



ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Aline Tamires Kroetz Ayres Castro – UFSM

Sueli Salva – UFSM

RESUMO:

Este estudo considera que o curso de Pedagogia e os estágios nele desenvolvidos possuem forte influência na aprendizagem profissional da docência, e que as bases do conhecimento pedagógico especializado são fornecidas pela formação inicial. Com abordagem qualitativa e fundamentado em princípios da etnografia, o estudo buscou compreender quais aprendizagens teórico-práticas são construídas durante o estágio, a partir do olhar dos acadêmicos. Também procurou desvendar quais saberes os acadêmicos julgam necessários a quem ensina. Como instrumentos de produção de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete acadêmicos do curso de Pedagogia. O tratamento dos dados foi feito a partir da definição de categorias de análise. Além de compreender que os estágios proporcionam aprendizagens ligadas aos três momentos que embasam a prática pedagógica, quais sejam, o planejamento da ação, o desenvolvimento da aula e a reflexão sobre o vivido, os dados produzidos também possibilitaram tecer algumas considerações em relação ao estágio enquanto espaço de aprendizagem profissional da docência.

Palavras-chave: Estágio – Curso de Pedagogia – Aprendizagem Profissional da Docência.

INTRODUÇÃO

As mudanças relacionadas ao papel da escola e a concepção de conhecimento escolar, modificaram o modo de conceber a profissão docente e a formação de professores. Diante da expectativa lançada à escola atual, o professor assume importante função de mediar a aprendizagem dos educandos considerando diferentes realidades e universos culturais, além da influência da mídia e da tecnologia.

As novas exigências que recaem sobre a figura do professor demonstram o quanto a esfera da profissão docente é ampliada, de modo que uma formação profissional qualificada se torna cada vez mais exigida, visto que a formação de professores é considerada peça fundamental para a melhoria do sistema de ensino. Esta formação precisa ser considerada a partir do curso de graduação e das oportunidades de aprendizagem que os acadêmicos possuem ao longo deste, uma vez que a formação inicial fornece as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado (MIZUKAMI; REALI, 2002).

Os estágios se caracterizam como etapa obrigatória na formação de todo professor, sendo elementos desafiadores da prática pedagógica e das concepções dos futuros educadores durante a formação inicial. Estes têm como objetivo a realização da prática de ensino estabelecendo a relação teoria e prática como efetivação do processo de ensino aprendizagem. Por isso, os estágios são momentos privilegiados de aprendizagem da docência, uma vez que permitem uma inserção mais efetiva do acadêmico no ambiente escolar, onde encontrará situações reais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, a organização escolar e as políticas públicas que viabilizam o ensino.

A partir destes pressupostos o estudo procurou compreender, a partir do olhar dos acadêmicos, quais aprendizagens teórico-práticas são construídas durante a experiência do estágio e como estas contribuem para o processo de aprendizagem profissional da docência durante a formação inicial. Como objetivo específico, buscou identificar quais saberes os acadêmicos julgam necessários a quem ensina e como se percebem em relação à estes saberes antes e depois dos estágios.

CAMINHOS PERCORRIDOS

Com base no material bibliográfico composto por escritos de diferentes autores, como Pimenta; Lima (2004), Freire (1987, 1996), Mizukami; Reali (2002), entre outros, o estudo traz considerações sobre o processo de aprendizagem profissional da docência a partir dos estágios no curso de Pedagogia.

Considerando que está imbricado em um contexto histórico e social em que diferentes aspectos devem ser considerados ao realizar a análise dos dados, o estudo tem abordagem qualitativa uma vez que enfatiza um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, próprio dos contextos sociais. A interpretação e a subjetividade do pesquisador no tratamento dos dados produzidos, a fim de compreender os significados presentes em múltiplas realidades são aspectos fundamentais na caracterização da abordagem qualitativa de pesquisa, em que a fonte dos dados é o ambiente natural e o pesquisador o principal instrumento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na linha da abordagem qualitativa, o estudo é inspirado na etnografia, cuja principal preocupação é com os significados que as pessoas atribuem às ações e aos eventos, os quais constituem a sua cultura e podem ser expressos por meio da linguagem ou de ações (ANDRÉ, 1995).

Conforme André (1995), o pesquisador poderá encontrar entre os sujeitos pesquisados diferentes maneiras de interpretar a vida e compreender o senso comum, significações estas

relacionadas às suas experiências e vivências. Assim, a interação constante entre o pesquisador e seu objeto de estudo é fundamental, visto que o pesquisador é o instrumento principal de coleta e análise dos dados, podendo inclusive modificar técnicas de coleta, se necessário, e rever as questões que orientam a pesquisa durante a realização da mesma.

O universo de estudo abrangeu sete acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Sul, pertencentes a mesma turma, a qual iniciava as atividades de estágio curricular supervisionado.

A obtenção dos dados que auxiliaram a compor os saberes deste estudo foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas com os sete acadêmicos do curso de Pedagogia, respeitando a livre adesão de cada um. A entrevista foi organizada a partir de um roteiro de cinco perguntas, sendo que de acordo com as respostas obtidas outros questionamentos foram feitos, a fim de compor dados mais específicos e capazes de responder ao problema norteador do estudo. Cabe lembrar, que a entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, pois segundo Lüdke; André (1986, p. 34), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

A análise dos dados aconteceu após cada etapa de produção de dados, sendo que foi feita mediante a análise de conteúdo e em consonância com o referencial teórico da pesquisa. A análise de conteúdo segundo Bardin (1977) contempla um conjunto de técnicas de análise das comunicações, as quais podem ser de natureza oral, escrita, visual e mesmo gestual. O objetivo da análise de conteúdo conforme Chizzotti (2009) é auxiliar na compreensão crítica das comunicações.

Estes autores afirmam que esta técnica permite uma série de procedimentos bem amplos que variam de acordo com o material a ser analisado e com os objetivos da pesquisa, além de outros fatores que dizem respeito a não neutralidade do pesquisador. Destes procedimentos, a classificação segundo categorias foi base para este estudo.

ESTÁGIO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nos últimos anos a formação inicial de professores tem sido foco de estudo de diferentes pesquisas, as quais abriram espaço para algumas discussões e considerações a respeito da finalidade do estágio enquanto componente de formação, bem como de sua estruturação no currículo dos cursos.

Para Pimenta; Gonçalves (1992), o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será

desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias.

É também um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado a mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação (PICONEZ, 1991).

Estas concepções indicam a superação da tradicional redução do estágio a uma atividade prática instrumental, que viabiliza apenas o emprego de técnicas sem a devida reflexão, fazendo com que o estágio seja considerado como campo de conhecimento. Assim o estágio assume a finalidade de “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Os acadêmicos pesquisados percebem o estágio a partir de três enfoques: 1º) espaço para obtenção de experiência prática da docência; 2º) possibilidade de conhecer e interagir com a realidade escolar; 3º) momento para colocar em prática as aprendizagens do curso, a fim de verificar se a formação atende as necessidades impostas à futura profissão.

Apesar de estes sujeitos perceberem o estágio como momento de colocar em prática as aprendizagens do curso, ficou claro que não o concebem como simples atividade prática instrumental. Algumas respostas à entrevista dão indícios de que compreendem o estágio como uma atividade que possibilita refletir sobre ações pedagógicas desenvolvidas em um contexto real, o que se aproxima a idéia de Pimenta (1997, p. 149), quando ressalta o estágio “como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”. Logo, o estágio não é considerado como uma atividade desvinculada da formação.

Um dos importantes papéis do curso de formação inicial, de acordo com Mizukami; Reali (2002) é tentar alterar as referências prévias sobre o ser professor, sobre os alunos, sobre a atividade de ensino-aprendizagem, sobre o contexto e o conteúdo escolares, entre outros. Isto porque,

de suas experiências prévias os professores em formação desenvolvem idéias orientadoras de suas práticas futuras (...). Se estas idéias não são alteradas durante o período de formação básica, as experiências subseqüentes como professor possivelmente as reforcem, consolidando ainda mais as compreensões prévias sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem em outras ocasiões (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 123).

A posição das autoras é reforçada por Arroyo (2000) e também por Pimenta (2005), para a qual o grande desafio dos cursos de formação inicial é “colaborar no processo de passagem dos alunos de *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2005, p. 20).

Para que isto ocorra e o acadêmico possa constituir a sua identidade docente, o estágio curricular assume papel fundamental, pois é uma das primeiras oportunidades que os acadêmicos têm de contato com seu futuro campo de atuação, o que lhe permite refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Este aspecto é evidenciado pelas falas dos acadêmicos pesquisados, sendo que alguns destacaram o ‘ver-se como professor’ como uma das principais aprendizagens do estágio.

Estas aprendizagens dão início ao processo de construção da identidade docente, a qual permanecerá em constante (re) construção ao longo da carreira profissional. Esta forma de conceber o processo de construção da identidade docente está ancorada em Pimenta (2005), a qual entende que

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades (...) (PIMENTA, 2005, p. 18).

É possível dizer ainda, que além da realidade em que o professor está inserido e das necessidades ali observadas, as práticas, as concepções e os objetivos por ele almejados são também participantes da construção de sua identidade.

Se a formação do professor não encerra junto ao curso de Pedagogia, assim como muitos já estão convencidos e acreditam na importância e necessidade da formação continuada, nem tão pouco o processo de construção da identidade docente se encerra junto ao estágio. Mas, por ser um espaço privilegiado de aprendizagens sobre a docência, os sujeitos do estudo reconhecem alguns saberes que julgam necessários a quem ensina, muitos dos quais somente a prática do estágio revelou a importância.

Ter domínio de classe foi considerado por grande parte dos acadêmicos entrevistados como saber necessário à prática docente, sendo que está estritamente ligado à postura do professor com seus alunos, à busca pela autoridade sem autoritarismo. Ao contrário do que ocorria há alguns anos atrás, hoje muitas crianças não reconhecem a posição do professor como autoridade dentro do espaço escolar, o que demonstra que esta relação não está mais estabelecida. Como a relação de autoridade entre professor e alunos não está imposta como

antes, esta precisa ser negociada entre o grupo e construída a cada dia, a partir de ações de comprometimento com a aprendizagem.

Alguns acadêmicos sentiram dificuldades de exercer a autoridade de professor, libertando-se da herança das práticas autoritárias vivenciadas enquanto alunos. Contudo, durante o estágio a postura de professor e a construção da autoridade foram se constituindo gradualmente, a medida que os sujeitos envolvidos neste processo puderam se conhecer e constituir um vínculo, tanto afetivo quanto de reconhecimento acerca do trabalho desenvolvido pelo estagiário. O respeito entre autoridade e liberdade, esta “relação tensa, contraditória e não mecânica” (FREIRE, 1996, p. 122), é alcançado quando se cria um clima de reciprocidade, de cumplicidade e comprometimento, em que o professor consegue assumir sua autoridade e o aluno a sua liberdade, sem que se caia em práticas autoritárias e licenciosas.

Essas reflexões levam a outro saber, considerado pelos acadêmicos como essencial a quem ensina: conhecer os alunos com quem se irá trabalhar e a realidade social, cultural e econômica em que estes estão inseridos. Os sujeitos deixaram evidente durante as entrevistas, que este aspecto foi enfatizado muitas vezes em disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, mas que somente a prática de sala de aula é capaz de promover esse saber, uma vez que em cada cenário educativo uma realidade diferente pode ser encontrada. Por isso é preciso estar inserido no contexto da escola e das crianças, interagindo com as mesmas e vivenciando dia após dia as possibilidades e as dificuldades de cada uma.

Além disso, os acadêmicos consideram que o professor precisa conhecer e compreender as especificidades da infância, bem como o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Este saber é necessário para que o professor possa planejar suas ações de modo a contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem de seus alunos, considerando que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não acontecem da mesma maneira em todas as crianças. Segundo Rossetti-Ferreira, psicóloga e pesquisadora dos percursos de desenvolvimento infantis, é preciso

(...) ir além da criança, além do indivíduo que se desenvolve e apreendê-lo dentro das redes de significações em que se encontra inserido. Deve-se buscar identificar as várias relações estabelecidas nos diversos contextos, de modo a compreender o seu ser e estar no mundo. Deve-se buscar identificar os vários elementos sócio econômicos, políticos, históricos e culturais que atravessam seus processos de desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p. 52).

A autora enfatiza que diferentes aspectos devam ser considerados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis, uma vez que estes não podem ser compreendidos de modo restrito e fragmentado.

Os conhecimentos teóricos trabalhados no início do curso de graduação nas disciplinas de Psicologia nem sempre são compreendidos pelos acadêmicos, uma vez que muitos ainda estão distantes do contexto escolar e de suas práticas, o que dificulta a transposição didática dos mesmos. Sem que ocorra a relação entre a teoria e a prática, ocorre um esvaziamento da teoria, de modo que é importante retomar estes conhecimentos ao longo do curso com base nas vivências dos acadêmicos nos contextos escolares, uma vez que a compreensão da teoria é essencial para a promoção de práticas de qualidade.

Além de contribuir com a construção de uma relação de autoridade e liberdade entre estagiário e alunos, conhecer a criança também permite que o professor obtenha meios para promover uma relação de afeto e comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, buscando ouvir, enxergar, perceber e compreender suas necessidades, bem como os diferentes tempos e ritmos em que as crianças constroem o seu conhecimento. Estes saberes foram considerados indispensáveis a quem ensina pela maioria dos acadêmicos entrevistados.

A sensibilidade para enxergar e para ouvir a criança, em sentido amplo, complexo, não apenas como uma possibilidade que os sentidos nos conferem, tem relação com uma educação mais humana, a qual é defendida por Freire (1996) e Gadotti (2003).

Freire (1996) confere tamanho valor às emoções, à sensibilidade e à afetividade, afirmando que ensinar exige disponibilidade ao diálogo, o que implica saber escutar, pois é escutando os alunos que aprendemos a falar ‘com eles’, e não apenas ‘para eles’.

Essa disponibilidade ao diálogo é essencial para a aprendizagem. Segundo Freire (1987) sem diálogo não há educação, uma vez que o conhecimento é construído a partir da interação entre os sujeitos envolvidos e o objeto cognoscível. Para o autor, a dialogicidade deve começar antes mesmo da aula, enquanto o professor esta elaborando o seu planejamento, pois é neste momento que este se pergunta sobre o que vai dialogar com seus alunos e sobre qual o significado deste conteúdo para os mesmos.

Isso implica no conhecimento que o professor deve ter acerca dos conteúdos que irá desenvolver, sendo que a maioria dos acadêmicos entrevistados também destacou este aspecto como saber fundamental à quem ensina. Estes enfatizaram ainda que esta exigência é ainda maior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que há um plano de estudos que deve ser seguido ao longo do ano. Este saber, ou seja, o conhecimento sobre os conteúdos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, é pouco enfatizado durante o curso de Pedagogia implicando ao

estagiário um exercício de busca, pois como diz Freire ao destacar a exigência da pesquisa para quem ensina, “enquanto ensino continuo buscando, repercurando” (1996, p. 32). Além do mais, cabe lembrar que estamos vivendo um tempo em que os conhecimentos e as informações circulam e se propagam muito rapidamente e logo se tornam velhos, o que exige o exercício constante da pesquisa.

Com essa postura o professor age como exemplo aos seus alunos, não ensinando apenas os conteúdos, embora estes sejam importantes, mas instigando a curiosidade dos mesmos, o exercício de busca, ou seja, ensinando a pensar certo (FREIRE, 1996).

Os acadêmicos entrevistados concebem os estágios como etapa fundamental de aprendizagem profissional da docência, uma vez que alguns saberes construídos ao longo do curso podem ser vivenciados na prática, afirmando a sua importância, ou ainda, construídos e compreendidos na prática, uma vez que a teoria nem sempre possibilita aprendizados que o cotidiano escolar oferece.

Todos os acadêmicos entrevistados de certa forma indicam a necessidade da prática escolar para a aprendizagem ou para a qualificação da aprendizagem dos saberes que julgam necessários a quem ensina. Também percebem que a prática docente exige saberes de diferentes aspectos, os quais se aproximam ao pensamento de Pimenta; Lima (2004, p. 15) ao afirmarem que

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.

Ao longo do curso o acadêmico constrói referências acerca dos saberes que julgam fundamentais ao professor. Contudo, o estudo revelou que a prática escolar compõe outra dimensão a estes saberes, uma vez que passam a ser vividos dia após dia pelos acadêmicos, juntamente com as crianças e em um ambiente escolar real, não idealizado.

Por isso é possível perceber o estágio como um espaço de aprendizagem profissional fundamental durante a formação inicial, uma vez que este permite ao futuro professor conhecer a realidade escolar, através da observação e do contato com os diferentes sujeitos envolvidos na dinâmica da instituição escolar. Também é a partir das experiências do estágio que os acadêmicos podem se experimentar como professores, iniciando a constituir em si o “ser professor”, pois este processo é complexo, contínuo, podendo compor diferentes

configurações ao longo da carreira profissional, considerando o tempo e o contexto em que o professor esteja implicado.

APRENDIZAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS PROPORCIONADAS PELO ESTÁGIO

Um dos objetivos centrais do estágio, segundo Santos (2005) é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Isso significa que a construção de conhecimentos relacionados à docência não ocorre apenas no componente teórico dos cursos de formação, de modo que a prática se torne apenas a ‘aplicação’ destes conhecimentos. Se assim fosse, o estágio seria concebido como uma avaliação final em que os conhecimentos construídos ao longo do curso fossem colocados a prova.

Pelo contrário, juntamente com as disciplinas desenvolvidas nestes cursos o estágio também é responsável pela construção de conhecimentos sendo capaz de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Segundo Ana Maria Freire (2001), o estágio permite uma aproximação ao futuro campo de atuação profissional e “promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as conseqüências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional” (FREIRE, 2001, p. 2). Além disso, segundo a autora, as experiências vivenciadas na escola, com os alunos, com situações reais de ensino-aprendizagem e com a orientadora antes e depois das ações pedagógicas, “cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceituais, quer nas concepções de ensino” (FREIRE, 2001, p. 2).

As principais aprendizagens proporcionadas pelos estágios a partir da percepção dos acadêmicos pesquisados estão em acordo com a concepção da autora, uma vez que estão ligadas aos três momentos que embasam a prática pedagógica: o planejamento da ação, o desenvolvimento da aula e a reflexão sobre o vivido.

Em relação ao primeiro momento, seis acadêmicos destacaram a elaboração do planejamento das aulas como uma das principais aprendizagens proporcionadas pelo estágio. Aprender a planejar de acordo com a realidade da escola, da turma e das necessidades das crianças, bem como a integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber, se constituiu inicialmente como um grande desafio, uma vez que os sujeitos reconhecem a sua importância como instrumento de orientação do trabalho docente.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento é um recurso que permite que os professores programem suas ações e também um momento de pesquisa e reflexão ligado à avaliação. A partir das falas dos acadêmicos é possível perceber que estes tiveram certa dificuldade inicial na elaboração do planejamento, pois exigiu muita pesquisa, em relação a conteúdos, atividades e métodos, aspectos que muitas vezes não foram suficientemente trabalhados ao longo do curso, conforme afirmaram nas entrevistas.

Este processo de busca e de aprendizado caracteriza o que Libâneo (1994) aponta como momento de pesquisa na elaboração do planejamento. Considero que este autor também vê o planejamento como momento de reflexão ligado à avaliação, pois o plano de aula pode sofrer diferentes alterações até que seja realmente desenvolvido e até mesmo enquanto está sendo colocado em prática. Quando isso acontece, se percebe que o acadêmico refletiu sobre as possibilidades de efetivação do plano, considerando diferentes aspectos que podem intervir na realização do mesmo, o que caracteriza um processo de avaliação.

Se o planejamento não é considerado 'roteiro' que precisa ser rigidamente seguido, este é um instrumento do qual o professor se utiliza para qualificar sua ação pedagógica, justamente porque possibilita articular objetivos e atividades, caracterizando uma prática intencional e reflexiva.

Os acadêmicos declararam que planejar a partir da realidade de seus alunos, assumiu uma dimensão diferenciada, desconstruindo aquela visão de planejamento adquirida a partir dos planos de aula solicitados durante o curso, em que na maioria das vezes os sujeitos e o contexto eram fictícios. A situação real de ensino-aprendizagem exigiu dos acadêmicos uma postura de busca, em que alguns estudos desenvolvidos durante o curso tiveram que ser retomados a fim de melhor compreendê-los e articulá-los com a prática de sala de aula. Além disso, o ensino de certos conteúdos também exigiu muita pesquisa e estudo dos acadêmicos, de modo que para ensinar, antes precisavam aprender. Paulo Freire (1996, p. 32) também acredita que o exercício da pesquisa deva fazer parte do cotidiano do professor quando afirma que ensino e pesquisa estão tão imbricados que um não ocorre na ausência do outro.

Relacionado ao segundo momento, o desenvolvimento da aula, a construção do vínculo de autoridade baseado no afeto e no respeito ao outro enquanto condição para a aprendizagem foi destacada por três acadêmicos como uma das principais aprendizagens proporcionadas pelo estágio. A criação deste vínculo exige entrega ao outro, para que este perceba a importância e a seriedade do trabalho que está sendo desenvolvido, conferindo significado às aprendizagens que estão sendo construídas nesta relação de cumplicidade que precisa existir entre professor e alunos.

Freire (1996, p. 159) participa desta opinião ao afirmar que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Não quer dizer com isto, que ser afetivo com os alunos seja condição suficiente para que a aprendizagem se efetive, tampouco é negar a sua importância, mas que ao estar aberto a este “querer bem”, sela seu compromisso com os mesmos, especialmente na crença incondicional na capacidade de aprendizagem dos alunos. Sobre a relação de amizade com os alunos, o autor entende que

não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, 159 – 160).

Desta forma é possível compreender que constituir um vínculo de afetividade com os alunos é necessário, mas que isto não pode interferir no compromisso que o professor possui com a aprendizagem de seus alunos (FREIRE, 1996).

Os acadêmicos demonstraram dar valor a formação de um vínculo afetivo com os alunos, mas a preocupação com os conhecimentos, com a construção da aprendizagem e com a formação destes alunos também foi evidenciada em seus depoimentos.

Ainda relacionado a este aspecto, os sujeitos enfatizam algumas aprendizagens em relação à criança, considerando que cada uma possui as suas especificidades e um tempo próprio de aprendizagem. Fragmentos das entrevistas evidenciam a importância que os acadêmicos conferem ao professor estar atento àquilo que a criança demonstra.

Os depoimentos evidenciam a preocupação com a aprendizagem das crianças, sendo que um dos caminhos pode ser empregar um olhar mais sensível àquilo que as próprias crianças estão apontando. O professor precisa estar atento ao que as crianças demonstram não somente através da fala, mas também do tempo interno, que é tempo que vive no corpo, tempo das emoções e que não pode ser medido pela máquina, porque é o tempo de cada um (MELUCCI, 2004).

Além do mais, os acadêmicos destacam como aprendizagem proporcionada pelo estágio o saber agir em diferentes situações, considerando os momentos em que é necessário adaptar o plano de aula, as dificuldades que os alunos possam demonstrar em certas atividades e conteúdos, as mudanças na rotina da escola, os conflitos de sala de aula, o envolvimento das crianças com as atividades, entre outros.

Além destas, conforme já explicitado neste artigo, cabe destacar como uma das principais aprendizagens proporcionadas pelo estágio o ver-se como professor e a postura de sala de aula, relacionados com a construção da autoridade docente.

Os acadêmicos evidenciaram grande preocupação com a construção de sua autoridade enquanto professor, uma vez que esta é fundamental para conseguir o domínio de turma. Vale ressaltar que domínio de turma não significa silenciar e controlar o comportamento dos alunos na sala de aula. Este é compreendido a partir do comprometimento do grupo com a aprendizagem, em que a organização da sala de aula se faz necessária para que a relação entre professor e alunos não seja baseada no *laissez-faire*.

Ourique; Tomazetti (2005, p. 92) concordam com essa posição, afirmando que “a autoridade, não se constitui numa obediência cega e muda (...)”. do mesmo modo, compreendo que a disciplina em sala de aula é necessária para haver aprendizado, mas ela não precisa ser imposta, pode ser construída com o grupo quando há o reconhecimento dos objetivos que trazem professor e alunos à sala de aula.

Para isso o professor deve se reconhecer enquanto autoridade, buscando exercê-la a partir de práticas de colaboração com os alunos, permitindo que estes tenham autonomia e possam ser autores de seu aprendizado, sem submissão, sem imposições. Atitudes como essa favorecem a construção da autoridade do professor desvinculada de práticas autoritárias (FREIRE, 1996).

Entendo que a relação de autoridade precisa ser construída a cada dia, a partir de ações de reconhecimento do outro enquanto cidadão de direitos, pois quanto mais os alunos perceberem o professor enquanto alguém capaz de propiciar a construção de conhecimentos significativos, que tem domínio de turma, que têm objetivos e age de maneira coerente para alcançá-los, maior será a participação dos mesmos nas aulas devido a confiança que sentirão nas ações do professor, legitimando assim, a autoridade do mesmo (OURIQUE; TOMAZETTI, 2005).

Apesar desta relação de autoridade se dar na sala de aula, penso que os momentos em que o professor se distancia da mesma possibilitam a reflexão e a avaliação das práticas vivenciadas na escola, permitindo que algumas ações possam ser repensadas em prol de qualificar este processo. Acredito que o estágio não oferece muito tempo para a construção da relação de autoridade com os alunos, pois muitas vezes o acadêmico consegue fazer este exercício de distanciamento para reflexão e avaliação somente após o término do estágio.

Foi possível perceber a partir da análise do material produzido pelas entrevistas realizadas com os sete acadêmicos do curso de Pedagogia, que as aprendizagens sobre a

docência não se encerram junto ao componente teórico dos cursos de formação, uma vez que os estágios proporcionaram momentos significativos para a aprendizagem profissional da docência, caracterizando o estágio como campo de conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

O estágio se caracteriza como etapa obrigatória na formação de todo professor, sendo, a meu ver, elemento desafiador da prática pedagógica e das concepções dos futuros educadores durante a formação inicial. Concepções e práticas que vem se constituindo no íntimo de cada um ao longo de sua história de vida.

Muitos irão experimentar a docência pela primeira vez somente durante o estágio, de modo que este momento seja aguardado com ansiedade, para que o professor que existe em cada um, por vezes ainda adormecido, possa invadir a corporeidade, passando a constituir o ser por inteiro, do modo como se refere Arroyo (2000) ao afirmar que não se é professor somente enquanto se está na escola, uma vez que *ser professor* não se limita apenas a uma profissão e a prática de dar aulas. Ser professor invade a dimensão pessoal e a vida de quem assume essa identidade.

O estágio colabora com este processo de construção da identidade docente, conforme sugerem os acadêmicos entrevistados, pois possibilita um contato com o futuro campo de atuação, permitindo refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Experimentar o compromisso com as situações de ensino-aprendizagem faz com que os acadêmicos passem a ver a figura do professor não mais com olhar de alunos, mas sim, a verem-se como professores.

Os acadêmicos percebem o estágio como atividade fundamental para a aprendizagem profissional da docência, pois proporciona um espaço para obtenção de experiências práticas da docência, em um contexto real de ensino aprendizagem, no qual diferentes fatores interferem nas ações pedagógicas desenvolvidas. Também percebem o estágio como momento de colocar em prática as aprendizagens do curso, o que permite avaliar a formação acadêmica. Os dados apontam indícios de que os acadêmicos não compreendem o estágio como mera atividade instrumental, uma vez que indicam que este possibilita a reflexão das ações desenvolvidas junto às crianças, contribuindo com novas aprendizagens sobre a docência.

Estas aprendizagens estão ligadas aos três momentos que embasam a prática pedagógica: o planejamento da ação, o desenvolvimento da aula e a reflexão sobre o vivido. O planejamento das aulas englobando as diferentes áreas do saber através do aprofundamento de

uma temática, considerando as necessidades das crianças e o contexto em que estão inseridas foi uma das principais aprendizagens proporcionadas pelo estágio de acordo com os acadêmicos pesquisados. O contato contínuo com a instituição também permitiu aprendizagens ligadas à rotina e ao dia-a-dia escolar, além da compreensão de que é preciso saber agir em diferentes contextos e situações, para as quais a universidade muitas vezes não prepara. Para atender estas demandas, os acadêmicos estão cientes de que é preciso continuar estudando, pesquisando e problematizando a sua prática, o que evidencia que compreendem a formação como um processo contínuo, que não se encerra junto à formação inicial.

O estágio também possibilitou a certificação acerca da opção profissional. O contato contínuo e intenso com o contexto escolar durante o estágio, fez com que os acadêmicos atribuíssem uma dimensão valorativa muito mais significativa à profissão docente. A responsabilidade e o empenho destes sujeitos com a aprendizagem de seus alunos podem ter sido a chave para esse reconhecimento, uma vez que puderam perceber a intencionalidade da prática docente, a qual exige uma formação de qualidade, saberes teórico-práticos e comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Essas experiências podem ter reforçado o sentimento de que o professor precisa ser reconhecido e valorizado. Mais do que isto, podem ter contribuído para que os próprios sujeitos reconhecessem a importância de suas ações, enquanto professores, para o crescimento e aprendizagem do outro.

Assim, penso que é necessário lançar um olhar mais atento a este campo de conhecimento nos cursos de formação de professores, para que o estágio assuma a sua importância enquanto atividade formadora essencial, em que a identidade profissional do acadêmico se constrói, a partir de ações vivenciadas na prática e refletidas sob a luz das teorias.

Estas considerações não encerram as discussões acerca do estágio enquanto espaço de formação profissional da docência, mas permitem inferir que é necessário lançar um olhar mais atento a este campo de conhecimento nos cursos de formação inicial de professores, buscando alternativas para qualificar este espaço, a fim de contribuir com a formação dos futuros profissionais que atuarão em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 15.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Ana Maria. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos**. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf. Acesso em 12/11/2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Fevale, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.
- LIMA, Soraiha Miranda de; REALI, Aline Maria de Medeiros. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). IN: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, Aline M. M. (orgs.). **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002, p. 119 – 137.
- OURIQUE; TOMAZETTI. A autoridade no processo educacional: os orientadores educacionais como mediadores das relações de poder. IN: **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria: 2005, v. 30, n. 1, p. 89 – 103.
- PICONEZ, Stela C. B. (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15 – 34.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. IN: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci B.; DELL'AGLIO, Débora D. (org). **Psicologia do Desenvolvimento: Reflexões e Práticas Atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19 – 59.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. Artigo publicado na 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875int.doc. Acesso em 12/11/2009.