**OS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR INFANTIL: estudo de caso**

*Roberta Flaborea Favaro[[1]](#footnote-1)*

**EIXO TEMÁTICO:** Formação de professores e educadores para a infância

**RESUMO**: O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar algumas tensões na formação prática dos futuros professores de educação infantil em um programa de licenciatura desenvolvido em uma de educação infantil em uma universidade pública, tendo como eixo os estágios curriculares obrigatórios. A pesquisa teve um caráter qualitativo, com realização de entrevistas, grupos focais e narrativas autobiográficas a distintos sujeitos, tais como professores da universidade e dos colégios que preparam e que recebem os estagiários, os próprios estagiários, assim como as diretivas de ambas instituições: universidade e jardins infantis públicos e particulares. Também, houve a aplicação de um questionário a todos os estudantes dos semestres pares do programa de licenciatura em educação infantil, sendo insumo para a elaboração dos outros instrumentos de coleta de dados, constituindo a aplicação de um instrumento quantitativo. O marco teórico tomou como base a formação inicial de professores, o conceito de práxis pedagógica, assim como os estágios, a epistemologia da prática, entre outros que ajudassem a entender como os estágios permeavam o programa da licenciatura e quais eram as tensões entre a teoria e a prática na formação inicial destes educadores. Com ajuda de softwares de análise qualitativo e quantitativo (Atlas.Ti y SPSS), triangulou-se os dados, desde distintas lógicas (dados, sujeitos e teorias) para chegar a certas conclusões que tivessem como base a fiabilidade e confiabilidade da pesquisa. Como resultados, evidenciam-se tensões entre os distintos sujeitos que participam dos estágios. O fator tempos institucionais para a realização dos estágios é outro fatos que causa incômodo, assim como a falta de contato com as famílias em distintos espaços do jardim. Os estagiários permanecem em grande parte do seu tempo na sala de aula, não necessariamente lecionando, mas observando as aulas. Com relação ao programa, apesar de entender-se o conceito de estágios como um dos eixo central da construção de conhecimentos profissionais no caso deste programa, recomenda-se repensar e novamente localizar a importância deste ponto para a formação prática dos futuros professores.

**Palavras-Chave:** formação prática, educação infantil, instituições educativas, eixos formativos, tensões.

1. **Introdução**

 A preocupação central desta pesquisa foram as possíveis tensões identificadas nos espaços de treinamento prático de futuros professores de Educação Infantil, oferecidos por uma universidade pública da cidade de Bogotá, Colômbia. Embora entenda-se a relevância dos estágios na formação inicial de professores, pouco se sabe sobre o que acontece no nível da formação interna nesse eixo curricular. Diante do exposto, considerado essencial para a formação de professores críticos, investigativos e inovadores, os poucos estudos aprofundados sobre a formação prática de professores no país e a discussão urgente sobre a revisão de aspectos internos da formação é necessário. Portanto, é importante compreender a construção da profissionalização do professor de Educação Infantil por meio de suas experiências na graduação.

1. **Referências teóricas**

A pedagogia é entendida como a ciência da prática e para a prática (Fávero, 2001; Giglio et al, 2011). A pedagogia é entendida como o conhecimento da realidade e é construído na interação com outros sujeitos educacionais. Diante do exposto, a construção do conhecimento vai muito além das observações de aula, uma vez que o conhecimento tácito deve ser articulado com outros conhecimentos, tais como o conhecimento disciplinar e o conhecimento didático, para um efetivo processo inicial de aprendizagem da profissão docente que permita orientar a reflexão sobre a prática. Portanto, o conhecimento contextualizado é construído gerenciando a complexidade e decidindo nas situações imediatas (Domingos Rogét, 2009), relacionando teoria e prática, nas atividades que giram em torno dos estágios.

Existem diferentes conceituações sobre os estágios, como pode ser observado nos trabalhos de Zabalza (2003, 2004, 2011), Domingo Rogét (2009); Calvo, Rendón e Rojas (2004), Ramírez (2010), González e Fuentes (2011), Garrido (2012), Almeida e Garrido (2014), entre outros. No entanto, quase todos os autores revisados ​​concordam com a ideia dos estágios como a experiência direta dos futuros professores no espaço dialógico educacional; um conjunto de momentos pedagógicos únicos e indispensáveis ​​para a construção do profissionalismo reflexivo e crítico, onde crenças, valores, experiências, conhecimentos prévios, mas também medos e sentimentos são construídos e / ou enfrentados no momento da apresentação ao mundo do trabalho em contextos particulares. São práxis contextualizadas (Imbernón, 1994), nas quais há "atividade teórica de conhecimento, fundamento, diálogo e intervenção na realidade" (Garrido & Lucerne, 2004, p. 45).

 O conceito de estágio curricular obrigatório significa oferecer ao estudante uma aproximação com a realidade em que ele atuará, uma atividade que instrumentaliza a prática do ensino, entendida como uma atividade de transformação da realidade (Garrido & Lucerna, 2004). Em outras palavras, eles são um espaço privilegiado, genuíno e renovado, onde o futuro professor está na encruzilhada da aprendizagem, da construção do conhecimento e da socialização profissional.

Zabalza (2003) refere-se ao fato de que qualquer proposta de estágios obrigatórios curriculares deve ser analisada desde a perspectiva de sua capacidade de cumprir adequadamente as quatro funções que, embora com relevância diferente, desempenham nos estudos universitários: a) o componente curricular; b) aa situação de aprendizagem; c) experiência pessoal; e d) o facilitador de emprego. Além disso, deve ter uma estrutura curricular interna, como um projeto curricular com objetivos, atividades, habilidades a serem desenvolvidas, formas de avaliação, entre outros pontos que guiam e apoiam o ensino.

1. **A pesquisa qualitativa para abordar as evidências sobre a formação prática dos profissionais de ensino**

A pesquisa baseou-se na abordagem metodológica descritiva analítica (Colás & Buendía, 1998; Flick, 2004), uma vez que o estudo foi estabelecido com base na investigação teórica. O trabalho foi desenvolvido com base num estudo de caso não participativo (Stake, 1994, 2010): Universidade Pedagógica Nacional que impacta as políticas públicas, o programa de licenciatura em Educação Intantil tem mais de dez anos de implementação, quando houve a coleta de dados, e são os estágios considerados o eixo formativo fundamental, que vão do primeiro ao décimo semestre do programa.

Especificamente, podemos citar algumas necessidades nos estágios curriculares: possui estruturas específicas responsáveis ​​pela manutenção e aprimoramento, incluindo o fortalecimento das estruturas de coordenação e supervisão do processo, esclarecimento dos compromissos assumidos por cada instituição, definição e implementação de consenso dos conteúdos e competências para o trabalho, vinculação a projetos de inovação e mecanismos de supervisão e mentoria que regulam o processo (Cid, 2011).

Entende-se que os futuros professores estão numa encruzilhada entre teoria e prática, entre o que é lido nos livros e o que é visto na ação, envolvendo sentimentos, crenças e valores prévios, questões éticas e morais e desmistificando os modelos teóricos estudados e, de certa forma, idealizados. Portanto, dada a complexidade em nível interno (organização curricular, por exemplo) e externo (relação positiva entre instituições de ensino, por exemplo), é necessário revisá-lo constantemente para verificar se seus objetivos centrais são alcançados como eixo curricular.

1. **Os estágios curriculares obrigatórios: tensões identificadas no caso**
* **As atividades desenvolvidas nos estágios**

Em relação às atividades realizadas pelos futuros professores, podemos citar: no campo contextual (identificação do contexto) e ensino (planejamento, intervenção e avaliação da intervenção), desconsiderando as demais áreas igualmente importantes na formação integral de professores. Nas entrevistas e nos grupos focais, não são identificados espaços de discussão interna nos colégios e a participação de futuros professores em outros cenários, somente a sala de aula. Outro fator de tensão é o pouco contato com as famílias, o que gera ansiedade entre os futuros professores e é um ponto de tensão constante, demonstrando um foco no desempenho do futuro professor principalmente na sala de aula.

* **Relações interinstitucionais**

Além disso, na voz de seus professores e coordenadores, alguns lugares onde são realizados os estágios consideram que os futuros professores visitam esporadicamente (uma ou duas vezes por semana, durante algumas horas), realizam atividades com os alunos, o que as vezes sem conexão com o que é oferecido, e muitas vezes sem gerar um vínculo maior e mais profundo entre as disciplinas e sem que haja impacto no trabalho do professor titular.

Também, embora os professores titualres se identifiquem como formadores de professores, existe um sentimento de utilitarismo, de dar o conhecimento ao estagiário, sem nada em troca. Portanto, não é observada uma relação simbiótica de desenvolvimento de espaços de aprendizagem entre as instituições de ensino visitadas.

O exposto anteriormente é agravado pelo sentimento dos diretores e coordenadores dos centros devido ao pouco apoio oferecido pela universidade às instituições, mais uma vez contando com o sentimento de uso de seus alunos e espaços para a construção de conhecimento sem que este seja compartilhado com os alunos. centro de prática

* **Os distintos sujeitos**

Outra grande dificuldade relatada pelos estagiários, futuros professores e professores regulares em entrevistas e grupos focais, é a tensão entre o futuro professor que está observando e o professor titular que está sendo observado. Como relato do aluno, é observada a posição de alguns professores intransigentes e herméticos em seu trabalho diário, bem como de futuros professores que apontam de uma maneira que não é sensível à maneira "equívoca" de ensinar a prática, independentemente de sua história. e processos de aprendizagem.

O "olhar indagador" de muitos dos futuros professores e o ressentimento de muitos dos professores titulares culminam no fechamento de portas para os profissionais. Os professores regulares se recusam a ter alunos praticantes porque temem críticas, como observado por um dos coordenadores de práticas de uma escola particular (grupo focal do centro três). É possível que, devido ao tom de julgamento em relação às ações desses dois sujeitos, os professores titulares se sintam

Além disso, a falta de espaços para discussão e debate entre os sujeitos das práticas pedagógicas é outra tensão encontrada. Isso é observado na maioria das instituições de ensino (centro um, dois, três e seis), mais uma vez é aberto pouco espaço para discutir, trocar e gerar vínculos entre professores e futuros professores. A necessidade de as instituições de ensino terem de pagar por hora trabalhada pelo diretor e coordenador de práticas, tem um impacto financeiro para a instituição. Isso pode promover a baixa motivação dos professores e o pouco intercâmbio entre instituições

Da mesma forma, gerenciar espaços de reunião, transformá-los em momentos de pesquisa e treinamento é desafiador, uma vez que é necessário um planejamento e disposição completos, envolve trabalho não apenas na sala de aula, mas também fora dela. Os coordenadores de práticas da universidade relatam a indisponibilidade dos professores regulares em ter seu tempo de dedicação aos profissionais e aos próprios coordenadores, impossibilitando uma comunicação fluida. Isso implica que cada ator, em seus diferentes papéis, possa ter objetivos diferentes na construção do conhecimento de futuros professores.

* **Os tempos institucionais**

Embora não inicialmente considerada como uma categoria de análise, a tensão entre os tempos institucionais surgiu como um grande problema dos diferentes sujeitos envolvidos nas práticas. Do ponto de vista de futuros professores, coordenadores de estágio e professores em período integral, os profissionais logo estão imersos na instituição educacional.

Os estágios são projetados no currículo para serem desenvolvidos nos espaços matinais, embora grande parte das instituições de ensino atenda as crianças durante todo o dia. Dessa forma, os futuros professores acabam observando e intervindo nos mesmos horários da semana, o que pode se tornar um momento já conhecido e pouco desafiador.

Por outro lado, os estagiários geralmente não têm informações sobre o que está acontecendo nas aulas de maneira geral, tais como os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento das crianças, planejamento de aulas, entre outros, porque não participam de outros espaços nas escolas, como em reuniões pedagógicas e momentos de planejamento. Ter essa informação depende do professor titular. Dessa forma, quando chegam nos estágios, os professores afirmam que geralmente os estagiários estão equivocados em relação ao desenvolvimento das crianças e ao curso das aulas.

**5. Conclusão: Como superar as tensões nas práticas profissionais?**

* Espera-se o gerar vínculos institucionais mais fortes e duradouros, essenciais para a realização e eficácia dos estágios, onde possam ser utilizados desde várias perspectivas, alavancando a aprendizagem entre os sujeitos e abordando o modelo de corresponsabilidade interinstitucionais como algo necessário.
* O modelo de supervisão dos estágios deve refletir-se quando for necessário o planejamento de atividades que contemplem as diferentes áreas da aprendizagem dos estágios e que sejam desafiadoras para os futuros professores, com o conhecimento do próprio diretor. Portanto, abordagens de supervisão clínica (Zeichner, 1993) podem ser levadas em consideração.
* Aprende-se a ser professor não apenas nos cenários considerados de boas práticas pedagógicas, mas também em espaços onde há necessidade contextual de inovar. Portanto, os espaços de estágios em instituições públicas e privadas devem ser considerados como espaços diferentes, mas de igual importância para a aprendizagem prática.
* A flexibilidade temporal na realização das práticas pode ser algo a ser discutido internamente no programa, uma vez que os espaços pedagógicos nos centros não são apenas em períodos específicos. Além disso, os estagiários podem passar mais tempo nas instituições, pois podem gerar vínculos mais estreitos com os sujeitos da instituição de práticas.

**6. Referencias**

Almeida, Ma. I. & Garrido, S. (2014). *Estágios supervisionados na formação docente.* Sao Paulo: Ed. Cortez.

Calvo, Rendón & Rojas (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudios diagnósticos.* Universidad Pedagógica Nacional y Unesco/IESALC. Contrato no. 886.595.3. IES/ED/PI/ 26. Edición Postgrados de la Facultad de Educación. Recuperado en [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).

Cid, A. P. (2011). Concordancia Vs discordancia en la evaluación del Practicum: protocolos, instrumentos y elementos personales del proceso. En *Revista de Docencia Universitaria.* 10 (2), 381-394.

Colás; Ma. & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª. Edición). Sevilla: Alfar.

Domingo Rogét, Á. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Magis*: *Revista Internacional de Investigación en Educación, 2* (3), 191-210.

Fávero, M. L. A. (2001) Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. En Linhares, C. [et.al]; Alves, N. (org). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001, 53-71.

Garrido, S. & Lucerna, M. S. (2004). *Estágio e docência*. (2ª. Edición). São Paulo: Cortez.

Garrido, S. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Editora Cortez.

Giglio, C; Bunzen, C.; Silvestre, M.; Oliveria Gomes, M.; & Andrade Pinto, U. (2011) Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação continua de professores e pedagogos. En Oliveira Gomes, M. (2011). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Ediciones Loyola.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional.* Colección Biblioteca de Aula. Barcelona: Graó.

Stake, R. (1994). Case study. En Denzin, Normal; Licoln, Yolanda (1994). *Handbook of Qualitative Research*. EEUU: Sage (pp. 236-247).

Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso.* Madrid.: Morata

Zabala, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabala, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Editora Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M. A. & Cid, A. (1998). [Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. *IV Symposium de Prácticas celebrado en Poio*, 13-15 junio 1996](http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3051) / coord. [Miguel Angel Zabalza Beraza](http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=93130), 1, 17-64.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Editora Educa.

 Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 68, 123-149.

1. Licenciada em Pedagogia (Universidade de São Paulo), Mestre em Educação (Universidade de los Andes, Bogotá, Colômbia), Doutorado em Educação (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha). Atualmente é pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e professora de tempo completo na Universidade Externado de Colômbia, Bogotá.

Contato: robertaffbr@hotmail.com; roberta.flaborea@uexternado.edu.co [↑](#footnote-ref-1)