

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Edlauva Oliveira dos Santos
Faculdade Atual da Amazônia - FAA
edlauva.oliveira@bol.com.br

Resumo: Este texto foi produzido a partir de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia. Para isso, foi feito um breve estudo bibliográfico sobre a história da formação docente no curso de Pedagogia e pesquisa de campo fundamentada na pesquisa qualitativa, utilizando-se da entrevista guiada com acadêmicos do curso de Pedagogia. A análise dos dados coletados seguiu os procedimentos da análise de conteúdos a partir de unidades temáticas. No estudo foram levantados e analisados os conhecimentos para a docência adquiridos/construídos a partir do Estágio.

Palavras-Chave: formação de professores; docência; estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido nas discussões acerca da formação inicial de professores e constitui-se num recorte dos estudos bibliográfico e de campo da pesquisa realizada durante o mestrado intitulada “A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência”. As questões norteadoras deste recorte da pesquisa foram: Qual o espaço da formação para a docência na história do curso de Pedagogia? Que desafios estão postos ao curso de Pedagogia na atualidade ao assumir a docência como base da formação do pedagogo? Que conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos/adquiridos nas atividades de estágio desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia?

Na perspectiva de responder a tais questões, se fez importante inicialmente a retomada do percurso histórico do curso de Pedagogia em especial no que se refere ao enfoque dado à formação docente, buscando compreender os conhecimentos apontados nos estudos como necessários para a formação do professor, o que se constituiu num estudo bibliográfico pautado, especialmente em Brzezinski (2004, 2008), Menezes (2007), Silva (2003), Scheibe (2008), Dickel, Duarte (2003), Saviani (2007), Vasconcellos (2001) e Freire (2007). O estudo destes autores propiciou uma melhor compreensão acerca da necessidade do futuro professor apropriar-se ainda durante a graduação de conhecimentos e saberes necessários ao exercício docente, assim como, sobre os conteúdos essenciais dessa formação. No segundo momento, são apresentadas às análises feitas durante a pesquisa sobre a contribuição que o estágio teve na formação para a docência na visão dos acadêmicos pesquisados.

1. BREVE HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Os estudos bibliográficos apontaram que apesar das várias iniciativas precedentes para a criação de um curso de formação de professores em nível superior remontarem ao final do século XIX com a criação do *Pedagogium*, o curso de Pedagogia só foi instituído no Brasil em 1939 e desde o seu nascimento, deu abertura para a discussão a respeito da identidade do próprio curso e do pedagogo. Dessa maneira, ao longo de sua história, o curso de Pedagogia caracterizou-se, até bem pouco tempo, pelas dicotomias que marcam a sua identidade, seu conteúdo, o distanciamento entre ser professor e ser especialista e, até mesmo, a indefinição do campo de atuação.

O Esquema 3+1 marcou o nascimento do curso e colocou em evidência a fragmentação na formação do pedagogo, pois possibilitava a formação do bacharel em três anos, deixando os estudos pedagógicos para um ano que se acrescia no final. Essa estrutura do curso de Pedagogia, além de dicotomizar a formação do bacharel e do licenciado, “acabou estigmatizado pelo caráter prático e utilitário, com cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para as pesquisas e instituídos apenas para ‘formar’ profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples” (BRZEZINSKI, 2004, p. 41-42). Tal situação entra em conflito com a defesa que se faz hoje de que o professor também deve ser pesquisador, haja vista que apesar de serem atividades diferentes, ambas são importantes para o trabalho educativo, ainda mais numa realidade em que se busca minimizar o trabalho alienado característico da sociedade capitalista.

Esse esquema prevaleceu até 1962, quando foi fixado o currículo mínimo do bacharelado e da licenciatura, marcando um período em que a formação do pedagogo dedicava os três anos iniciais ao estudo de generalidades, podendo cursar a Didática, que era sua especialidade, caso optasse por isso. Com essa estrutura, o curso formava o técnico da educação, o professor para atuar na Escola Normal e o professor primário, sendo que para essa última função prevalecia segundo Brzezinski (2008) o princípio de “quem pode o mais, pode o menos”, ou seja, já que o pedagogo poderia ser formador de professor primário, também poderia ser professor primário, o que é uma lógica equivocada, pois não leva em consideração os aspectos referentes ao desenvolvimento da criança e os aspectos específicos para o trabalho docente com elas.

Tal situação ainda suscitava a discussão entre os que solicitavam a extinção do curso pela falta de conteúdo próprio e os que exigiam sua permanência e ainda supervalorizavam seu conteúdo. Ao tomar postura conciliatória, o conselheiro Valnir Chagas, defendeu a idéia de elevação do nível de formação do professor e elaborou um parecer fixando nove disciplinas para o curso, sendo que destas, sete eram fixadas pelo Conselho Federal de Educação e as outras duas ficavam sob a escolha da instituição formadora, obedecendo a um rol de opções definidas pelo próprio Conselho Federal de Educação.

De acordo com Brzezinski (2008), o Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação contribuiu com a permanência da dualidade entre bacharelado e licenciatura, pois a

formação do professor acontecia subitamente ao final do curso de bacharelado, demonstrando, desse modo, que a docência não se configurava como base da formação do pedagogo, mas como um apêndice, uma complementação. Por outro lado, a expansão das escolas normais nos anos de 1930 e 1960, fez com que a identidade do pedagogo, nesse período, recaísse sobre o “ser professor”, na medida em que cada vez mais se precisava de docentes para atuar na formação do professor primário.

Ainda, ao situar historicamente a formação do pedagogo com base em Brzezinski (2008), concebe-se que a imposição do governo militar autoritário em 1964 promoveu mudanças nos cursos de graduação e, conseqüentemente, no curso de Pedagogia, que com o Parecer CEF nº 252/1969, passa a ser organizado em quatro habilitações: orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais. A definição dessas habilitações implicou em maior fragmentação na formação do pedagogo, além do enfraquecimento da docência como base da identidade desse profissional.

Essa fragmentação segundo Menezes (2007), era caracterizada pela organização do curso em duas partes: a base comum que compunha qualquer modalidade de formação pedagógica e uma parte distinta que contemplava as especificidades de cada habilitação. Assim, ficava evidente a fragmentação do conhecimento e da compreensão sobre o trabalho na escola, o que esteve presente no curso de Pedagogia até a instituição das novas diretrizes com a Resolução CNE nº. 01/2006.

Segundo Brzezinski (2008), essa fragmentação incidiu de forma negativa no processo de construção da identidade do pedagogo que caminhava no sentido de ser professor, já que muitos especialistas passaram a se julgar superiores aos professores, mesmo com o mesmo grau de formação. Essa dicotomização entre pedagogo e professor, afastava-se do que passou a ser bandeira de luta do Movimento Nacional dos Educadores desde a década de 1980, a docência como a base da formação do pedagogo e da sua identidade.

Para Scheibe (2008) a docência como eixo sobre o qual se apóia a formação do educador é um princípio de luta do movimento organizado pelos educadores desde a década de 1980 e atualmente foi legalmente definida como tal pela Resolução CNE/CP Nº. 001/2006 que no artigo 2º define a docência

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

A discussão sobre a concepção de docência parece necessária no processo de reflexão sobre os desafios postos à formação do pedagogo, em especial num contexto em que o magistério como profissão sofre vários ataques e, por vezes, é acusado pelos baixos índices de aprendizagem na escola de educação básica, o que, muitas vezes, se reflete em discursos que colocam sobre o próprio profissional a culpa pelo fracasso escolar, pois consideram os professores despreparados para assumir a tarefa de educar.

Nesse contexto, os novos desafios que se colocam a respeito da atividade docente, na atualidade, também dizem respeito à ampliação do conceito de docência. Ao analisar essa situação, Veiga (2006, p. 468) diz que, “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. Mesmo em relação a essa tarefa a referida autora ainda expõe que se tornou mais complexo ter o conhecimento sobre a disciplina e a forma como explicá-la por conta das novas condições de trabalho. Isso significa dizer que, se a tarefa do professor, hoje, se resumisse a dar aulas, mesmo assim a atividade docente já exigiria novos conhecimentos, posturas e atitudes do professor.

Dessa maneira a atividade docente na atualidade não só se complexificou, mas também foi ampliada, o que é exemplificado por Veiga (2006) referindo-se ao Artigo 13 da Lei 9394/96, que trata das incumbências dos professores. Diante dessa ampliação do campo de atuação docente, que ainda poderia ser acrescida pela atuação em espaços não escolares, percebe-se que há a necessidade de repensar a própria formação do professor, para que este possa exercer suas atividades no contexto complexo em que se desenvolvem.

Pensar a formação nessa perspectiva significa colocar o professor na situação de sujeito integral, que se forma não só nos espaços institucionais para a formação inicial e continuada, mas ao longo de sua vida. Essa é uma questão também indicada por Veiga (2006, p. 471), que, ao se referir a esse processo como multifacetado, plural e inconcluso, aponta que “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas”.

Está implícito nessa concepção que a formação do professor “tem início bem antes de seu ingresso em cursos de formação para o magistério, ao mesmo em tempo que prossegue ao longo do percurso profissional”, como defende Cavalcante (2007, p. 55). Assim é preciso perceber que, ao longo da vida, esse profissional adquire e constrói conhecimentos acerca da sua profissão e que precisam ser valorizados durante os processos de formação sistematizados. Isso não significa dizer que eles devem ser reforçados, mas confrontados, refletidos, ressignificados e reelaborados se necessário. Precisam, assim como se fala sobre a aprendizagem das crianças, ser a partida no processo de construção/aquisição de novos conhecimentos e saberes, caso contrário a formação formal sobre a profissão pode se tornar inócua, sem significado ou servir apenas para certificação, sem implicar em construção/reconstrução da prática pedagógica.

Assim, pensar na formação do professor e na sua instrumentalização para o desenvolvimento das atividades docentes significa possibilitar o seu desenvolvimento profissional em relação ao ensino que é sua principal responsabilidade, mesmo compreendendo que o ato de ensinar implica hoje necessariamente na compreensão e execução de processos de gestão da aula e da pesquisa sobre sua prática pedagógica.

A literatura atual sobre a educação aponta algumas discussões importantes sobre a questão da instrumentalização do professor para exercer a atividade docente. Tais discussões, no entanto, são conflituosas e contraditórias em relação ao conteúdo da formação, mesmo que às vezes os discursos não pareçam assim.

De um lado, teorias que se denominam críticas e que disseminam a idéia de que no processo ensino-aprendizagem o aluno é o sujeito e o professor facilitador da aprendizagem, defendem uma formação mais prática para o professor que deve saber como conduzir o processo de aprendizagem dos alunos, sem precisar de uma formação teórica consistente, pois a realidade e o conhecimento estão constantemente sendo modificados, e, por isso, é mais importante, para essas teorias, aprender a aprender.

De outro, a perspectiva sócio-histórica que defende o professor como responsável por ensinar o conhecimento científico, e, portanto, deve ter sólida formação teórica para assumir seu papel no processo de transmissão do conhecimento. Essa transmissão, no entanto, não se confunde com a perspectiva da escola tradicional, em que o aluno era considerado mero depositário das informações depositadas pelo professor. Para assumir esse papel importante no processo ensino-aprendizagem, os defensores dessa perspectiva afirmam ser necessário primar pela valorização do professor no processo pedagógico e da escola como instituição socialmente organizada com o objetivo de possibilitar que os alunos se apropriem do conhecimento científico já acumulado pela humanidade, para isso o professor precisa, durante todo o seu processo formativo, também se apropriar desse conhecimento para poder mediar o processo ensino-aprendizagem.

Para orientar as reflexões que seguem sobre os conhecimentos necessários ao exercício da docência, toma-se como referência a idéia defendida por Dickel (s/d. p.3) de que “o saber se relaciona mais ao âmbito da aprendizagem prática, espontânea, em que se adquirem certas habilidades acerca de alguma coisa”. O conhecimento, segundo a mesma autora, deve ser considerado em sua racionalidade e historicidade, e, portanto, tem a capacidade de ser enunciado em proposições. Em outras palavras, o saber está relacionado à atividade prática e o conhecimento à compreensão que se tem dessa atividade.

Ao concordar com a distinção feita pela referida autora sobre conhecimentos e saberes, concebe-se nessa pesquisa que os dois elementos devem caminhar juntos, já que teoria e prática devem ser inseparáveis, pois ambas são importantes para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, para facilitar a redação desse trabalho optou-se por utilizar o termo conhecimento, pelo desejo de diferenciar a proposta aqui defendida em relação à perspectiva denominada epistemologia da prática que defende a primazia do saber da experiência, ou da prática (DUARTE, 2003), pois a compreensão que se toma é a de que o professor como intelectual precisa de teoria e prática para desenvolver suas atividades como docente.

Na atualidade, a discussão sobre os conhecimentos necessários ao exercício da docência, apesar das várias contribuições, ainda deixa grandes lacunas e parece ser um campo amplo para pesquisa. Nesse sentido, compreende-se que definir o que o professor precisa conhecer para desenvolver suas atividades profissionais é de suma importância, pois esse é um conteúdo fundamental na formação durante a graduação e é definidor da proposta curricular dos cursos realmente interessados em contribuir com a melhoria da qualidade da escola de educação básica e com o processo de luta pela valorização do professor.

A busca por essa definição dos conhecimentos necessários ao exercício docente encontrou em Saviani (2007, p. 3), referendado por Scheibe (2008), a proposta que fundamenta essa pesquisa, pois segundo esses autores

[...] um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma pela qual esses conhecimentos são dosados, seqüenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo pelo qual as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, para orientar o desenvolvimento dos alunos e para planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas.

Percebe-se dessa maneira que é necessário ao professor o conhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula, o que envolve o conhecimento dos conteúdos fundamentais que integram os currículos das escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois é esse o principal campo de trabalho do pedagogo, mesmo considerando a possibilidade dele atuar em outros campos. Isso significa dizer que é fundamental garantir na formação inicial o domínio dos conteúdos que serão organizados (selecionados, seqüenciados e dosados) e ensinados pelo pedagogo que atua como professor dessas duas primeiras etapas da Educação Básica.

Ainda em relação aos conhecimentos que integram o currículo escolar, é importante ressaltar a importância de que o acadêmico aprenda que o planejamento, como defende Vasconcellos (2001) é elemento essencial de organização do trabalho docente, que funciona como instrumento de desalienação e transformação da própria prática pedagógica do professor no sentido de caminhar rumo à aprendizagem de seus alunos.

Quanto à compreensão do caráter integral da personalidade de cada aluno, cada vez mais tem sido evidenciada a necessidade de entender que o aluno não é mero depositário de conhecimento, o que significa que ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas se dá num processo de valorização do sujeito que aprende como propõe Freire (2007), por isso compreende-se que não há método ou metodologias de ensino que garantam a aprendizagem de tudo a todos, mas é necessário compreender que o aluno da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, também é formado por especificidades advindas do contexto social, econômico, cultural e religioso em que vive e ainda do seu próprio desenvolvimento psicológico.

Outro conhecimento apontado por Saviani (2007) em relação à formação do pedagogo refere-se à administração das ações, mas ele, assim como os outros discutidos anteriormente, não pode ser visto de forma isolada, pois todos se integram na prática educativa. Assim, é essencial ao acadêmico do curso de Pedagogia aprender sobre os processos de gestão, seus princípios, finalidades e saber como gerir a aula de forma que sua atividade de ensinar envolva os alunos da educação no processo de aprender e garantir assim que a escola cumpra sua função social como instituição responsável pela socialização do conhecimento.

Ainda para fechar a discussão sobre o que é necessário o professor conhecer para exercer a docência toma-se a idéia de Freire (2007, p. 29) de que “ensinar exige pesquisa”. A pesquisa é apontada por vários autores como parte fundamental da formação do professor, pois é por meio dela que ele pode refletir sobre sua prática, compreendê-la e transformá-la.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução nº 1/2006) define no parágrafo único, incisos II, do Art. 3º que é central para a formação do licenciado *a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.*

Em síntese, pode-se afirmar que, no contexto atual, além dos conhecimentos já discutidos nesta parte da pesquisa como necessários ao exercício docente, estes estão indissociavelmente interligados à gestão e a pesquisa, pois estas são dimensões da própria docência, mas essa não pode ser destituída de sua essência que é o ensino

2. A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste estudo de campo foram realizadas oito entrevistas com os acadêmicos do curso de Pedagogia, quando estes se encontravam no sétimo semestre da graduação numa faculdade da rede particular da cidade de Boa Vista-RR. O objetivo das entrevistas que serão analisadas nesta parte do trabalho foi reconhecer na formação inicial do professor as contribuições do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Assim, foram realizadas com base em roteiros previamente elaborados a partir dos objetivos traçados para a pesquisa e as mensagens expressas nas entrevistas foram analisadas atendendo a organização sugerida por Bardin (1977) para a análise temática.

Dentre as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação docente, as entrevistas apontaram as seguintes:

a) O Estágio e a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula

Quando questionados a respeito da contribuição do estágio em relação à construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência, os acadêmicos apresentaram o processo de planejamento como uma aprendizagem importante, além da necessidade de reflexão sobre a própria prática e a relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem.

• O planejamento como elemento de organização do trabalho docente

O planejamento é apontado por Vasconcellos (2002, p.147) *como um campo da maior importância na práxis docente: como vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai avaliar, etc.* Por essa importância, o mesmo autor, afirma ser necessário planejar a atividade docente, inclusive pela busca da valorização profissional, haja vista que a complexidade da tarefa do professor e da realidade onde atuar exige isso.

Nesse contexto, considera-se que a valorização do processo de planejamento ainda na formação inicial, como elemento de organização do trabalho docente e não como mero cumprimento de atividade burocrática é uma aprendizagem importante, como expresso pelos acadêmicos:

Pra mim foi de fundamental importância porque [...] aqui eu tive a oportunidade de conhecer o plano integrado [...] é muito difícil você trabalhar as coisas separadinhas. (Acadêmico 2)

Então até quando você está na co-regência, executando, uma atividade que já está pronta (...) Eu acho que aí inicia, mas pra mim fica mais sólido na regência, pois é aí que você pensa as atividades, os objetivos que você quer alcançar e desenvolve sua atividade como um todo. (Acadêmico 8)

O processo de planejamento da aula foi apontado por todos os entrevistados como elemento fundamental para o desenvolvimento das aulas durante o estágio, e, portanto, fundamental para organizar a atividade docente.

Vale ressaltar ainda que o processo de planejamento das aulas vivenciado pelos sujeitos dessa pesquisa ocorre em grupo, com a colaboração dos professores do semestre, do orientador de estágio e dos professores das escolas campo do estágio, constituindo-se como espaço ímpar de negociação de idéias e de aprendizagens coletivas.

- **A reflexão sobre a prática para a melhoria do trabalho desenvolvido**

A reflexão crítica sobre a prática toma como referência os conhecimentos científicos e é considerada, na atualidade, elemento de fundamental importância para a qualidade do trabalho docente, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação escolarizada. Isso implica em compreender que a docência não se constrói no simples fazer diário, mas num processo de problematização, do próprio fazer. Essa problematização por outro lado, só é possível com base nos conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo formativo.

Sobre o processo de reflexão nos estágios foram identificadas as situações que se seguem, nas entrevistas com os acadêmicos:

Apesar do pouco tempo, no final de cada dia de aula agente avaliava o que não tinha sido feito e tentava mudar na outra aula... Então foi isso, tentamos mudar pra melhor o tempo todo. (Acadêmico 3)

Será que a gente não está repetindo a mesma coisa que o outro professor? Será que nós não estamos repetindo a mesma coisa como nós aprendemos? O estágio colocou esses questionamentos e eu acho que às vezes a gente é tão tradicional quanto os outros professores que estão lá. (Acadêmico 5)

Em todas as falas fica expressa a existência de um processo reflexivo e problematizador da própria prática, o que evidencia um compromisso com o fazer e não o mero cumprimento de tarefas. Assim, os acadêmicos, ao refletirem sobre sua prática, buscam nas discussões feitas durante o curso elementos para analisá-la criticamente.

- **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**

Outro elemento da organização do trabalho pedagógico identificado nas entrevistas

com os acadêmicos foi a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem que é fundamental para o êxito do trabalho docente de ajudar os alunos no seu aprendizado.

Nas entrevistas, alguns elementos da relação professor-aluno na mediação do processo ensino-aprendizagem foram percebidos, como se vê na expressão de um dos entrevistados: *Eu aprendi a lidar com a turma. Você está ali e aprende como se comportar diante da turma, a postura do professor por que na academia você não aprende isso. (Acadêmico 8)*

O depoimento indica a necessidade do desenvolvimento da atividade docente durante o estágio porque compreende que se aprende sobre a maneira de “lidar” com a turma, especialmente, na atuação como professora, durante a graduação

b) A integração curricular e a busca de novos conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas no estágio

Indagados sobre a contribuição dos componentes curriculares no desenvolvimento das atividades de estágio, os acadêmicos foram unânimes em responder que várias disciplinas deram subsídios:

Quando eu estava no segundo e terceiro semestres, eu ficava me perguntando “Como é que eu vou ensinar as crianças com essas disciplinas... Hoje quando eu entro na sala de aula do estágio, essas coisas, a Psicologia ficou totalmente claro, porque me ajuda a compreender mesmo o ser humano (...) (Acadêmico 1)

O estágio levou a gente até a estudar sobre o tema, pois o que a gente sabia não era suficiente (Acadêmico 7)

Os acadêmicos expressam que as atividades realizadas nos estágios propiciaram a inter-relação, a ressignificação e a releitura dos estudos feitos ao longo do curso, ultrapassam, em algumas situações, a necessidade imediata do fazer como docentes, mas no sentido de buscar compreender as próprias práticas desenvolvidas e os problemas que a elas se relacionavam no contexto escolar.

c) A identificação com a docência no estágio

A identidade docente, de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 62), é construída ao longo da atividade profissional como professor, mas é na “formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. Assim o estágio como espaço de vivência das atividades docentes, pode contribuir com esse processo de identificação com a futura atividade profissional ou, no contrário, como apontam algumas pesquisas, fazer com que o acadêmico perceba que não se identifica com a atividade docente.

Entre os acadêmicos entrevistados a identidade docente foi um outro elemento apontado como contribuição formativa durante as atividades realizadas no estágio curricular supervisionado. Nas expressões deles o estágio possibilitou essa identificação por diferentes motivos:

Me ajudou assim, por que antes de eu começar o curso, eu dizia assim “eu não posso ser professora porque eu não sei ensinar”, aí no curso você aprende. (Acadêmico 1)
[...] quando eu tava trabalhando eu saí [...] e eu tava assim meio desestimulada porque eu achava que dar aula não era pra mim, e com o estágio eu vi que é possível sim.

Por exemplo, se a gente tivesse que continuar lá, mais uma ou duas semanas, não sei quanto tempo, eu acho que dava pra dar uma continuidade. (Acadêmico 2)

Hoje eu já posso dizer que eu já tenho uma visão do que acontece no ambiente escolar e de como eu poderia me melhorar, desenvolver um trabalho, coisa que antes era assim uma coisa negra pra mim [...] Hoje eu tenho a dimensão do que é ser uma professora. (Acadêmico 4)

É importante na nossa formação, porque é o momento da gente testar as nossas teorias e também conhecer a realidade em que nós vamos trabalhar. Tem toda a história da gente, que eu me pergunto “será que eu me encaixo nesse lugar?”. (Acadêmico 5)

O olhar que a gente tinha da professora também mudou. Aquilo que a gente olhava e pensava que era errado, talvez a gente não pense mais assim, por conta do que a gente já vivenciou ... Quando a gente via a professora gritando com as crianças a gente dizia, “porque ela não age de outra forma?”, mas eu gritei muitas vezes com as crianças porque a gente não sabe como fazer. Chega naquela situação e a gente se pergunta “Meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?”. (Acadêmico 7)

O acadêmico 1 expõe como contribuição do estágio para a sua formação a aprendizagem sobre saber ensinar, o que para ele é relevante, quando em outro momento da entrevista afirmava que, por várias vezes, havia pensado em desistir do curso, pois não queria ser professor e nem acreditava que o curso preparasse para isso.

Para o acadêmico 2 o estágio trouxe a possibilidade de ser professor, depois de uma experiência frustrante em sala de aula. Assim, com a vivência da docência durante os estágios percebeu que teria condições de permanecer mais tempo desenvolvendo a proposta de trabalho que planejou para sua regência. É interessante como, ao longo da entrevista, a acadêmica demonstrou que foram as condições de planejamento, avaliação constante do trabalho desenvolvido e a proposta de trabalho que foram os grandes diferenciais em relação à pequena experiência como professora e depois como estagiária. Foi o êxito na situação de estágio que ajudou na identificação com a profissão.

Também fica explícita a contribuição do estágio em relação à identificação com a docência quando os acadêmicos expressam que o trabalho do professor se tornou mais claro e que as situações de docência observadas hoje são analisadas de outra maneira, inclusive problematiza o próprio fazer e a forma como viam antes o trabalho dos outros professores.

Um acadêmico, em especial, chamou a atenção, pois, ao mesmo tempo em que considerou a atividade de estágio importante, falou do desgaste que foi o período de regência. Primeiro ele fala que o estágio:

Tem trazido muitos conhecimentos. Agora mesmo e no semestre passado, foram os semestres que mais contribuíram pra realmente a gente saber como fazer, de que forma fazer. Esse pra mim foi o estágio que mais contribuiu, porque eu tive ali junto com os alunos, que eu participei com eles e tive a oportunidade de ver as dificuldades deles, o que eles precisam que a gente faça para que eles tenham uma aprendizagem melhor.

E em outro momento o mesmo estagiário disse:

Eu fiquei doente, doente no estágio passado e agora eu já estou pensando o que vai ser de mim. O meu problema era mesmo o controle, era aquele barulho, aqueles meninos gritando e eu pensava “Acho que não vou suportar.” Eu não sabia como atender aqueles meninos que terminavam a tarefa rápido e outros muito devagar.

Mesmo ao reconhecer que o estágio foi importante para sua formação pelo contato com a realidade da sala de aula, expressa a dificuldade de estar como regente de turma, pela falta de habilidade para lidar com a indisciplina. Sobre essa situação, Pimenta e Lima (2004, p. 65) analisam que

[...] o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas da escola, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua atuação.

Essa situação evidencia que o processo de construção da identidade docente, envolve diferentes dimensões, que vão desde a identificação com o ser professor e também das dificuldades encontradas para ser professor, pelas condições de complexidade que envolve tanto à atividade docente quanto à realidade educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidenciou que a história do curso de Pedagogia é marcada pela dicotomia na formação do pedagogo, que na maior parte de sua existência não privilegiou a preparação para a docência. Essa situação ganhou novo enfoque com a aprovação das novas diretrizes para o curso a partir de 2006 e ao mesmo tempo aponta novos desafios haja vista a complexidade e ampliação da concepção de docência na atualidade.

Nesse contexto muitas vezes os cursos de formação são questionados acerca da sua contribuição para o exercício profissional do pedagogo como professor e em relação a isso na pesquisa realizada verificou-se que o estágio pode possibilitar a aquisição e construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula no que se refere ao processo de planejamento das aulas, o qual implica num processo de problematização da realidade, seleção, organização e definição de conteúdos, objetivos, metodologias e processos avaliativos. É ainda espaço de definição de finalidades sobre o fazer docente e de reafirmar os compromissos assumidos com esse fazer. Além das aprendizagens quanto ao processo de planejamento, foram levantadas aprendizagens sobre a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem e quanto à necessidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

O estágio propiciou, ainda, desafios que possibilitaram a integração curricular e busca de novos conhecimentos, além da identificação com a docência. Os estudos apontam a necessidade de começar a construção dessa identidade ainda na graduação e a pesquisa evidenciou que o estágio foi elemento fundamental para isso, apontando possibilidades de atuação profissional, define-se com mais clareza, o que é ser docente, colocou-se os sujeitos em contato com a realidade da sala de aula com uma proposta formativa definida e não como teste de conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Resolução N° 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. In: **Diário Oficial da União**. Edição No. 92 de 16/05/2006.
- BRZEZINSKI, Iria. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de Pedagogia. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, Profissionalização Docente e a Complexidade de Ser Professor. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.
- DICKEL, Adriana. **Reflexões sobre saber, ciência, conhecimento e epistemologia** (versão provisória). s/d. mimeo.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- MENEZES, Maria Quitéria Afonso. **A pedagogia em foco, o (a) pedagogo(a) e a realidade instituinte**. In: **18° EPENN/2007**. Maceió, 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, jan./abr. de 2007.
- SCHEIBE, Leda. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil – História e Identidade**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.
- _____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. **Anais**. Recife: ENDIPE, 2006. p.467-484.