

A Pesquisa-Ação Pedagógica no campo dos estágios supervisionados

Sueli de Lima Moreira

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Brasil

Lorena Silva

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta a experiência de um grupo de professores do campo dos estágios supervisionados do Departamento de Educação (DEDU) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizada entre 2015 e 2018, impulsionada tanto pela Reformulação Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2015), como pelo enfrentamento, em conjunto, de diversos desafios que marcaram o período para as políticas públicas voltadas para a educação no país. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE) de Franco (2016), que assume uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Os resultados confirmam que o trabalho de pesquisa em conjunto instaura um caminho solidário de resistência e formação capaz de avançar na direção de uma pedagogia decolonial formulada através do trabalho coletivo.

Palavras-chave: pesquisa-ação; estágios; pedagogia

Abstract

This paper presents the experience of a group of teachers from the field of supervised internships of the Department of Education (DEDU) at the Faculty of Teacher Training (FFP) of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), held between 2015 and 2018, driven both by curriculum reformulation (CNE/CP Resolution No. 2/2015), and by the confrontation, together, of several challenges that marked the period for public policies focused on education in the country. The methodology adopted was The Pedagogical Action Research (PAPE) of Franco (2016), which assumes an eminently pedagogical perspective, because it studies educational practices through the participation of the subjects themselves, acting in the field of formation of those involved, transforming them. The results confirm that the research work together establishes a solidarity path of resistance and formation capable of advancing towards a decolonial pedagogy formulated through collective work.

Keywords: action research; internships; pedagogy

Apresentação

Este trabalho apresenta a experiência de um grupo de professores do campo dos estágios supervisionados do Departamento de Educação (DEDU) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizada entre 2015 e 2018, impulsionada tanto pela Reformulação Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2015) (Brasil, 2015), como pelo enfrentamento, em conjunto, de diversos desafios que marcaram o período para as políticas públicas voltadas para a educação no país.

Esta foi uma fase de muitos desafios no Brasil e, em especial, para o campo da educação pública. Queríamos, através da conquista de um espaço coletivo de reflexão pedagógica, contribuir para os desafios de nosso Departamento de Educação, responsável pela implementação de cerca de 30 cursos de estágios supervisionados a cada semestre nos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia e, simultaneamente, nos fortalecermos enquanto profissionais da educação atuando em condições desafiadoras.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Falo da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho (Nóvoa, 2011, p. 205).

Nós, as autoras deste artigo, estávamos marcadas epistemologicamente pela pesquisa-ação e, ao trabalhar na coordenação dos estágios no DEDU, buscamos a construção de um trabalho conjunto e colaborativo para as formas de atuação e pesquisa que

os professores do campo dos estágios possuíam. Estávamos interessadas em superar a cultura individual, que nos marca muito fortemente na universidade, em busca de uma experiência comum. Acreditávamos que, diante dos desafios que o campo da educação pública atravessava no país, nossa resistência necessitava que construíssemos relações profissionais solidárias, para além de nossas especificidades e, através delas, pudéssemos enfrentar o complexo campo socioeducacional no qual nos movíamos.

A dimensão coletiva nos possibilitou atuar e nos formar enquanto professores a partir da relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos), pois, ao compreender quem somos, temos a chance de instituir novas práticas (novas condições epistêmicas), e estas nos permitem transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas. “O imbricamento entre a ontologia e a epistemologia constitui o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre a formação de professor” (Pimenta, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, tomamos como ponto de partida nosso cotidiano: o lugar onde damos forma às coisas a partir das necessidades diárias que nos desafiam. Nesse sentido, criar um ambiente de investigação coletiva entre professores de um mesmo departamento correspondeu a buscar compreender o que estávamos fazendo para sermos os profissionais que éramos. E por esse aspecto, aquilo que fazíamos marcava radicalmente o que éramos, especialmente porque estávamos sempre entre o que queríamos ser e o que conseguíamos ser. Nossas identidades docentes sempre provisórias se constituíam, na justa medida, daquilo que compreendíamos como sujeitos que assumiam para si a história de seu tempo, e mais ainda porque trabalhávamos para construir outros tempos e histórias para o fazer docente (Pimenta, 2008).

Quando atuamos coletivamente através de processos investigativos, experimentamos as relações entre o que somos e o que queremos ser, entre nossas práticas e/ou teorias e as respostas que conseguimos formular para os desafios que possuímos. Em meio a uma rica e diversa forma de conceber os estágios que o Departamento de Educação (DEDU) desenvolve na Faculdade de Formação de Professores (FFP), buscamos entender nossas práticas e, simultaneamente, utilizá-las como potência para a compreensão de nossos complexos problemas. Distantes destas condições, reproduziríamos processos tradicionais do fazer docente através da dependência, da reprodução de saberes e da colonização de nossas práticas. Foram e se fazem necessárias muita vigilância e muita solidariedade se buscamos descolonizar nossas práticas, avançar numa outra ética e numa outra epistemologia.

Este ponto nos remete aos debates sobre a pedagogia decolonial (Oliveira & Candau, 2010), quando, ao estudar o tema, em artigo escrito já há quase dez anos, ainda muito contemporâneo, os autores afirmam que o colonialismo foi responsável pela negação sistemática de saberes e condições de existências de todos os que estavam fora da Europa. A pedagogia decolonial questiona esta condição e afirma que a pergunta radical, que pode nos reorientar na direção da retomada de nossas vozes e formas de vida não colonizadas, é aquela que nos indaga por quem somos. Nesta perspectiva teórica, a pergunta nos projeta numa direção epistêmica emancipada, pois não aceita o que dizem os outros, “os colonizadores”, mas busca em cada um de nós e nos nossos pares o conhecimento que permite nos reconhecermos portadores de saberes e histórias de vida/povos diferentes das europeias. Este seria o ponto de vista decolonial: visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. É neste lugar que compreendemos o trabalho que foi desenvolvido pelo grupo de professores dos estágios do

DEDU. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira & Candau, 2010).

A práxis que nasce na proposição decolonial representa a criação e construção de novas condições pedagógicas para professores e estudantes, para além de processos de ensino baseados na transmissão de saber, de forma a conceber a pedagogia como uma política cultural, espaço de debates de saberes e distintas formas de vida.

O desmonte da educação no Brasil pós-Golpe de 2015

Em 2016, o Brasil foi marcado por um grave revés no seu processo social, com a destituição da presidenta eleita, Dilma Rousseff. O feito mostrou que o Brasil, outra vez, seria tutelado por grupos poderosos indiferentes aos direitos do povo e à democracia. O governo que tomou o país pós o Golpe começou a implementar, em ritmo acelerado, diversas medidas de restrição de direitos sem diálogo com a sociedade e indiferente às reações populares, que não foram poucas. "Se a democracia é entendida como tendo o objetivo de ampliar a capacidade de influência popular sobre as decisões públicas, então o processo em curso no Brasil pode ser definido como desdemocratização" (Miguel, 2018, p. 7). De uma só vez, a soberania popular e as leis reunidas na Constituição de 1988 foram desconsideradas. Segundo Miguel (2018), a democracia não é um ponto de chegada, mas sim o conflito em torno dela entre aqueles que querem domá-la (tornando-a compatível à reprodução das desigualdades) e aqueles que, ao contrário, têm o objetivo de usá-la para acirrar as contradições e avançar no combate às desigualdades.

Nesse contexto, no qual a resistência se torna uma via importante para os que combatem as dominações, situa-se o trabalho desenvolvido no Departamento de Educação

da FFP. Impossível não relacionarmos as relações entre a dominação que se impõe ao povo brasileiro e aquela das lutas docentes, em que professores e estudantes são sucessivamente prejudicados em suas reivindicações, pensando como as derrotas sucessivas deste grupo de trabalhadores são impactadas pela desvalorização crescente de seu fazer profissional nas políticas neoliberais. Sob tais condições, vivemos, também coletivamente, nossas dificuldades em compreender e enfrentar as situações de dominação que vivenciávamos; do contrário, não seria dominação, nos ensina Miguel (2018). Como levar adiante a luta docente num contexto em que a multiplicidade de ataques é efetivada num curto espaço de tempo, refletindo-se em distintas frentes? O que podem fazer os professores para não se deixarem paralisar diante da ausência de projeto democrático para a educação nos sistemas educacionais em que atuam?

O país viveu, após a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, uma vertiginosa quebra das condições institucionais. Sua destituição, ocorrida em 2016, levou a um aprofundamento das condições políticas que se expressaram rapidamente no aumento da desigualdade social, perseguição aos direitos, ausência de diálogo e, na Educação, caracterizou-se pela implementação de diversas políticas autoritárias.

O desmonte da educação pública corresponde ao desponete da maior política pública brasileira: em todo dia letivo, quase 40 milhões de estudantes vão às escolas públicas de educação básica em todo o país e mais de 1 milhão de jovens estudam nas universidades administradas pelos governos. Quando chegam às suas escolas e faculdades, os estudantes são recebidos por, aproximadamente, 5 milhões de educadoras e educadores, que desempenham diferentes funções para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A política educacional brasileira é de grande porte e, se for bem-sucedida, tem a capacidade de impulsionar mudanças profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país.

E é exatamente isso o que os representantes do Golpe de 2016 querem evitar, impondo contra esta política diversos retrocessos, entre os quais destacamos a Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), que determina que nenhum centavo novo do orçamento federal será investido em educação, saúde, assistência social, cultura, trabalho e renda, e demais políticas sociais e econômicas.

Em relação às universidades públicas, a política de desmonte não foi diferente. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) enfrentou, no mesmo período, severas condições precárias (professores sem salários por meses seguidos, cortes de bolsas e serviços básicos). Com isto, diversas greves e suspensão de aulas foram realizadas e se, por um lado, trouxe muita luta e resistência à universidade; por outro, viveu-se os dias mais críticos de toda a sua história, resultando em fuga de alunos e docentes, além de muita dificuldade para o prosseguimento das pesquisas.

Em relação às escolas básicas, nossas parceiras nos estágios e pesquisas, as condições de que dispunham também refletiam o quadro de dominação em prática na área. Se pegarmos, por exemplo, o município de São Gonçalo, onde estamos situados, podemos falar de inúmeros desafios socioeducacionais.

A composição da rede escolar de São Gonçalo, em 2018, era de 114 Unidades Escolares Públicas Municipais e 34 Creches conveniadas. O município de São Gonçalo é o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e está a apenas 8 pontos do último colocado no IDEB do Estado do Rio de Janeiro, em 2017. Em 2005 (um ano do IDEB) – 3,8; 10 anos depois, em 2015 – 4,3 (meta 5,1); em 2017 – 4,5 (meta 5,4), 0,9 abaixo da meta.

Em relação às condições democráticas das escolas, destaca-se o fato de que no município não existe processo eleitoral direto para eleição dos diretores das escolas. Atualmente, os diretores são indicados pelo Executivo e pelo Legislativo do município,

sendo, assim, um cargo de barganha que remete claramente ao loteamento político das escolas e impede que estas possam assumir sua dimensão pública e democrática.

Outro ponto é a participação efetiva dos Conselhos Escolares nas questões que envolvem diretamente a qualidade do ensino, políticas educacionais e gestão dos recursos destinados à educação em cada escola. O papel do Conselho Escolar seria constituir-se num instrumento fundamental para democratização do espaço escolar a partir da participação comunitária nas decisões da escola, o que ainda não faz parte do cotidiano da maioria das escolas.

Ainda diretamente relacionado aos desafios de uma escola democrática, está o financiamento da educação. Quanto a isso, podemos observar que o município de São Gonçalo possui desafios que precisam ser enfrentados. Os três últimos pareceres do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) reprovaram a prestação de contas das verbas do FUNDEB devido à falta de transparência na utilização dos recursos.

O município de São Gonçalo nos anos de 2016/2017 e 2018 não investiu na educação valores necessários para a melhoria da qualidade de ensino e garantia de direitos dos profissionais da educação, descumprindo: o Plano Municipal de Educação (PME), a Lei Municipal nº 658/2015 (Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, 2015), o plano de carreira estabelecido em Lei Municipal nº 008/2003 (Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, 2003). e a Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece o piso nacional do magistério, não remunerando os profissionais da educação condignamente (Brasil, 2008).

Estamos em meio a intensas disputas, e hoje, depois do Golpe de 2016, o desafio é ir em frente, avançando nas pautas que compreendem a educação como um direito democrático do cidadão, buscando saídas para a superação das desigualdades, a garantia de

direitos, a diversidade, a liberdade de existir de forma singular, inclusive na forma de produzir conhecimentos. Compreendendo a formação de professores como espaço de devir histórico, inacabado, espaço de criação dialética do homem de sua humanidade e mundo.

Sabemos que toda prática educacional implica um projeto de sociedade, de ser humano e de cultura. Nossas lutas e ações profissionais estão cada vez mais implicadas, pois expressam as formas que compreendemos o que é ser professor e estudante no Brasil atualmente.

O que um coletivo diverso de docentes tem a dizer sobre os estágios?

Há muito debate em torno do campo dos estágios e algumas pesquisas (Pimenta & Almeida, 2014; Nóvoa, 1992) indicam que a formação inicial não está preparando seus estudantes para enfrentar os problemas cotidianos nas escolas, ou seja, estão, de certa forma, trabalhando independentemente da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, instrumentalizada, que nada configura a autonomia e independência, marcos de uma prática docente emancipada.

No Brasil, durante longo tempo, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, pesquisadores de pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas, recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa congelando interpretações e afastando-se das possibilidades de compreender as dimensões que as práticas, na sua essência, fomentam na educação (Franco, 2016). Desenvolveu-se, assim, uma compreensão idealizada do fenômeno educativo, devido à distância de suas condições e potências reais que a área possui, enquanto prática social multidimensional. Nesses percursos formativos, comuns no

Brasil, a dimensão da prática é tida como treinamento do fazer, sem que possua em si instrumentos de formação capazes de se transformarem em objetos de pesquisa da educação.

Uma segunda vertente, que ganha novo impulso com o crescimento do neoliberalismo nas políticas para a educação, supervaloriza a dimensão da prática, tendo-a como objetivo a ser perseguido para a educação. Para este grupo, falta à formação universitária a competência técnica e, para obtê-la, julga necessário instrumentalizá-la sem que se pergunte sobre o “por que fazer” e “para que fazer”, levando-os a crer que os conhecimentos científicos não são suficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

Em meio a esses contextos é que este trabalho se fundamenta, buscando compreender os sentidos da prática, seus significados nas formações desenvolvidas nas universidades. Esse problema vem sendo investigado por um grande número de pesquisadores que estudam a educação no Brasil, tendo sido expresso no Projeto Pedagógico recém-formulado no Departamento de Educação/FFP, objetivando a existência de condições institucionais para a execução deste projeto.

Como coletivo, propomos a configuração do estágio como campo de produção de conhecimentos para a formação universitária, compreendendo-o para além da mera instrumentalização mecânica de conhecimentos teóricos formulados distantes da prática. O que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumentalizada (Pimenta & Almeida, 2014). Nessa perspectiva, os estágios são espaços interdisciplinares, de convergência entre professores/pesquisadores e estudantes da Universidade com professores e gestores da escola básica.

A FFP tem nos estágios supervisionados, presentes em todos os cursos das licenciaturas oferecidas, um campo de diálogo docente que nos desafia na sua

complexidade. A partir da compreensão de que a formação de professores é uma área do conhecimento, constituída de investigação teórica e prática, a escola é compreendida como o principal lócus da formação inicial. Esta concepção é estratégica para o fortalecimento da universidade comprometida com uma formação de professores capaz de responder aos desafios da educação contemporânea brasileira. Este projeto, ao tomar os estágios como objeto de estudos, análises e proposições interdisciplinares, compreende-os como campo privilegiado da mediação escola-universidade no campo de formação de professores.

Não há como ignorar, hoje, que os contextos de trabalho carregam em si um alto potencial formativo, por isso este projeto busca articular a formação universitária à investigação teórica e prática, tendo o campo dos estágios como central.

Para Nóvoa (2011), é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho, através do diálogo com outros profissionais. Pimenta e Almeida (2014) fazem considerações ao conceito de “professor reflexivo”, destacando a dimensão crítica, ou seja, uma formação teórica das práticas, com a ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis). As autoras valorizam as dimensões política (o trabalho docente tem relação com outros sujeitos sociais) e epistemológica (a pesquisa em educação é articulada ao trabalho dos profissionais da escola e das universidades). Acreditam na instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidade que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade e, nas universidades, uma formação ancorada aos desafios das escolas.

Pensamos que a dinâmica de um processo formativo que vincule o estágio à pesquisa e a pesquisa à extensão forma um profissional capaz de compreender e atuar nos complexos contextos profissionais contemporâneos. Assim, o estágio configura-se como espaço de

formação articulado à extensão universitária, como ‘braço’ da universidade. Através do diálogo e compromissos pactuados, os estágios ampliam a ação universitária para a cidade. Por outro lado, buscam também trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) denominou de “extensão às avessas”, quando se constrói condições para outros saberes e atores atuarem no interior da universidade em espaços de formação continuada.

Todos os aspectos apontados acima indicam para nós caminhos para superarmos as estruturas preestabelecidas que marcam as relações entre escolas e universidades nos estágios supervisionados, permitindo que possamos não só resistir, mas ousadamente nos reinventarmos.

A Pesquisa-Ação Pedagógica

Neste trabalho, apoiamo-nos na Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016), que nasce nesta tradição teórica, e em especial, na dimensão emancipatória formulada por Freire (1982) na *Pedagogia da Autonomia*.

Foi através das ideias de Freire (2006) para os Círculos de Cultura que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências. Nosso percurso metodológico foi construído sobre estas bases: partimos de nossos saberes comuns na direção da práxis, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas.

Para Franco (2016), a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal.

Quanto às fases da pesquisa, podemos dizer que, refletindo juntos, nosso pensamento foi adquirindo diferentes “formas” durante o processo, todas complementares. Baseados em Franco (2016), podemos destacar quatro princípios da Pesquisa-Ação Pedagógica estruturantes nos processos participativos que estiveram presentes em todas as etapas:

1. A constituição coletiva entre pesquisadores e participantes

Em todas as fases da pesquisa, buscar constituir-se enquanto coletivo investigador, identificando as trajetórias individuais e integrando-as através de interesses comuns e complementares, continuamente.

2. Mobilização para a partilha de conhecimentos

Trabalhar a partir das relações de sentidos, experiências, conceitos, autores de referência expressos nas diferentes abordagens, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto. Realizamos questionários e mapas conceituais de nossas experiências, buscando os aspectos comuns, aqueles que poderiam nos ajudar na elaboração de nosso trabalho conjunto.

3. Consideração da complexidade do processo

Consideramos em todas as fases a imprevisibilidade que os processos coletivos, fundamentados na práxis, mobilizam na investigação coletiva.

4. A perspectiva de produção de rupturas na direção de outras dinâmicas para a formação universitária.

Através das fases anteriores, vamos, conjuntamente, formulando uma visão diversa e orgânica de nosso trabalho no campo dos estágios na UERJ/FFP.

Quem somos nós, professores atuantes no campo dos estágios supervisionados no Departamento de Educação da FFP?

A nova legislação (Resolução CNE/CP nº 02/2015) reformula não só a carga horária dos estágios, mas a dimensão da prática nas licenciaturas, o que nos obrigou a rever o currículo do curso de Pedagogia e nossas contribuições às demais licenciaturas em que atuamos. Vivenciamos um longo processo de debates sobre os impactos e configurações que a legislação traria aos cursos, bem como as condições de que necessitaríamos reunir para que pudéssemos garantir que o papel dos estágios nos cursos de formação de professores pudesse ampliar a relação escola/universidade e teoria/prática, possibilitando o avanço de uma epistemologia para a formação docente ancorada nas condições de nossas lutas e desafios socioeducativos para um mundo mais solidário e menos desigual.

A Reformulação Curricular das Licenciaturas sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015) expressava, no entender dos professores do departamento, o resultado de um processo de participação coletiva da sociedade brasileira, um avanço diante de antigas reivindicações da área e, mesmo que ainda estivesse em processo de implementação, foi inspiradora para o Departamento de Educação, onde os estágios assumiriam um espaço central, nos obrigando, assim, a desenvolver um projeto para a área.

O Departamento de Educação (DEDU) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) oferece o curso de Pedagogia em São Gonçalo e teve início no 2º semestre de 1994. Já tendo passado por outras Reformulações Curriculares, o processo que se instaurou a partir

de 2015 se estruturou com base na revisão de processos anteriores, no diálogo entre o corpo docente e o discente, bem como nos estudos dos perfis de estudantes. Tudo isto a partir de debates sobre nossas condições sociais. Isto, é claro, levou os professores e estudantes a repensarem desde visões de sociedade, homem e conhecimento até as concepções de professores, estudantes e pedagogia.

O estágio foi entendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor. Em Pimenta e Lima (2010), o estágio é entendido como construção do conhecimento pedagógico. Desenvolve-se através da pesquisa e como pesquisa, o que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos socioculturais. Essa perspectiva identifica o estágio como atitude investigativa, que envolve os problemas da atividade docente com vistas à sua transformação. Assim, o estágio é o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho. Nesse sentido, torna-se um espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente.

Para nós, o campo dos estágios tem potencial possibilidade de diálogo com todas as demais disciplinas do curso. Como um campo multissetorial, os estágios contribuem com as reflexões, o entendimento e a construção de alternativas para os problemas investigados nas distintas áreas de interesse de docentes e estudantes. Assim, o estágio, ao contrário da visão recorrente, não é atividade prática, mas teórica, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Um espaço rico para o exercício da práxis pedagógica.

Ao longo de três anos, o grupo foi se reconstituindo — cerca de sete novos professores entraram para a área —, o que implicou a necessidade de refazer caminhos já percorridos. Dessa forma, reuniões eram realizadas com periodicidade, a fim de elaborar

um plano de trabalho coletivo que envolvia tanto as diversas formas de compreender os estágios, como a necessidade de formularmos um projeto conjunto para o departamento. O objetivo era responder ao processo de reformulação pedagógica, mas ir além, em busca de um espaço de trabalho coletivo. Queríamos compreender as experiências de estágios desenvolvidas, buscando identificar seus fundamentos e contribuições para o campo dos estágios na formação docente; desenvolver e ampliar parcerias com as Redes de Ensino Municipais e Estadual, bem como demais espaços educativos; colaborar com os esforços dos demais departamentos e com a produção de conhecimento para a área.

Com estes objetivos, realizamos seminários internos, monitoramos as reuniões como espaço de produção de conhecimentos docentes e investimos na contratação de uma bolsista para a área, que nos auxiliasse na tarefa de sistematização.

Formulamos, também, um questionário desenvolvido para/e com os professores de estágio do DEDU. Com isso, aprendemos muito sobre quem somos e as condições de trabalho coletivo que possuímos. Concluímos que 70% dos professores que atuam nos cursos de estágios do DEDU entraram na universidade através de concursos realizados, o que justifica a informação de que 78% deles têm produção científica desenvolvida na área. Estes números demonstram que os professores do DEDU do campo dos estágios são também pesquisadores comprometidos com a produção de conhecimento. Todos desenvolvem diálogos entre os estágios e seus projetos de pesquisa e/ou extensão.

Outro dado importante identificado foi o de que a média de tempo de trabalho na área é acima de cinco anos, mesmo com professores recém-contratados pela universidade, todos atuam com experiência acumulada, sendo 30% há mais de 15 anos.

Destaca-se, ainda, a informação de que 100% dos professores indicam possuírem parcerias com escolas e demais espaços educativos para o desenvolvimento dos estágios.

Importante observar que estas parcerias assumem distintos formatos e todas são construídas enfrentando um grande número de obstáculos institucionais, o que indica que o sistema universitário e o da escola básica ainda possuem muitas dificuldades para diminuir distâncias e avançar em conjunto na formação docente inicial e continuada. Os sistemas da Escola Básica e da Educação Superior são, geralmente, autocentrados, sustentados em relações burocráticas pouco voltadas para o trabalho conjunto entre escolas e universidades públicas, o que desafia a nós, professores de estágios, cientes da necessidade de um trabalho conjunto.

No entanto, com base em nosso trabalho coletivo, podemos afirmar que todos os professores atuantes no campo dos estágios do Departamento de Educação compreendem que escolas e universidades precisam uma da outra para cumprirem sua missão na educação pública. Investem numa epistemologia da formação do professor para a educação pública, procurando fazer desta parceria um espaço para a valorização de suas práticas.

Para finalizar, é importante ressaltar que o grupo compreende que atravessamos um dos períodos de maior desafio para escolas e universidades públicas. Assim, o desenvolvimento de um trabalho conjunto se torna não só uma estratégia de resistência, mas um caminho capaz de construir um projeto epistemológico, político e científico emancipador para nossas práticas.

Referências

Brasil (2008). *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 23 set 2019.

- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, DF: CNE.
- Brasil (2016). Constituição Federal (1988). *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Franco, M. A. S (2016). Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*, Campinas, 18 (2), 511-513.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Miguel, L. F. (2018). *Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória*. São Paulo: Boitempo.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2011). Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In Gatti, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed UNESP.
- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26 (1), 15-40, abr.
- Pimenta, S. G. (2008). Prefácio. In Leite, Y. U. F.; Ghedin, E. & Almeida, M. I. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Almeida, M. I. (Orgs.) (2014). *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. São Paulo: Cortez.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ (2003). *Lei n° 008/2003*. Dispõe sobre o Plano de Carreira do magistério Público Municipal e Funcionários da Educação. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/lei08_2003.pdf>. Acesso em: 23 set 2019.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ (2015). *Lei n° 658/2015*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_12_09.pdf>. Acesso em: 23 set 2019.

Sousa Santos, B. (2010). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.