

REFLEXÕES DE UMA ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA: TEORIAS EDUCACIONAIS, PERCURSO FORMATIVO E REALIDADE

Alana Ramos dos Santos¹
Cenilza Pereira dos Santos²

RESUMO: Este artigo, inspirado nos princípios da autobiografia, expõe inquietações e angústias de uma estagiária, através de algumas descrições das primeiras experiências com a docência. Ao pôr em reflexão o percurso de formação acadêmica, o principal objetivo deste texto é refletir a respeito das inquietações vivenciadas enquanto estagiária sobre o significado das teorias estudadas na universidade e a articulação destas com a realidade escolar no exercício da docência. Dessa maneira, o processo de formação acadêmica é problematizado através de experiências com o estágio e das relações entre as teorias estudadas e a prática pedagógica. Desse modo torna-se possível destacar o significado das teorias educacionais para a formação e atuação docente, levando em consideração a importância da autonomia e da autorreflexão para a compreensão e aprimoramento da formação acadêmica e desenvolvimento profissional, visto que esta precisa provocar o/a estudante a ponderar sobre a construção da identidade profissional que só se dá mediante reflexão. Através disso, aponta para uma necessária atribuição de significado ao estágio como uma possibilidade de estabelecer relações entre o percurso formativo, as teorias educacionais e a realidade escolar. Nessa lógica, as reflexões aqui tecidas estão fundamentadas em autores/as como Freire (1996), Libâneo (2010), Tardif e Lessard (2005), Pimenta e Lima (2004), Cunha (1992) e Becker (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Percurso Formativo. Teorias Educacionais. Realidade Escolar. Estágio.

Iniciando o diálogo

A pretensão deste texto é refletir sobre o processo de formação acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia — *Campus XI* — cujo objetivo é formar professores/as para atuar nos anos iniciais da Educação Básica. O percurso de formação acadêmica é aqui refletido na compreensão de que o/a estudante para se formar com qualidade precisa construir uma autonomia enquanto universitário/a a qual se estenderá para a construção da profissionalidade docente.

Nesta perspectiva, este se constitui um texto autobiográfico que tem como objetivo relatar as inquietações que surgiram a partir da seleção para a bolsa de estágio extracurricular na instituição. Durante o estágio houve a necessidade de buscar entender em que medida as

¹ Graduanda no 7º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus XI*.

² Orientada pela Professora Doutora em Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus XI*.

teorias estudadas no processo formativo auxiliam na compreensão e condução da prática pedagógica, aspecto iniciado a partir do reconhecimento dos inúmeros desafios que o contexto impõe para o profissional na atuação docente, ou seja, como o curso em estudo possibilita o enfrentamento dos desafios que a prática da sala de aula impõe àqueles que iniciam na docência. Nesse caso, considera-se que o curso de Pedagogia consiste também em oferecer o aporte teórico necessário para que o trabalho pedagógico seja conduzido de forma eficaz e consciente.

Esta percepção foi-se ampliando conforme os desafios para exercer a docência enquanto estudante do segundo semestre iam sendo gradativamente aumentados. Era frequente ouvir relatos de professoras já no exercício da profissão e no mesmo espaço escolar sobre o significado das teorias estudadas na universidade, que não passavam de “grandes utopias” e que na realidade o que formava o professor era apenas “o dom de saber ensinar”.

A partir de então, ponho-me a ponderar que, se assim fosse, de que serviria todo o processo formativo acadêmico? Qual o objetivo da formação do pedagogo no Ensino Superior? Os professores da Educação Básica que compartilham desse discurso desconsideram o longo período de formação profissional e ensinam com qual fundamento teórico? Se existem profissionais “formados” para atuar na docência os quais denominam de “inúteis” as teorias estudadas na universidade, isso significa que há possibilidade de vários estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia poderem futuramente reproduzir esse discurso sem que sejam construídas aprendizagens significativas a partir dessas teorias, e que as mesmas sejam “desconsideradas” no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Devido a estes e outros questionamentos, passei a buscar no espaço acadêmico explicações que proporcionassem a construção de conhecimentos necessários para lidar com desafios como estes quando me pus a exercer a prática pedagógica. É importante ainda ressaltar que, se nos discursos afirmavam de “grandes utopias” caracterizando as teorias educacionais como “um sonho distante da realidade” ou “impossível de ser realizado”, ênfase a minha crença dizendo que, se assim o fossem, os/as professores/as poderiam transformar essas “utopias” em pontos de análise para entender os processos educativos que acontecem nos contextos das escolas, das Universidades e assim perceber que o aporte teórico que é dito como “distante da realidade” é o meio ideal para compreendê-la. Ou poderiam simplesmente levar a sério o conceito de utopia e buscar transformá-la em realidade.

Ressalto que essas experiências foram originadas no estágio extracurricular³ e respaldadas nas teorias estudadas na formação acadêmica. Este texto tem como objetivo refletir sobre as inquietações vivenciadas enquanto estagiária sobre o significado das teorias estudadas na universidade e a articulação destas com a realidade escolar no exercício da docência.

Em se tratando da relação teoria e prática, é evidente nos fazeres cotidianos das escolas que há uma real necessidade da aproximação na qual elas sejam articuladas no processo formativo, para que a qualificação dos profissionais da educação vise à construção da identidade profissional, da compreensão e reflexão da própria prática.

O desejo em aprofundar estudos sobre a prática pedagógica emergiu no segundo semestre do curso de Pedagogia, simultaneamente ao início do estágio extracurricular. Isto significa que o contato “antecipado” — considerando o currículo do curso — com o contexto escolar fez com que surgisse a necessidade de refletir sobre a docência e o curso de Pedagogia, com o objetivo de perceber o quanto é necessário construir uma identidade profissional através do processo formativo e extrair do mesmo tudo o que possibilitar a preparação para ser professora diante da realidade mutável que vivenciamos.

Diante do exposto, é possível reafirmar que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 261). Dito isto, na próxima seção refletirei sobre as angústias proporcionadas pelas experiências de estágio extracurricular, arelando-as aos conhecimentos construídos no processo formativo acadêmico. Dessa maneira, este artigo está organizado de modo que cada seção subsequente contemple o objetivo proposto.

1 Sobre ser estudante e aprendiz da profissão

Ser professora da Educação Básica significa assumir um papel formador nos contextos escolares de uma sociedade marcada por um descaso governamental para com a educação pública que tem como função legal potencializar o desenvolvimento integral de

³ De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes o estágio pode ser obrigatório ou não obrigatório. O estágio não obrigatório, “é o estágio desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, e parte do projeto pedagógico do curso (§ 2º do art. 2º da Lei no 11.788/2008). Sendo que este projeto é o documento elaborado pela instituição de ensino que estabelece as diretrizes de funcionamento de um curso contendo orientações sobre as disciplinas e seus conteúdos, carga horária, possibilidade de estágios etc.

sujeitos. Nesse sentido, é essencial que aspirantes a professores/as reflitam sobre o processo acadêmico que deve formar profissionais qualificados/as para atuar em diversos contextos educativos, especificamente o da Educação Básica, para entender o sentido de todo o processo formativo, relacionando-o à atuação docente.

Para que seja apropriado o papel formador atribuído à profissão docente, é importante compreender um pouco mais sobre a realidade educacional. Nesse contexto, tendo em vista as realidades da educação nas escolas em que exerci função de estagiária e outras que foram analisadas em atividades curriculares de pesquisa de campo, é possível afirmar que,

[...] a educação é vista como algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável. Por mais que se identifique aí uma função comunitária no sentido de inserir os indivíduos no sistema social, predomina uma ideia de adaptação passiva a uma realidade cristalizada, isto é, a educação seria sempre a mesma para uma sociedade que é sempre a mesma. (LIBÂNEO, 2010, p. 73)

Nessa perspectiva, tem-se uma concepção de educação presente nos atuais contextos escolares que os/as professores/as estão imersos/as, numa predominante realidade, sob a qual, esses/as profissionais podem optar por agir de modo a “adaptar-se à realidade cristalizada” ou ser agente de transformação a partir de novas práticas que estejam de acordo com os novos contextos sociais marcados por constantes transformações.

Isto significa dizer que, diante das mudanças sociais a sociedade não é a mesma e as pessoas que a compõem também não o são. No entanto há professores que reproduzem uma prática sem estar ciente sobre que tipo de sujeito está sendo formado e para qual sociedade. Vale salientar que não é o objetivo deste texto criticar os profissionais que se adéquam a essa afirmação, pelo contrário, é preciso considerar os inúmeros aspectos que influenciam na construção da identidade profissional e os diversos elementos que interferem no desenvolvimento da ação docente. Isso implica na construção do sujeito como professor intelectual crítico e reflexivo, atento às demandas do contexto social no qual atua.

Considerando o que foi posto a princípio, é possível afirmar que, para trabalhar nos contextos escolares hoje, assumindo as responsabilidades da profissão docente, é preciso reconhecer que a prática pedagógica deve ser exercida de modo consciente e, para tanto, o sujeito em formação precisa envolver-se num longo processo de se conhecer enquanto profissional, de entender o que está subjacente à ação docente para compreendê-la e explicá-la trabalhando com clareza e competência.

Enquanto estudante na metade do curso de Pedagogia compartilho as inquietações que motivam a busca em entender o processo acadêmico de formação e da profissão que escolhi. Desse modo, cabe relatar que as experiências vivenciadas nos estágios extracurriculares descrevem os primeiros contatos de uma estudante com o contexto da escola básica, na condição de docente.

Iniciando o primeiro ano letivo como “professora”, entrei na sala de aula vendo-a como um ambiente de descobertas e aprendizagens, parecia que eu estava ali muito mais para aprender do que para ensinar. Era uma escola particular, porém bem pequena e de bairro popular. Recebi uma turma numa sala — também pequena e com poucos alunos — e, da coordenação, foi-me confiada a responsabilidade de fazer com que aquelas crianças aprendessem e que os pais ficassem satisfeitos com meu trabalho. Isso foi o desafio!

Em seguida, foram-me entregues livros didáticos que determinavam os conteúdos que as crianças precisariam aprender naquela série e as atividades que eles iriam realizar sobre cada conteúdo. Então, fui planejando aulas visando atender com responsabilidade o que me foi confiado e, assim, aos poucos fui percebendo a satisfação dos pais, da coordenadora e dos alunos. Mas, diante dos desafios encontrados na prática, eu comecei a me perguntar: com base em quê estou ensinando essas crianças? Onde eu aprendi a ser docente se estou nos períodos iniciais do processo de formação profissional?

Os primeiros questionamentos me fizeram refletir sobre minha própria prática, o meu tempo de estudante da escola básica e, conseqüentemente, analisar o que eu estava aprendendo na universidade. Refletir sobre minhas atitudes de estudante e as teorias estudadas no espaço acadêmico me fez perceber que em nenhum momento eu encarei o processo formativo na Universidade como um desenvolvimento profissional para me ajudar a enfrentar os desafios da docência.

Isto porque ingressei na universidade com uma postura de estudante construída pela Escola Básica, em que não incluía a autorreflexão e a reflexão sobre o próprio processo de formação como atitudes necessárias. Ou seja, vivenciei os primeiros semestres com a passividade que me era solicitada pela escola, considerando que aprender seria ouvir, anotar e demonstrar o máximo possível em atividades avaliativas. Com esta postura, não havia atitudes voltadas a refletir sobre o processo de formação buscando compreendê-lo e atribuir significados.

Suponho que para compreender o sentido da universidade requer uma postura acadêmica de estudante. Postura essa que, muitas vezes, é construída através de intensas

provocações. No meu caso foram provocações de algumas professoras do curso e do contexto escolar, através das quais pude alterar a maneira com a qual vivenciava a universidade.

A partir desta percepção houve uma mudança de posicionamento enquanto docente e estudante. Percebi que minha responsabilidade na sala de aula vai muito além de “passar conteúdos e agradar os pais”, até porque aprendi, na universidade, que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 47), e que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1998, p. 102).

A partir daí entrei num processo de desconstrução de mim mesma e reconstrução reflexiva para uma definição clara da minha prática e da minha postura enquanto estudante. Um difícil processo, porém, extremamente necessário. Não me satisfazia reproduzir um jeito de ensinar que eu mal conseguia explicar o como, o para quê e o porquê de agir. Então, passei a ver os educandos como sujeitos colaboradores do meu processo de aprender a ensinar e as teorias vistas na universidade como auxiliares da compreensão de tudo que está imerso ao contexto escolar e de como construir os conhecimentos relativos à profissão.

Na construção desses conhecimentos, percebi a importância de reconhecer que “a teoria se legitima na prática, mas uma prática sem o constante aprofundamento teórico rapidamente perde a sua consistência” (BECKER, 1998, p. 147), e assim fui construindo uma identificação com procedimentos de investigação, de pesquisa e, simultaneamente, o reconhecimento do inacabamento e da valorização do processo acadêmico de formação profissional.

Na mesma escola vivenciei um ano de experiências e após esse período passei para outro estágio extracurricular, porém, em uma escola pública da zona rural na qual também assumi o cargo de docente⁴. Neste outro momento, já consegui organizar uma proposta de

⁴ Apesar de ter sido contratada como Estagiária por uma empresa específica, ao chegar à escola foi-me atribuída à função de docente devido à ausência de uma Professora para assumir a turma na qual eu deveria ser auxiliar. Por necessitar da bolsa para prosseguir nos estudos e reconhecer a importância do contato com a realidade escolar durante o processo de formação para o desenvolvimento profissional, não houve recusa à atribuição que me foi feita. Ao invés disso, optei por encarar o novo desafio como uma experiência que iria me possibilitar ganhos significativos apesar da remuneração continuar sendo feita com base na função estabelecida em contrato, e de ter consciência que por traz disso está um poder público que se exime da responsabilidade que deveria ser assumida com a Educação de qualidade “tão almejada” e deixa que falem professores nas escolas públicas como é o caso desta realidade municipal.

trabalho mais voltada à reflexão, além de me assumir docente, estava mais consciente da responsabilidade social e política que é dada a função do professor.

Logo, sendo ciente de que o trabalho docente “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

A partir de então, o espaço acadêmico tornou-se ainda mais significativo devido ao reconhecimento de que é o lugar em que me inseri para aprender a ser educadora. Portanto, tudo que ali estava sendo possibilitado como aprendizagem, passou a ser considerado para a compreensão da minha prática pedagógica e da formação dos educandos envolvidos nesse processo.

Tomando como ponto de partida a transformação no modo de olhar o processo formativo, os conhecimentos acadêmicos passaram a ser construídos de modo ainda mais significativo e entusiástico. Entender que “a prática educativa não sucede no vazio, mas tem por base, necessariamente, uma concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente” (FARIAS, 2011, p. 31), fez-me compreender que é necessário refletir sobre as práticas educativas que conduzem o processo de formação escolar de crianças.

Perceber que nada que é feito ou dito aos educandos é neutro ou descontextualizado e que a prática é pedagógica por ser intencionalmente formulada para a educação de sujeitos, logo, ela deve ser pensada de modo que, quem a faz seja consciente do que a subjaz e a determina, começando pelo conhecimento de si, das crenças, concepções e intenções.

2 Teorias da educação e prática pedagógica: uma relação simbiótica

A prática pedagógica — em espaços formais — é construída e efetivada por sujeitos que se formam professores e é exercida no intuito de educar pessoas dentro de um processo de escolarização com objetivos gerais (legais e institucionais) sistematicamente definidos. O profissional que a realiza diariamente planeja esta prática com objetivos específicos. Porém, o planejamento como organização de ações docentes, escolha de materiais, conteúdos e procedimentos, não caracteriza uma construção consciente da ação docente se não for elaborado através de intensas reflexões e articulações teóricas.

Para evitar que a prática docente seja meramente técnica e reprodutora de modelos ultrapassados, é prioridade que o professor compreenda a própria prática de modo aprofundado, contextualizado e sem desconsiderar a sua subjetividade. Isto porque,

[...] à medida que o treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem, uma vez que o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento. (BECKER, 2003, p. 69).

A falta de articulação entre teoria e prática, além de mecanizar o ensino, impede que o profissional se desenvolva cognitivamente, amplie conhecimentos e potencialize a prática pedagógica fazendo-a de modo reflexivo, e, por conseguinte, eficaz. Nessa perspectiva, Cunha (1992) diz que é essencial compreender que,

[...] a sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece, e, especialmente por que acontece na sala de aula é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (CUNHA, 1992, p. 22)

Em vista disso, a sala de aula da escola pública da zona rural — do segundo estágio extracurricular — passou a ser considerada como um ambiente sob o qual eu planejava agir com o objetivo de aprofundar as teorias estudadas a partir da realidade, ou seja, com o estudo das teorias era possível identificar, por exemplo, na condução dos processos educativos das crianças e as diversas maneiras sob as quais elas podem aprender.

Além disso, no curso de Pedagogia há uma fundamentação sólida sobre o desenvolvimento da criança e as intervenções didático-pedagógicas em cada fase de desenvolvimento, de como a subjetividade da criança pode ser compreendida pelo/a adulto/a, o que pode interferir no seu desenvolvimento, quais os desafios que as crianças podem enfrentar nos contextos específicos em que crescem e como isso interfere na aprendizagem, entre diversos outros aspectos que são necessários para desenvolver o trabalho pedagógico.

Isto posto, faz-se importante salientar que são diversos os estudos desenvolvidos na universidade, independente das convergências e divergências teóricas, que contribuem para uma compreensão dos processos educativos. Então, a construção dos conhecimentos na universidade implica o conhecimento de si e da realidade atual, pois é essencial que o sujeito

que estuda as teorias educacionais faça a contextualização desses conhecimentos, reconhecendo a relação cíclica entre: conhecimento-reflexão-identificação-ação-reflexão. Tal consideração é por mim ressaltada, por ter feito a relação entre universidade, reflexão de si e ação docente e, através disso, intensificar a busca de aprimoramento do processo de desenvolvimento profissional.

Então, foi assim construída a visão de que “ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 21). Os saberes dos/as professores/as não surgem do nada, pois, a prática pedagógica é sustentada em saberes que englobam, principalmente, os conhecimentos construídos ao longo da vida escolar do sujeito, suas vivências socioculturais, suas concepções de mundo e também no processo de construção de identidade profissional. As histórias de vida dos/as professores/as proporcionam saberes que se fazem fortemente presentes no planejamento e na execução da prática, além do contato exploratório com a profissão que possibilita novas descobertas.

Então, é importante reconhecer que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 33) e os/as professores/as precisam estar cientes dessa diversidade de saberes que o orientam por vezes de forma inconsciente.

As teorias estudadas na universidade possibilitaram compreender não só os processos de aprendizagem das crianças e as possibilidades de agir pedagogicamente com elas, mas, perceber em mim, na condição de aprendiz, explicações que atribuíram maior significado ao meu processo formativo.

Fazer das teorias auxílios condutores da prática, fez-me girar na sala de aula e com os educandos de forma reflexiva com a profissão docente. Passei a buscar a articulação entre as teorias da educação e a prática docente, por considerá-las indissociáveis e, através disso, compreendi que “a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo do seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática já que nela encontra o seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (VASQUEZ, 1986, p. 202).

Isso possibilitou a minha identificação profissional a partir da associação do que eu acredito com o que explicam as teorias, fazendo assim com que eu possa atualmente dizer que: eu acredito no processo de construção do conhecimento e não na transmissão de informações consolidadas em verdades; que o sujeito carrega consigo sua história e suas

emoções e que estas não ficam de fora do processo de ensino e de aprendizagem; que temos potencialidades de transformar a sala de aula num ambiente em que todos ensinam e todos aprendem coletivamente, entre diversas outras conclusões que o entrelaçamento teoria e prática me proporcionou compreender e ainda proporciona porque sou sujeito inacabado.

Contudo, é possível descrever a importância de buscar desenvolver-se na trajetória acadêmica através do propósito de compreender o fenômeno educativo em sua totalidade e simultaneamente envolver-se num processo de desconstrução e identificação, embasada em estudo, em análise das teorias e relacionando-as aos atuais contextos de atuação docente.

A importância da construção de identidade no curso: uma possível e inacabada conclusão

O curso de Pedagogia demonstra, em sua organização curricular, a necessidade que futuros docentes compreendam o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade. Nesse contexto, os estudantes entram em contato com diversos saberes para que se tornem competentes para o exercício da profissão. Dessa maneira, conforme Pimenta e Lima (2004) é básico entender que,

[...] o termo competência também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação, o que é necessário para qualquer trabalho (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz; é ter visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 86).

Em vista disso, a formação de professores implica no envolvimento de estudantes como sujeitos reflexivos, ativos, críticos, autônomos, comprometidos com a carreira acadêmica, aspirantes a pesquisadores, engajados nas questões sociais, de modo que não sejam professores reprodutores de práticas inadequadas e ineficientes, bem como enfatiza Pozo (2002) compreendendo que,

[...] os mestres, carentes muitas vezes de uma formação prévia explícita que lhes permita refletir sobre sua tarefa e inová-la, costumam reproduzir modelos docentes e instrucionais que eles mesmos receberam de modo implícito. Dessa forma, por mais que seja cada vez menos funcional na sociedade atual, a cultura tradicional da aprendizagem reprodutiva tende a se perpetuar por processos de aprendizagem implícita. (POZO, 2002, p. 196).

Nesse sentido, o processo formativo precisa provocar os estudantes para serem sujeitos responsáveis com a própria formação profissional, de modo que conscientemente, busquem a construção de uma identidade docente desde a trajetória acadêmica. Tratando-se de identidade, a identificação com a profissão não acontece sem que sejam articulados conhecimentos teóricos e práticos no decorrer deste processo. Os estudos são tão propulsores quanto o contato com o cotidiano do trabalho, ou seja, sem que sejam vivenciadas experiências mais intensas para além do campo acadêmico, não se torna possível ao estudante compreender de fato a profissão e identificar-se (ou não) com ela.

Por essa razão, o estágio curricular tem uma função primordial na formação de professores pela possibilidade de vivenciar a profissão como pelo acompanhamento do professor(a) formador(a). Assim é possível aprender com o contexto escolar e com ele contribuir para a construção de uma identidade docente através da articulação teoria e prática e da aproximação Universidade e Escola, que tende a possibilitar um melhor desenvolvimento profissional. Desse modo,

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Portanto, para construção de uma identidade profissional que resulte no exercício consciente e explícito da prática pedagógica, o curso de pedagogia precisa ser compreendido e conduzido de modo que sejam intensificadas na trajetória de formação a reflexão e a pesquisa como princípios formativos, ou seja, refletir sobre si enquanto profissional em formação e tudo que está imerso à trajetória acadêmica, remetendo a inquietações e pesquisas que eleve o sujeito a ser agente de busca, da compreensão e da transformação, construindo e produzindo conhecimentos que possibilitarão o desenvolvimento cognitivo, intelectual e, conseqüentemente, o comprometimento com a profissão que escolheu exercer.

No entanto, é considerável lembrar que o compromisso com a formação profissional é algo que deve partir do sujeito, para que este possa vivenciar a universidade engajando-se na busca em compreender o próprio processo em que se forma profissional e arranjando meios para fazer que este aconteça qualitativamente. Porém, isto não exime a tarefa precípua dos *agentes formadores na formação acadêmica*, em provocar ao máximo os estudantes a refletirem e compreenderem a formação profissional de modo que consigam atribuir significados desenvolvendo-se enquanto sujeito autônomo.

Em razão de tudo que foi dito, torna-se importante realçar que ao refletir em torno do processo de formação acadêmica através do relato de inquietações que me induziram a buscar entender em que medida as teorias estudadas no processo formativo auxiliam na compreensão e condução da prática pedagógica, me proporcionou inúmeras outras provocações que me impulsionam a intensificar estudos sobre o curso de Pedagogia na formação de sujeitos que saibam exercer a profissão com autonomia, comprometimento, responsabilidade e consciência da função social desta e de tudo o que está aderente à mesma.

Portanto, refletir sobre as inquietações vivenciadas enquanto estagiária referente ao sentido das teorias na universidade e a articulação destas com a realidade escolar no exercício da docência, permite-me concluir que é essencial que antes de tudo no processo de formação profissional haja ênfase na constituição de estudantes com uma postura acadêmica baseada na responsabilidade com a própria formação e comprometimento ético com a profissão.

Além disso, concluo que, com este estudo, tornou-se evidente o papel fundamental do estágio para que haja a articulação teoria e prática na trajetória acadêmica, uma vez que esta articulação não deve decorrer de uma visão equivocada de que a prática é o lugar de experimentação das teorias, mas, que, ao contrário disso, é do contexto escolar e da prática em sala de aula que emergem novos saberes, novos estudos que podem ser articulados a vários outros já constituídos. Desse modo, a teoria é vista como auxílio para a condução e compreensão da prática pedagógica na medida em que esta é tomada como ponto de partida para analisar a realidade, para compreendê-la dentro do atual contexto e, a partir disso, podendo fundamentar novas teorias a serem produzidas através deste processo de construção de conhecimentos e aprendizagem constante da profissão.

Referências

- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei no 11.788/2008*. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. 22 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação; Série Saberes Pedagógicos.)

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

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

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.