitative approach, developed between the school years of 2011 and 2014, with the overall goal of following the initial training for basic education teachers, in various higher education public institutions with the intention of understanding how professional learning develops. Participants in the research were students and teachers from two teaching courses in two different Brazilian regions: Southeast and Midwest; for data collection mixed questionnaires were annually applied during the course. Thus, considering the limits of this article we will discuss the perception of the two groups concerning the training program role in the initial formation for teaching in kindergarten, based on data from the open-ended questions that made up the questionnaires that were answered by teachers in 2012 and by students from the Midwest institution in 2013 and 2014. Data analysis allowed to establish that among the teachers there were two groups of opinions: one that makes a positive evaluation of the trainee program, given its formative importance to articulate theory and practice; and another group with an antagonistic perspective, pointing out that the activity is performed and organized in a bureaucratic and superficial way. Students also assess the trainee program as important for their formation, to the extent that such activity allows the identification with the profession and contact with reality/experience. The research also allowed us to see that the trainee program, understood as an articulating axis of all subjects of the course, is still a reality to be built in the initial training courses.

KEYWORDS: Teacher training. Supervised trainee program. Child education.

Introdução

O desafio de formar professores tem-se tornado cada vez mais complexo, principalmente porque as práticas e habilidades profissionais requeridas são cada vez mais afetadas por novas demandas, tendo em vista sua inserção num contexto marcado por complexas e aceleradas transformações sociais, econômicas, científicas e tecnológicas.

No que diz respeito especificamente à formação inicial, há muitas questões que marcam as preocupações e interesses de pesquisadores e profissionais formadores; entre elas, encontra-se a que se ocupa em desvendar qual a melhor forma ou, ainda, o melhor caminho para que os cursos de licenciatura propiciem aos seus estudantes “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”, conforme indica Pimenta (1997, p. 18).

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil, há que se considerar duas questões: 1. a recente incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, a ampliação de suas funções; isto é, embora ainda seja percebida em alguns segmentos com caráter assistencialista, ela assume novos caminhos, na tentativa de tornar-se reconhecida como etapa primordial, promotora do desenvolvimento do ser humano; 2. há ainda uma grande distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas; entre a teoria estudada nos cursos de formação e a prática desenvolvida no ambiente profissional.

Dentre os vários componentes curriculares dos cursos de formação inicial de professores, o estágio curricular supervisionado destaca-se como um dos elementos fundamentais do projeto de formação docente, pois é o espaço onde professores

formadores e estudantes podem refletir, numa dimensão distinta e privilegiada, sobre alguns problemas e práticas envolvidos na profissão, uma vez que ele é entendido como “[...] uma situação de aprendizagem com características diferentes das demais situações acadêmicas, mas com os mesmos propósitos formativos” (ZABALZA, 2014, p. 179).

É nesse contexto que se inserem os esforços da pesquisa longitudinal, implementada no âmbito do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais (GPDFIRS), da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, como objetivo geral de identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência na Educação Básica nos cursos de formação em instituições de ensino superior.

Cabe o esclarecimento de que, nos limites deste artigo, apresentaremos apenas um recorte da referida investigação, especificamente a discussão sobre a percepção de estudantes e professores do Curso de Pedagogia de uma universidade pública da Região Centro-Oeste sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil.

O papel do estágio nos cursos de formação inicial para docência

O estágio curricular supervisionado é concebido, nesta discussão, como um dos elementos fundantes dos projetos pedagógicos de formação para a docência, sendo definido como espaço/momento de exercício preparatório *sui generis* das práticas a serem adotadas, na atuação profissional. Gómez (1995, p. 112) afirma que não é possível ensinar o pensamento prático, mas este pode ser aprendido: “[a]prende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor”; acreditamos, assim, que um dos espaços privilegiados para tal dinâmica seja o momento de realização dos estágios.

Corroborando tal ideia, Sambugari (2011, p. 103) aponta que “[é] na relação com os professores em exercício que os alunos estagiários vivenciam parte do percurso de aprender a ensinar”. Segundo Ostetto (2011, p. 88), no momento da formação inicial, para os estudantes que se propõem de fato imergir na experiência do estágio (no sentido benjaminiano da palavra), este pode ser “[...] um momento particular de abrir-se para a escuta do ordinário e do extraordinário que lhe escapa no dia a dia, aventurando-se a seguir além do habitual, do já conhecido: à procura da própria voz, de um caminho autêntico, singular”.

No que concerne ao ordenamento legal, o estágio, de acordo com o Parecer CNE/CES nº. 15/2005, configura-se em

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005, p. 3).

Apesar de ser uma disciplina acadêmica prevista em lei, ela varia em termos de carga horária e formato, conforme o curso; no caso específico do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 01/05/2006 determina, em seu Artigo 8, que

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de Exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; [...] (BRASIL, 2006, p. 5).

No entanto, estudos, como os de Gatti (2010), Pimenta e Lima (2004), mostram que, na realidade, esses estágios têm acontecido à revelia do que está estabelecido nos termos legais, inclusive pelas imprecisões das legislações:

Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, [...] sobre como eles vêm sendo de fato realizados. [...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI, 2010, p. 1.371).

Pesquisadores, como Lüdke (2013), Gatti, (2010), Pimenta e Lima (2004), e Tardif (2002), têm diagnosticado que, nos cursos de formação de professores, predomina uma concepção de estágio que “[...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio”. Nas palavras de Lüdke (2013, p. 23):

O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Além disso, a mesma autora aponta que o estágio seria um dos espaços por excelência para a articulação entre teoria e prática; contudo, tal articulação se revela como um problema histórico. De acordo com Ostetto (2011, p. 80), o momento de realização do estágio ainda se configura em um “divisor das águas curriculares”, nas quais os profissionais em processo de formação navegam, pois, antes do estágio, são explorados os fundamentos da educação e metodologias que raramente dialogam ou estabelecem um contato tênue entre si e também com a prática dos estágios; este, que pode ser chamado de clássico distanciamento entre fundamentos, metodologias e práticas, “[...] consubstanciando a dissociação dos múltiplos e complexos aspectos envolvidos na formação dos professores, provoca uma lacuna pernicioso no processo, fragmentando-o e impedindo a integração do que não pode ser separado: teoria-prática, pensar-fazer”.

Nessa perspectiva, Miranda (2008) assinala que o estágio, quase sempre, se reduz a uma atividade de prática instrumental que limita o papel do aluno estagiário ao de mero observador; a uma prática responsável por cristalizar um dos aspectos mais significativos do estágio, na atualidade, que é a configuração da dicotomia entre teoria e prática, e contribui para que esse importante momento da formação inicial seja compreendido como algo desarticulado e alocado nas últimas etapas do curso, unicamente para cumprimento de exigências legais.

Gatti (2010, p. 64) afirma:

Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária [...]. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também [...]. É preciso integrar essa formação em propostas curriculares articuladas e voltadas a seu objetivo precípuo, com uma dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada.

Camargo e Alonso (2005) enfatizam que qualquer programa de formação profissional precisa ter como objetivo instrumentalizar/viabilizar a autonomia de seus

participantes, seja qual for o contexto profissional em que almejam se inserir, sendo necessária, para tanto, a percepção de si mesmo e dos conflitos de que se revestem a atividades cotidianas da profissão, algo que, em nossa opinião, seria possível na experiência do estágio.

Em se tratando da formação de professores para Educação Infantil, o papel do estágio é ainda mais importante, tendo em vista o movimento de constituição identitária que esse nível de ensino ainda vive, nos dias atuais. Com efeito, a Educação Infantil no Brasil e a formação de suas professoras ganharam destaque no cenário brasileiro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual prevê a educação em creches pré-escolas como um dos direitos inalienáveis a ser oferecido pelo Estado a todas as crianças, sem distinção alguma (BRASIL, 1988).

Todavia, o avanço mais significativo, em termos legais, é alcançado no ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº. 9.394, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com a LDB, há ainda a definição de quem serão os docentes que deverão atuar junto às crianças nesse nível de ensino, garantindo, assim, certa especificidade na formação profissional.

Amorim e Dias (2013, p. 39) pontuam que a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escola sempre foi precária; com a LDB, defendeu-se a necessidade de melhoria na formação inicial e continuada desses profissionais, contemplada parcialmente, ao definir que esses profissionais tivessem uma formação básica que garantisse “[...] a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de formação e experiências anteriores”.

Tem-se, ainda, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores/as para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular em creches e pré-escolas.

Faz-se importante destacar a necessidade de diferenciação entre os dois espaços que compõem a Educação Infantil: creche e pré-escola. Segundo Amorim e Dias (2013, p. 41), é certo que ambos são lugares “[...] por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca”; no entanto, cada um deles possui a sua especificidade, tendo em vista que atendem a crianças com necessidades de cuidados educativos diferenciados. Nesse sentido,

[...] compreende-se que a ação docente nesse nível de ensino possui uma especificidade que é marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação (AMORIM; DIAS, 2013, p. 41).

Cabe então ressaltar que, no processo de formação inicial, é preciso que o aprendiz se aproprie de um referencial teórico sólido, mas também tenha contato direto com o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, com vistas a compreender como se dá a organização pedagógica, bem como ter conhecimentos das situações que ocorrem em seu interior e aprender a lidar com as especificidades da criança pequena e os imprevistos que eventualmente ocorrem nesse espaço.

Cerisara et al. (2002) apontam que a proposta de realização de estágios na Educação Infantil precisa tomar como referência a compreensão dos espaços de aprendizagem da creche e da pré-escola, como *lócus* privilegiado de reflexão e produção do conhecimento em direção ao entendimento verdadeiro dos universos infantis. Dessa

maneira, o estágio se configuraria como um dos caminhos para a construção de “um outro olhar”, um olhar sensível às crianças e diferente daquele que conduz a construção de práticas pedagógicas prescritivas e normativas.

Nessa direção, todos os atores envolvidos no processo (estagiários e orientadores de estágio) estariam comprometidos com exercícios cotidianos de observação, reflexão, registro e partilha das impressões captadas nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil, que são possíveis a partir de uma postura investigativa. Ainda de acordo com Cerisara et al. (2002, p. 17), nessa perspectiva, o estágio perderia o caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças pequenas, de sorte que, “[...] em vez de oferecer respostas e propostas, formularia perguntas sobre o cotidiano a partir do olhar das crianças pequenas e provavelmente permitiria ampliar os saberes e compreensões dos jeitos de ser criança”.

Tais saberes específicos e especializados se configuram naquela que se reivindica ser a identidade do profissional que atua na Educação Infantil. Santos e Furtado (2013, p. 7) indicam que a formação profissional para atuação na Educação Infantil precisa ser constituída de uma complexidade de saberes que incluem o cuidado e a educação da criança pequena efetivados como processo único, sendo, portanto, necessário investir na sua formação, a qual possibilite aos profissionais questionarem-se constantemente sobre o sentido do que fazem e os modos de ação, porque é fundamental que os profissionais tenham consciência de seu papel e que suas ações devem ter “[...] como base as especificidades das crianças pequenas e a diversidade que permeia essa etapa da educação”.

Entretanto, é possível afirmar que, nos cursos de Pedagogia, o cuidar e educar, eixo central na atuação profissional junto às crianças pequenas, ainda não está sendo discutido de forma satisfatória e adequada, tendo em vista a persistência de práticas pedagógicas que não valorizam as vivências plurais das crianças, constituídas pela simultaneidade das ações e necessidades, o que implicaria práticas de cuidados educacionais.

É oportuno, ainda, o apontamento da negação da profissionalidade dos que atuam nesse nível de ensino. Conforme ressalta Amorim e Dias (2013, p. 42), a valorização desses profissionais, pautada na (re)construção de sua identidade e seu reconhecimento social e profissional, impõe aos cursos de formação inicial o desafio de superar as ideias arraigadas no senso comum de que “dom, vocação, maternagem e afetividade feminina” são as marcas, ou exigências básicas, para a prática pedagógica em instituições de Educação Infantil.

Nessa direção, Angotti (2006, p. 19) assevera que a profissionalidade dos educadores infantis deve ser fundamentada “[...] na efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, e de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade”.

De acordo com Freire (s.d.), é a experiência do estágio que tem o potencial de possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com a situação formal da docência, pois dá todas as condições para a construção de saberes diretamente vinculados à atuação, a qual, além de um saber teórico, exige o saber fazer e analisar esses saberes.

Mas a questão a ser respondida é: será que os atores diretamente envolvidos com a experiência do estágio – em especial os estudantes – percebem essa dimensão da experiência, no momento de sua vivência, em seu processo de formação inicial?

A pesquisa e seus dados

Conforme anunciado anteriormente, a discussão ora apresentada se configura num pequeno substrato de uma pesquisa longitudinal, desenvolvida no período compreendido entre os anos letivos de 2011 e 2014. A investigação, de abordagem qualitativa, teve como proposta acompanhar estudantes matriculados em cursos de

Pedagogia, ao longo de todo o processo de formação inicial para a docência, em distintas instituições de ensino superior públicas, com vistas à compreensão de como se dá a evolução da aprendizagem profissional. Os participantes foram alunos e professores dos Cursos de Pedagogia de uma universidade da Região Sudeste e de uma universidade da Região Centro-Oeste.

Em seu desenvolvimento, o estudo passou por quatro etapas de coletas de dados. A primeira se deu no início do ano letivo de 2011, momento em que os estudantes haviam recém-ingressado no curso e responderam a um questionário misto, composto por 40 questões. Em 2012, na segunda fase da pesquisa, um novo questionário foi utilizado, também misto, porém, respondido pelos formadores (professores que atuavam nos cursos de Pedagogia na época); na terceira fase, ocorrida em 2013, os estudantes responderam a outro questionário misto, desta vez composto por 21 questões. A última coleta de dados ocorreu no final do ano letivo de 2014, quando os estudantes responderam a um novo questionário misto, composto por 22 questões.

Cabe esclarecer que, nos limites deste texto, serão apresentados dados referentes a questões abertas que compuseram o questionário respondido no ano de 2012 por professores e, em 2013 e 2014, por estudantes.

Acerca dos dados, no que diz respeito aos professores, a estes foi solicitada a resposta para o seguinte questionamento: “Qual sua opinião sobre o estágio supervisionado na licenciatura/formação de professores?”, ao qual todos responderam. Na organização e posterior pré-análise das respostas, estas não foram consideradas excludentes, o que acarretou um número de respostas (15) maior que o número de sujeitos.

Desse total, tivemos quatro agrupamentos com número significativo de respostas: espaço necessário/relevante do curso; importante para o reconhecimento da escola/profissão; problemático; e burocrático. Ainda foram oferecidas (com uma única indicação) as respostas: precisa da participação de todos os professores; permite a articulação teoria e prática, e não atende aos seus propósitos; somente uma resposta não pôde ser agrupada, por ter sido considerada evasiva. Ainda a propósito desses agrupamentos, foi possível reorganizar as respostas em dois grupos: um contendo respostas que denotam uma visão positiva do estágio e outro grupo, com visões negativas.

Relacionadas à visão positiva, temos respostas que indicam o estágio como espaço necessário/relevante do curso (em número de 4), que apontam a atividade em questão como importante para o reconhecimento da escola/profissão (3) e que indica a possibilidade de articulação teoria e prática (1), totalizando 53% das respostas, bem como 50% dos sujeitos com uma percepção positiva sobre o estágio supervisionado. Tal percepção pode ser visualizada nos excertos de respostas a seguir:

É um dos aspectos relevantes do curso. O estágio possibilita o acesso à escola e à sala de aula para conhecimento da realidade educacional. É o contato com a futura profissão ainda na condição de futuro professor [...] (Sujeito CBP_03). O estágio supervisionado precisa ser percebido como uma etapa importante do processo de formação pela possibilidade de interpretações e relações que emergem dos diálogos entre experiências teóricas e práticas. (Sujeito CBP_09).

Quanto às opiniões negativas sobre o estágio, temos as respostas: problemático (2), burocrático (2) e não atende às expectativas (1), contabilizando 33% das respostas e 40% dos professores. Acerca da alegação de que o estágio é problemático e não atende às expectativas, a justificativa dada em ambas é de que a atividade não é capaz de apresentar ao aluno todas as situações que poderá enfrentar, devido à não aproximação com a escola.

Entendo que este ainda é um problema na formação de nossos alunos, pois não acredito em estágios supervisionados sem o envolvimento integral da escola no

processo. (Sujeito CBP_02).

[...] ainda que tenha uma dimensão prática, não é capaz de apresentar ao aluno todas as situações nas quais ele poderá enfrentar no exercício do seu trabalho quando se tornar um profissional. (Sujeito CBP_07).

[...] é um processo muito importante e nem sempre a instituição (universidade) vê a importância, reduzindo esse processo a burocratização. (Sujeito CBP_08).

No que diz respeito aos dados obtidos junto aos estudantes, no ano de 2013, com relação à questão “Qual sua opinião sobre os estágios supervisionados na Educação Infantil?”, de um total de 19 sujeitos, 10 deles não responderam à questão, alegando que, pelo fato de não terem realizado essa atividade, no curso, ainda não tinham uma opinião formada sobre os estágios na Educação Infantil. É necessário destacar que, no momento em que foi solicitado responder ao questionário, esses acadêmicos já haviam feito o estágio no Ensino Fundamental, o que, em nossa opinião, permitiria a eles externar ao menos algumas hipóteses a respeito do processo ou o papel dele, em sua formação.

Entre os 9 sujeitos que responderam à questão, cabe ressaltar que somente um deles ofereceu uma resposta a qual pode ser considerada como negativa, pois se configurava numa crítica à falta de comprometimento dos envolvidos na atividade, tanto orientador quanto estudantes. Quanto aos demais, no processo na análise dos dados, organizamos as respostas em três grupos: o primeiro, com as respostas que indicavam o estágio como espaço para identificação com a profissão (três respostas); um segundo, com indicação de que a atividade é fundamental para a formação profissional (cinco respostas); e, num terceiro grupo, as respostas que o evidenciavam como o espaço que favoreceu contato com a realidade/experiência (quatro respostas). Com uma indicação, ainda houve o apontamento do estágio como espaço de reflexão.

[...] são experiências que permitem perceber se é realmente isso que queremos (Sujeito CBE_18).

Considero importante, pois possibilita visualizar situações e pensar sobre a prática docente (Sujeito CBE_16).

Fundamental na formação do educador, pois ter o corpo vivo nos torna melhores educadores (Sujeito CBE_19).

Acreditamos que o fato de os estudantes ainda não terem feito o estágio na Educação Infantil não deveria ser justificativa para não responderem à questão, pois elaboramos a pergunta no sentido de solicitar que os acadêmicos versassem sobre o estágio de uma forma geral (a expectativa sobre) e não sobre uma atividade já desenvolvida. Merece igualmente menção o pormenor de que o estágio é uma atividade prevista no rol das obrigações do curso de formação inicial, sendo que as discussões realizadas em disciplinas que tratam especificamente da Educação Infantil, de alguma forma, contemplam conteúdos que deveriam suscitar ao menos certo tipo de expectativa sobre a vivência numa instituição educativa, em situação de estágio.

Podemos inferir que o curso de formação inicial desses estudantes não conseguira, até esse momento, promover de forma adequada reflexões sobre a formação profissional necessária para atuar na Educação Infantil (e talvez também em outros níveis e modalidades de ensino). Esse quadro é preocupante, tendo em vista que os estudantes estavam, na época que responderam a esse questionário, já no terceiro ano de formação. Tais dados podem tanto indicar a ineficiência do curso em mobilizar os sujeitos para as questões que envolvem a atuação docente, quanto a incapacidade de articulação de saberes teóricos e práticos.

Esses dados reafirmam a falta de articulação entre teoria e prática que marca cursos de formação inicial para a docência, constatada em outros estudos, tais como o de Lüdke, (2013), Gatti, (2010), Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2002), a qual provoca a polarização do curso em duas realidades entendidas como distintas – uma vivenciada na sala

de aula e outra, na atividade do estágio, como se esses fossem dois mundos estranhos que não se comunicam de nenhuma forma entre si.

No final do ano letivo de 2014, lançamos novamente uma questão, a qual inquiria sobre a realização do estágio na Educação Infantil; cabe esclarecer que, nesse momento de coleta, os estudantes já haviam passado pela experiência do estágio nesse nível de ensino.

Tivemos um número de 16 estudantes que aceitaram participar da pesquisa; tendo em vista que, na análise das respostas, estas não foram consideradas excludentes, tivemos um número superior delas, em relação aos respondentes.

No tratamento dos dados, observamos que 75% dos sujeitos consideraram a atividade de estágio como muito importante (somando 41% das respostas); 50% indicaram que o estágio é espaço privilegiado de contato com a prática profissional (28% das respostas); 18% afirmaram que este é o espaço de afirmação/identificação ou não com a profissão (10% das respostas).

Eu acho de grande importância, pois é a oportunidade que temos de constatar tudo o que estudamos sobre as mesmas durante o curso (Sujeito CBE_02).

De extrema importância, porque é a partir do estágio que temos um primeiro contato com essa área (Sujeito CBE_04).

Acredito que este estágio foi extremamente importante para conhecer a Educação Infantil e para nos colocarmos no lugar da professora e tentar se importar mais com as crianças e suas necessidades não apenas com cumprimento de atividades (Sujeito CBE_05).

Muito importante para perceber a rotina diferenciada na Educação Infantil e a importância de se desenvolver noções importantes (Sujeito CBE_14).

O entendimento dos estudantes sobre o estágio como momento de socialização profissional sublinha, de forma positiva, que este esteja se configurando como o espaço de formação do pensamento prático, momento propício à efetivação do processo de investigação, no qual o futuro profissional se posiciona, através de atitudes de análise, produção e criação da própria prática; é através da observação e análise, num processo de vivência e interação profissional com a prática, que o professor obtém conhecimento dessa prática (GÓMEZ, 1995).

Tivemos ainda um percentual de 44% dos sujeitos (24% das respostas) que teceram críticas ou apontaram falhas do estágio efetuado; entre as críticas, foi mencionado o curto período de realização e a má recepção do professor/escola, *locus* do estágio.

Estagiar é muito bom, pois assim podemos ter contato na prática, todavia nos cursos de pedagogia esse tempo deveria ser maior (Sujeito CBE_09).

Importante, porém, muito mal percebido tanto pela escola que nos recebe e o professor, um período curto para que se haja uma relação com o aluno (Sujeito CBE_07).

Muito bom, só precisaria ser um tempo maior (Sujeito CBE_10).

É muito válido, mas em certos momentos frustrantes pelo que vivemos na sala, e também pequena a experiência de sala de aula (Sujeito CBE_13).

Quanto aos problemas com o contexto escolar, Sambugari (2011, p. 101) assinala que eles são decorrentes do fato de que “[...] os professores em exercício trazem ideias pré-estabelecidas acerca do estágio, do aluno estagiário e de sua atuação, influenciando na forma como encaminham essa atividade em suas salas de aulas”. É recorrente encontrar a resistência de alguns profissionais em receber estagiários em sua sala, com a alegação de que eles atrapalham a dinâmica do trabalho, pois não os veem como parceiros ou colaboradores no trabalho pedagógico, mas como “vigias”. Esses dados sinalizam a necessidade de redimensionamento da relação entre a universidade/escola, já amplamente mencionada.

Considerações finais

Quando adjetivamos o vocábulo estágio curricular supervisionado, referimo-nos a uma fase da formação profissional que representa importante momento de reflexão; trata-se de espaço em que o estudante vislumbra a educação com outro olhar, buscando compreender a realidade da escola e o comportamento dos diferentes atores que a compõem.

Partimos, então, do pressuposto de que o estágio supervisionado é o espaço-tempo de aproximação à prática docente, o qual proporciona o exercício de observação, análise e reflexão sobre a sala de aula e demais ambientes de aprendizagem da escola, suas características singulares, os conflitos e as imprevisibilidades do diaadia etc. Oferece ainda a oportunidade para reflexões e avaliações sobre a formação docente e o universo social onde ela ocorre. Além de atender à dimensão burocrática, o estágio deve oferecer ao futuro docente a possibilidade de analisar e discutir coletivamente as situações vivenciadas no espaço escolar e que o afetam, de alguma maneira (FAGUNDES et al. 2013).

Representa, pois, a possibilidade de aproximação do futuro professor com o futuro campo de trabalho, momento privilegiado de trânsito no ambiente escolar, troca de experiências que favorecem a melhor compreensão do complexo conjunto de práticas institucionais e atividades integrantes do “fazer profissional do professor”, utilizando-se desse processo de construção coletiva e social para forjar uma identidade profissional própria.

Assim, é certo que o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação com a realidade em que desenvolverá sua futura prática profissional; é ainda espaço que deve favorecer reflexão de questões do cotidiano escolar, à luz das teorias apreendidas nas salas dos cursos de formação. De acordo com Castro e Salva (2012, p. 4), é igualmente “[...] um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado à mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação”.

Nesse sentido, a realização da pesquisa nos permitiu perceber que o estágio, como eixo articulador das disciplinas do curso de formação inicial, é uma realidade a ser construída, pois, na atualidade, convivemos com o descompasso de ser esta uma atividade reconhecida como importante, tanto no discurso legal quanto dos professores formadores da universidade, mas ainda ser, na prática, uma atividade organizada como apêndice do curso e com caráter burocrático.

Cabe, por conseguinte, reafirmar o que já foi salientado em outros estudos: que a relação entre a teoria e a prática, na formação inicial, precisa ultrapassar a condição técnica e aplicacionista mais pontual e permitir a análise e a reflexão individual e coletiva dos docentes em formação sobre o universo da futura profissão, a fim de que as aprendizagens possam ser construídas e ressignificadas, resultando em saberes para sua futura atuação. No que diz respeito especificamente ao estágio realizado no âmbito da Educação Infantil, tal atividade pressupõe “[...] o entrecruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, dos estagiários, dos professores e demais profissionais de Educação Infantil e dos professores orientadores de estágio” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 107-108), rumo à construção de saberes sobre os modos de ser e aprender da criança pequena.

A experiência de concretização da pesquisa nos impele à percepção de que o “nó górdio” da formação inicial continua sendo a dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho, tema sempre presente nas avaliações de cursos de formação de professores. Considerando a necessidade de assegurar na formação inicial, ainda, a dimensão prática, entendemos que o estágio curricular, se bem fundamentado, estruturado e

orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.

Por ser um componente curricular, que, aliado a outras disciplinas, configura o currículo dos cursos, o estágio representa um elemento que proporciona, ao mesmo tempo, um espaço/tempo na formação inicial e na escola de Educação Infantil, futuro campo de atuação profissional dos professores em formação.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 15), “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares” –habilidades/competências cuja construção começa na formação inicial, mais especificamente, na vivência dos estágios. Por outro lado,

[s]abe-se que a profissão docente está em constante processo de transformação e ressignificação dos conhecimentos profissionais, o que permite evidenciar que a constituição da profissionalidade não se esgota num único momento de realização do estágio; ela se amplia na medida em que o docente ou o futuro docente compreendem que a organização da prática pedagógica envolve um processo dinâmico que abarca a (re)elaboração do saber aprendido, concomitantemente às vivências sociais e profissionais que cada um constrói em seu dia a dia [...] (MARQUESIN; PASSOS, 2015, p. 98).

Com base nessas reflexões, cremos na necessidade de ressignificar o papel social e pedagógico do estágio supervisionado em Educação Infantil, nos cursos de formação inicial, centrado na relevância da formação prática e na articulação e diálogo entre todas as disciplinas do curso de Pedagogia, numa formação comprometida com a prática educativa emancipatória de todos os atores nela implicados. E, ainda, buscar formas concretas de promover o diálogo e o intercâmbio entre a universidade e as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), para que a atividade de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia supere o caráter de obrigação burocrática e possa ser, de fato, espaço de construções de práticas e saberes que beneficiem tanto a universidade quanto as creches e pré-escolas.

Notas

⁴ Os quais serão identificados, na apresentação dos dados, como CBP.

⁵ Os quais serão identificados, na apresentação dos dados, como CBE.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 18, v. 1, p. 37-45, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1896/1724>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 15/2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº.1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

CAMARGO, E. N.; ALONSO, M. O desenvolvimento profissional do professor. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 8, v. 1, p. 79-89, jan./jul. 2005.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. **Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/532/437>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CERISARA, A. B. et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 12-20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>. Acesso em: 15 fev. 2011.

FAGUNDES, S. B. et al. O estágio supervisionado e os conhecimentos indispensáveis à atuação docente na formação inicial. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2013. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. s.d. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem>

perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/410/104. Acesso em: 15 ago. 2014.

MARQUESIN, D. F. B.; PASSOS, L. F. As contribuições do estágio supervisionado para a constituição da profissionalidade docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 1, p. 97-106, jan./jun.2015.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 79-98.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, I. C. et al. (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

SAMBUGARI, M. R. do N. O estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente. **Revista Nuances – Estudos sobre educação**, Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 101-118, set./dez. 2011.

SANTOS, C. G. L.; FURTADO, E. R. Professor na Educação Infantil: formação, identidade, e saberes. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2013. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, A. T. T.; PASCHOAL, J. D.; OLIVEIRA, M. R. F. Reflexões sobre a legitimidade do estágio supervisionado em Educação Infantil e sua contribuição na formação do pedagogo. **Revista eletrônica Pro-docência**, Londrina, n. 4, v. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 16 ago. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na educação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido para publicação em: 13/11/2015
Aprovado para publicação em: 23/12/2016