

PROCESSOS FORMATIVOS E ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFSM: REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

STIVANIN, Neridiana Fabia - UFSM
nstivanin@yahoo.com.br

ANTUNES, Helenise Sangoi - UFSM
professora@helenise.com.br

Eixo: Educação: Práticas e estágios nas licenciaturas.
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este artigo tem como temática principal a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa teve como objetivos principais investigar as significações construídas acerca das perspectivas do curso, das experiências vivenciadas no estágio e da relação estabelecida entre a formação adquirida durante o curso e os aspectos que permeiam as práticas, procurando identificar as influências que essas experiências exercem sobre os processos formativos (ANTUNES, 2001); (FERNANDES, 2006); (PIMENTA; LIMA, 2004); (LIBÂNEO, 2006); (LEITE, 2006). A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa pautada nas reflexões propostas por Bogdan; Biklen (1994), baseada em entrevistas semi-estruturadas com a colaboração de três estagiárias do curso. Os resultados alcançados a partir das informações coletadas com as colaboradoras no que se refere aos processos formativos demonstram que a dimensão instituída (CASTORIADIS, 2000) do curso é representada pelo mito da prática. Mesmo considerando que os processos formativos são a chave da construção de um profissional de qualidade e que as experiências estabelecidas no período de graduação foram positivas e significativas, ainda valorizam com maior ênfase as experiências construídas com a participação em projetos desenvolvidos na comunidade educativa e no contato com a realidade durante o estágio do curso de Pedagogia. O imaginário instituinte (CASTORIADIS, 2000), que se refere aos processos formativos, está representado no empenho, na busca pessoal e no desejo de ir além do que é oferecido na universidade, percebendo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão.

Palavras chaves: Educação; processos formativos; práticas; estágio curricular.

Introdução

Os processos formativos e a formação inicial de professores já foram, ao longo do processo histórico, de diversas formas discutidos, avaliados e reconstruídos. Esse movimento foi estabelecido com o objetivo de alcançar a construção de uma formação com qualidade

para desempenhar a profissão de professor. Concomitante a isso, muitos autores como: Nóvoa (1992); Freire (1999); Pimenta (2005); Pimenta; Lima (2004), Antunes (2001), Tardif (2000; 2002); Perrenoud (2002); Arroyo (2001) dedicaram seu tempo a pesquisas e estudos com o intuito de corroborar com novas possibilidades de compreensão e de fortalecimento de práticas educativas no contexto onde elas ocorrem.

Nesta perspectiva, observa-se que são inúmeras as exigências acrescentadas ao trabalho do professor e também das alunas estagiárias na sociedade atual. Conseqüentemente, esses profissionais precisam rever suas posições sobre o que é educar no momento atual, de forma a contribuir com a formação de cidadãos capazes de construir meios alternativos para enfrentar os desafios que são apresentados no seu cotidiano.

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (ALARCÃO, 2003, p. 100).

É em função dessa demanda por cidadãos que devemos estar atentos quanto à formação de docentes dispostos a aprender constantemente, refletindo efetivamente sobre suas práticas e inclinados a transformá-las. “É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 15). As autoras acreditam que a problematização e a análise da prática social do ensinar possibilita ao professor utilizar os conhecimentos elaborados das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como instrumentos para a compreensão e proposição do real. Nas concepções de Leite (2006, p.69), a formação deve assegurar vários pontos.

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. O processo formativo docente deve contemplar e assegurar aos professores a possibilidade de uma formação contínua que propicie o avanço de outras formas de trabalho com os alunos, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, condições imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas, que hoje estão sendo trabalhadas isoladamente.

A fragmentação das disciplinas, como a autora coloca, dificulta que ocorra uma formação integrada e em consonância com a realidade dos acadêmicos. Para Leite (2006,

p.68), “Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão, de um modo geral, estruturados curricularmente, e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica”.

Há pouca preocupação com as particularidades do aluno acadêmico e da realidade em que vai atuar, considerando as novas demandas da sociedade sobre o trabalho do professor. Trata-se, portanto, de uma formação considerada insuficiente e que não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder a essas necessidades.

Desenvolvimento

No relato que segue, podemos perceber uma aproximação com o imaginário instituído (CASTORIADIS, 2000) sobre os processos formativos do curso de Pedagogia vivenciados pela colaboradora da pesquisa E. C.

Percebo bem separado. Inicialmente, eu entrei e tinha bastante teoria, aquela coisa pesada, bem profunda, que não tem relação com nada que eu tinha visto antes..... acho que nós precisamos de uma prática para já ir tendo relação do conteúdo e de como vamos usá-lo. Na formação o curso me atendeu, mas acho que a questão da prática precisa ter mais. Muito teórico e coisas separadas. Fragmentado. (Entrevista semi-estruturada, E.C., 15/10/2005).

Essa fragmentação sentida pela colaboradora reflete a necessidade não só dela, mas de vários graduandos das licenciaturas, de um currículo mais flexível que possa considerar as particularidades da realidade em que ele será desenvolvido, valorizando as expectativas, as histórias de vida e as concepções que as pessoas trazem para a universidade.

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural enfatiza a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea. A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (GIROUX, 1997, p. 203).

Dessa forma, o currículo efetivamente poderia oferecer maiores condições de inserção na realidade educacional, já que o aluno da graduação poderia desde sua graduação fazer o

diálogo entre as necessidades sentidas por seus alunos e o contexto social em que ele vai atuar.

A vida de cada indivíduo está diretamente ligada às questões de ordem política, cultural, econômica e social. Em decorrência disso, a atuação do professor não pode estar baseada apenas na transmissão de conteúdos, com o aluno subordinado e obediente, através de práticas impositivas baseadas em repetitivas cópias e sem reflexão sobre o que está sendo ensinado e, portanto, sem qualquer relação e significado com a vida do educando.

É necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender da forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. O professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses valores, bem como mais clareza para examinar criticamente o processo de educação existente no país (LEITE, 2006, p. 69).

Todo processo de educação, na universidade ou na escola, deve primar por práticas que possibilitem a discussão e o questionamento sobre verdades absolutas, com base na formação de pessoas conscientes, realistas e com maior compreensão do contexto que a cerca.

A sociedade atual carece disso. Para tanto, é necessário estarmos atentos aos movimentos sociais, políticos e econômicos que ocorrem a nossa volta, pois a compreensão destes dá condições de interagir melhor com as dificuldades encontradas ao longo do percurso educativo e profissional de cada pessoa. É importante que a formação de qualquer indivíduo possa dar-lhe condições de atingir suas metas, ser um profissional ativo, crítico e capaz de correr riscos. Quando isso não ocorre, a formação acaba por não contribuir para o crescimento individual e intelectual, ficando à mercê de decisões alheias à vontade pessoais. “É preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade” (LEITE, 2006, p. 70).

O distanciamento da realidade em que vão atuar as graduandas é outro aspecto destacado pela colaboradora da pesquisa, quando declara que muitas coisas vistas na universidade estão aquém do que existe nas escolas.

Para mim, faltaram exemplos práticos em sala de aula, de como funcionava aquilo. Dá ou não dá certo? Será que eu vou apresentar o conteúdo e vai surtir efeito? Isso que a professora está me propondo, eu vou conseguir fazer? Por exemplo, a professora de matemática dizia: vamos usar materiais dourados, vamos usar

cartelinhas, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo... Até por ali! De onde é que eu vou tirar papel de cartela se os meus alunos todos comem no refeitório da escola... não trazem merenda... dependem do lanche oferecido na escola? Então, algumas coisas são fora da realidade econômica e social da criança, entende? Realidade de universidade, não é a mesma aqui de fora... como dizem, a universidade é um outro mundo... (Entrevista semi-estruturada, H.L., 14/12/2005).

O contexto social trazido através do depoimento da aluna é instigante e reflexivo. Muitas são às vezes em que se fazem reflexões sobre as questões econômicas de nossas escolas públicas brasileiras com relação às dificuldades de materiais educativos, lúdicos, etc... Essa realidade não raro enfraquece o educador, já que são necessários suportes, como materiais didáticos, para a organização de aulas que primem pela qualidade e que despertem o entusiasmo dos alunos. Superar esse discurso só será possível através do fortalecimento das práticas do professor. As dificuldades existem, mas não podem desviar o olhar de nosso compromisso. Assumi-lo com sensibilidade e comprometimento é indispensável para o professor que está interessado em verdadeiramente contribuir para uma educação igualitária, exigente e com qualidade. Para isso, o professor precisa instituir em suas práticas o espírito de pesquisa, mas com sentido e significado para si e para seus alunos.

A fundamentação e a busca de materiais alternativos é uma possibilidade de romper com o discurso que não tem material, não tem condições de trabalho, etc. Em uma sociedade grafocêntrica quanto a nossa que “despeja” todos os dias vários anúncios de jornais, revistas, panfletos de ofertas sobre produtos nos mais diversos segmentos, é inconcebível que não se tenha criatividade para organizar atividades alternativas com esse material que esta a nossa disposição e é gratuito.

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Nessas concepções, a idéia de pesquisa como princípio educativo, ensino na perspectiva de construção do conhecimento, tem que se fazer parceira do desafio, do novo, parceira da dúvida, companheira da curiosidade da imaginação, condições humanas que têm sido, juntamente com o prazer, isoladas da vida acadêmica (FERNANDES, 2006, p. 4).

A busca pessoal e a pesquisa perpassam o crescimento profissional dos professores. Nada é estanque e sendo assim sempre teremos algo para aprender. Um aspecto significativo encontrado no depoimento de nossa colaboradora H.L. é justamente essa capacidade de perceber e construir uma formação baseada na busca pessoal. Apesar de vislumbrar o curso de Pedagogia com um olhar instituído de formação existente, em que a realidade da

universidade e a realidade vislumbrada por ela da escola são descontextualizadas, a colaboradora apropria-se de maneiras diferenciadas para a complementação do que é considerado como “incompleto” no que se refere às fundamentações teóricas. Através de estudo particular consegue implementar o novo, a diferença dentro do que está instituído (CASTORIADIS, 2000), ultrapassando barreiras e percebendo que seu desenvolvimento e crescimento necessitam de seu esforço intelectual.

Em muitos casos os alunos da graduação acreditam que é somente o professor de seu curso o único responsável pela sua formação, pensando que ele deve oferecer as reflexões e receitas prontas. E isso é impossível de acontecer. O professor formador tem por função provocar a reflexão sobre a formação e individualmente cada pessoa vai refletindo a respeito de determinado assunto que está sendo discutido, apresentado. Depois disso a busca deve ser por maiores fundamentações neste sentido, através da visão de outros autores, de outros pontos de vista. Esse movimento possibilita ao aluno o fortalecimento necessário a sua prática entendida aqui em um movimento dialético com a teoria. De acordo com Moraes (1996, p.113) a formação resulta de, “uma procura pessoal que faz com que o professor não se acomode ao que é em determinado momento, mas o faz procurar por padrões de desempenho cada vez mais elevados, o faz viver num estado de permanente insatisfação com sua prática”.

A busca por uma formação qualificada e atualizada é um desafio constante. A sociedade vive vertiginosas transformações e educar nessa trama de relações que se estabelecem todos os dias exige muito empenho e desprendimento por parte do professor que quer estar em posição de igualdade com essas mudanças. É possível perceber na fala de nossa colaboradora que esse tipo de formação e busca aproxima-se do imaginário instituinte (CASTORIADIS, 2000).

Eu posso falar que foi mais que boa, foi excelente, porque eu busquei muita coisa, eu como pessoa, como H.L., busquei bastante leitura, pesquisei bastante, então, para mim foi excelente, abriu um “leque” de informações, de oportunidades. Talvez para algumas pessoas não, para quem não entendeu como é a universidade. O professor dá aquele conteúdo, mas tu é quem tem que buscar mais, e aí tiveram mais dificuldade no estágio. Aí, eu vi colegas dizendo que desistiram do estágio, trancaram e que talvez daqui um ano voltassem para retomar o estágio, porque não conseguiram conduzir uma turma. Então, tu fica meio assustada de ver uma colega tua dizendo uma coisa dessas, mas estas são colegas que não buscaram informações. Daí, tem aquela história: “quem tem boca, vai à Roma”... tu tem que sair... se pedirem livro, vai buscar... pegar a literatura... vai na internet... quem é o nome de quem... Então, tu busca “n” nomes para falar de jogos, não pode ficar só naquilo, tem que sair atrás, tem que buscar. 80% é busca própria, 20% é o professor que te auxilia na sala de aula.....É uma eterna busca, até mesmo quando a gente vai dar aula, temos que pegar o livro didático, aí tu já tem que buscar o autor e ver qual

o melhor para qual disciplina. Para matemática é o Imenes, para português é a Profª Magda Soares, que trabalha bastante a parte de português... então, é uma eterna busca, até mesmo para ti fazer o estágio. E às vezes tu seleciona... procura... busca... acha... pesquisa... acha um exercício ou uma atividade que o teu aluno consiga buscar, que mexa com o cognitivo... porque não adianta tu “enterrar” coisas prontas... prontas... prontas... e ele vai aproveitar o quê? Receber pronto? Ele não é máquina! (Entrevista semi-estruturada, H.L., 14/12/2005).

A aluna traz para discussão um aspecto relevante aspecto significativo para a formação de todas as pessoas e em especial do professor que é a “incompletude do ser humano” (FREIRE, 1999). Não ser completo, pronto, acabado é o que torna cada pessoa “mais viva”. Nossa construção pessoal e profissional está sempre em processo. Na verdade, é esse sentimento que nos dá “fôlego” para direcionar nossas atitudes, no sentido de estarmos sempre com novas perspectivas, sonhos e metas, enfim, projeções que mantêm nossa vontade de viver e de sermos melhores, mais fortalecidos e experientes no que somos e no que nos dispomos a fazer. Assim, podemos considerar que ela instaurou um olhar instituinte (CASTORIADIS, 2000) sobre sua formação, já que encontrou meios para modificá-la, tornando-a mais coerente e condizente com a realidade social em que vai atuar, superando o que estava posto e estabelecendo uma nova relação com sua formação.

Quando a aluna H.L. expressa em seu depoimento “*para quem não entendeu como é a universidade*”, ela demonstra que conseguiu entender o objetivo que a universidade como instituição de ensino superior sustenta: dar o suporte teórico para possibilitar o diálogo necessário entre a teoria e a prática.

Ensinar e aprender, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 209).

Teoria e prática possuem suas especificidades. Através do processo educativo temos uma possibilidade de mediação entre elas. Quando se está atuando, recorre-se ao que foi estudado para saber como agir com o educando. Sabe-se que ele tem suas particularidades, sabe-se que tem seu próprio desenvolvimento, o qual deve ser instigado, mas também respeitado. Dessa forma, possui-se um conhecimento específico que não seria construído tão

qualificadamente somente com a prática, um conhecimento que garante atitudes condizentes com a profissão de professor. Nesta perspectiva, teoria e prática precisam dialogar entre si.

Não se pode reduzir uma atividade tão complexa, que é a de garantir a educação de crianças, em atitudes baseadas apenas na reflexão da prática sobre ela mesma, sem fundamentações teóricas. É imprescindível o espaço de formação que a universidade estabelece para os futuros educadores. Através dele, os professores podem ter acesso ao conhecimento científico, sócio-histórico e tecnológico, acumulados ao longo do processo histórico. Partindo disso, o professor vai na prática assimilando e integrando gradativamente as competências, habilidades e atitudes que aprendeu na universidade, sem a qual não teria tal desempenho.

De outra forma, também seria impossível estabelecer como experiência de trabalho apenas o espaço da universidade. Considerando o ensino como prática social, novamente recorremos à relação necessária de reciprocidade que deve existir entre teoria e prática.

Diante do exposto, a escola e as relações de aprendizado, trocas e conflitos que nela ocorrem devem ser valorizadas em sua integralidade e especificidade. Ambas possibilitam a construção de conhecimentos e saberes tanto quanto na universidade (TARDIF, 2002). São locais ricos em suas experiências, vivências e atitudes. Por essa razão, devem ser analisados com todo o cuidado que merecem.

O processo que faz a mediação entre a teoria e a prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamentos e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 208).

Dessa concepção é possível apreender uma intervenção crítica e criativa no processo de formação humana e transformação da realidade. Essa lógica deve ser incorporada aos espaços de formação se almejarmos a compreensão e a realização de um trabalho educativo que busque a construção de educadores que saibam pensar, agir e rever suas práticas de maneira autônoma e competente. Dessa forma, de acordo com Tardif (2000, p. 121), a conexão entre teoria e prática ocorre quando se admite a relação que nela está intrínseca, qual seja a relação entre “os sujeitos, os atores cujas práticas são portadoras de saberes e conhecimento”.

Na perspectiva do autor, é imprescindível superar a ilusão de construir práticas e teorias distanciadas da concepção de saberes e conhecimentos construídos por atores da educação e suas subjetividades. Tendo como base essas afirmações, é necessário que universidade e escola andem lado a lado, já que uma é a base da construção e organização qualificada e atualizada da outra.

Outro aspecto significativo destacado no depoimento de nossa colaboradora H.L. diz respeito à forma como os professores da universidade contribuíram em sua construção profissional no momento em que a instigaram nessa busca pessoal para superar as dificuldades sentidas durante seus processos formativos, no que se refere à descontextualização. Esse movimento de constante desacomodação de concepções pré-definidas, pré-estabelecidas configura-se no suporte necessário a construção de novas práticas educativas, além de possibilitar ao aluno, de uma maneira geral, as condições de se perceber como ator de seu próprio caminho. Nas concepções de Macedo (2006, p.62),

Ao entrar numa sala de aula, o aluno não deixa suas referências individuais e sócio-culturais nos seus nascedouros ou nos corredores da escola, ele traz consigo sua bagagem de valores e crenças, com os quais vai se desenvolvendo, se modificando, se aperfeiçoando. Cabe ao professor, na edificação de sua aula, *dialogar* autenticamente com essas diferenças, criar meios de mobilizá-las para implementar o aprendizado, no qual o princípio didático fundamental é se aproximar o máximo possível das cosmovisões dos alunos, não para aceitá-las passivamente, mas para trabalhar ativamente com elas, com todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer para educarmos na diversidade.

Assim como foi instigada, a aluna H.L. terá maiores condições de estabelecer a mesma condição com seus alunos, já que percebeu as diferenças que existem entre uma prática passiva de aprendizagem e uma prática com iniciativa própria e com mais autonomia.

A construção da autonomia está diretamente ligada a condições particulares, mas também coletivas. Cada profissional só será realmente autônomo se perceber seu papel de ator na construção de sua autonomia. Esse processo implica novamente a consciência da incompletude, aceitação e respeito às diferenças dos seres humanos. Não pode ser percebido como algo que será construído sobre a opressão de uns sobre os outros, mas com o objetivo de estabelecer um bem comum (CONTRERAS, 2002).

Perceber-se autônomo proporciona uma visão diferenciada de formação e crescimento profissional. Esse entendimento de formação faz com o professor aproprie-se de uma forma

particular de praticar a docência, já que reflete constantemente sobre ela na busca de cumprir com seu compromisso de maneira competente.

A oportunidade de crescimento deve ser dada. Através dela, possibilita-se o aparecimento de novas perspectivas para que cada pessoa possa construir a sua própria maneira de ensinar e aprender. Como o autor coloca, as diversidades fazem parte da “riqueza humana” (MACEDO, 2006, p. 62) e devem ser aproveitadas para serem potencializadas. Esse é o papel do professor e da educação.

Essa riqueza humana deve ser contemplada nos currículos de formação e nas escolas. Não há como propor uma educação igualitária se os currículos que regem as instituições de ensino, de maneira geral, não valorizam as diversidades, as peculiaridades e não são flexíveis à incorporação de novas concepções, adequações e ampliações com o objetivo de se tornarem mais próximos da realidade em que são aplicados.

O currículo tem sempre que possuir um interesse emancipatório, uma vez que deve ser uma prática sustentada pela reflexão como práxis; devendo o currículo ser visto menos como um plano a cumprir e mais como um processo que se constrói na interação entre o atuar e o refletir, dentro de uma dinâmica circular pautada por avaliações contínuas e mediada por uma espiral pesquisa-ação (FRANCO, 2002, p. 100).

Nesse sentido, o currículo estaria caminhando em sintonia com o compromisso maior, que é educar com qualidade. Mas, como tornar isso uma realidade concreta? Como propor mudanças tão fundamentais, mas tão difíceis de serem postas em prática?

É em virtude dessa dificuldade de concretização que existe a sensação de distanciamento entre a teoria e a prática. A desarticulação entre as disciplinas e a falta de contato com a realidade durante as discussões fundamentais sobre os autores que corroboram com a educação e suas facetas contribuem para que os alunos percebam seus processos formativos distanciados da realidade futura em que vão trabalhar. O currículo formal não possibilita, portanto, que as alunas percebam a dinâmica de sua formação.

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2000, p. 126).

Dessa forma organizados, os cursos de graduação estariam primando por espaços de trocas concretas entre a teoria e a prática. Mas a racionalidade técnica impede que isso aconteça, pois até mesmo nas reformulações curriculares os “currículos” já são elaborados dentro de uma lógica ultrapassada, pois as experiências dos alunos não são levadas em consideração. Mudanças profundas não são aceitas e a reformulação curricular acaba por se configurar em uma disputa entre poderes: “olha somente a minha disciplina”, ela precisa ficar e com muita carga horária. Na concepção de muitos formadores, ainda perdura a idéia de que os alunos se formam melhor se forem dadas muitas aulas. A quantidade prevalece sobre a qualidade. Currículos novos estão sendo elaborados por “mentes arcaicas” que desconhecem o valor do equilíbrio entre inovação e tradição, entre teoria e prática.

Diante das mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares encaminhadas pelo Ministério da Educação, torna-se imprescindível discutir o currículo com seus atores e autores principais: professores e alunos em interlocução permanente com a missão da universidade e com a prática social, mediando as relações de cuidado entre essas diretrizes, projetos pedagógicos de curso e necessidades da comunidade onde está situado o curso. Nesta perspectiva, torna-se necessário desenhar um outro projeto de curso, em contínuo movimento curricular com perspectiva interdisciplinar, em que o currículo contemple uma relação pedagógica dialógica, mantendo o rigor epistemológico, ou seja, sólida base científica, formação crítica da cidadania, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundantes na formação do professor, investindo energia no que ousa denominar de educação da sensibilidade, educação da humanização dos seres humanos (FERNANDES, 2006, p. 01).

É função da escola e da universidade humanizar, sensibilizar, socializar, educar e organizar, junto com seus participantes, a construção dos conhecimentos. Mas para tanto, devem prioritariamente ser valorizados os ambientes em que serão aplicados esses conhecimentos, pois só assim eles terão sentido e significado para a vida dos alunos. No depoimento que segue, fica evidente a necessidade de implementar novas formas de se vislumbrar a formação para que ela esteja de acordo com a realidade educacional.

Do meu conhecimento, é como eu já tinha comentado que de início eu não tinha valorizado os conteúdos... e muitas vezes os conteúdos foram dados de maneira desvinculada, parecia que uma coisa era separada da outra... e agora no estágio, principalmente no ensino médio, que estamos buscando muito o que faltou... a minha área é Psicologia e exige bastante. Então, agora eu estou vendo e relacionando, e tudo tem a ver, tudo é uma coisa ligada à outra, só que muitas vezes no curso os professores não se comunicam entre eles, cada um faz como acha, e aí tu fica com falhas, seqüelas entre um conteúdo e outro, e depois para ti conseguir sozinha fazer esses “ganchos”... é mais difícil, e sentimos na pele agora... para

conseguirmos relacionar tudo. São poucos os professores que conseguem trazer a prática deles com a tua prática e com a teoria que tu precisa trabalhar. São muito poucos os que conseguem. E isso nos prejudica muito. (Entrevista semi-estruturada, B.X.H., 15/10/2005).

A partir da fala da colaboradora, ressalta-se a importância de que a escola e a universidade sejam percebidas e lembradas como lugares que acolhem, que significam possibilidades de crescimento. Portanto, é necessário que cumpram seu papel de tornar as pessoas mais humanas, solidárias e com condições de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Libâneo (2006, p.215) traz discussões importantes sobre a função da Pedagogia e da Educação:

A questão central da Pedagogia é, portanto, a formação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. Mas, trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sócio-cultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia, que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança.

O autor contextualiza sua escrita nas mudanças constantes que ocorrem na sociedade, para as quais o professor precisa estar atento e qualificado de modo a ser capaz de promover alterações qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem na vida de cada pessoa, auxiliando e proporcionando ferramentas para que ela possa se construir como sujeito com competências para agir e interagir na sociedade.

Considerações finais

Desta forma, a percepção que as acadêmicas possuem de seus processos formativos, corresponde ao mito da prática sobre a teoria configurando-se no imaginário instituído do curso (CASTORIADIS, 2000). Mesmo considerando que os processos formativos são as chaves da construção do perfil de um profissional de qualidade e que as experiências estabelecidas no período de graduação foram positivas e significativas, as colaboradoras da pesquisa ainda acreditam mais nas experiências construídas com a participação em projetos desenvolvidos na comunidade educativa e no contato com a realidade por meio do estágio do curso de Pedagogia.

O imaginário instituinte (CASTORIADIS, 2000), que se refere aos processos formativos, está representado no empenho, na busca pessoal e no desejo de ir além do que é oferecido na universidade, percebendo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão.

Nesse sentido, acredita-se ser necessário cada vez mais investir na profissão do professor e na sua formação. Um dos aspectos que se considera relevante é o de possibilitar ao professor em formação, experiências de estágios durante o curso, inserindo-o no contexto escolar, no contato com alunos, com outros professores e com os conteúdos, o que já vem ocorrendo nas universidades, após as recentes reformulações curriculares. Pensa-se que dessa forma a formação pode oferecer melhores ferramentas para que assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, possa gradativamente ser construído. Nesta perspectiva, o tão falado “choque com a realidade” pode ser minimizado e enfrentado, e situações de desencantamento e frustrações com a profissão poderiam ser evitadas, pois os acadêmicos por estarem desde o 1º semestre em contato com a realidade educacional estarão mais preparados para enfrentá-la.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente.** In: VEIGA, Ilma passos A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANTUNES, H, S. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2001.

ARROYO, M, G. **Ofício de Mestre.** Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** 5 ed. tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes- Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, C, M, B. **Diálogos Epistemológicos nas Licenciaturas:** Re-Invenção e Mediações em Campos Moviáveis? In: XIII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006. Anais, CD-ROM.

FERNANDES, C, M, B. **Programas de Aprendizagem:** Uma travessia curricular em construção. VI ANPEdSul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Junho de 2006. Anais, CD-ROM.

FRANCO, M, A, S. **Para um currículo de formação de pedagogos:** indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, H, A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A, Z; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** uma expressão da epistemologia da prática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.: 2006:Recife, PE) *Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social*. Aida Maria Monteiro Silva... [et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

LEITE, Y, U, F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) *Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, J, C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia** - Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) *Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social*. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

MACEDO, R, S, A. **Aula Como Atos de Sujeitos do Currículo e Acontecimento Multirreferencial.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) *Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social*. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

MORAES, R. **Compreendendo a profissionalização mediante histórias de bons professores.** Educação. Porto Alegre. Ano XIX, N.31, 1996, P.103-118.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora LDA,1992.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** Profissionalização e razão pedagógica; trad - Cláudia Shilling. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

LIMA, M, S, L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.- (coleção docência em formação.Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G. (org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Edson Nascimento Campos... [et. al.]; - 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no Magistério**. In, CANDAU, Vera Maria(org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro.DPEA, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.