

## UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO<sup>1</sup>

*Luzinete Chagas Nascimento<sup>2</sup>  
Adriana Campani<sup>3</sup>*

### RESUMO

No presente trabalho expomos uma análise do estágio supervisionado na formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da UVA. O objetivo é entender a articulação do estágio com as demais disciplinas no Curso e relacionar essa articulação com a compreensão que os alunos do 8º período de 2007.2 tem sobre o exercício da prática profissional durante a sua formação. Concebemos o estágio supervisionado uma etapa importante na formação profissional do docente, pois é nele que o desafio de articulação dos saberes teóricos e práticos ocorre de forma mais efetiva. Neste trabalho, enfatizamos a formação do professor reflexivo, na visão de alguns autores e, também, analisamos a visão dos alunos sobre o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UVA.

**Palavras chave** – Curso de Pedagogia, Estágio Supervisionado, Professor Reflexivo, Formação Docente

### ABSTRACT

At this work, we demonstrate an analysis of the Supervised Apprenticeship in the training of the pedagogue in the Degree Program of Pedagogy at UVA. Our purpose is to understand the relation of the Supervised Apprenticeship with the other subjects in the Degree Program and relate them with the comprehension that the students of the 8<sup>th</sup> Term of 2007.2 have about the teaching practice during their graduation. We consider that the Supervised Apprenticeship is an important stage in the professional training of the academician, therefore, during it, the challenge of the join of the theoretical and practical knowledge occurs in an effective way. At this work, we emphasize the training of the Reflexive Teacher, according to some authors' point of view and we also analyze the students' point of view about the Supervised Apprenticeship at the Degree Program of Pedagogy at UVA.

**Key words:** Degree Program of Pedagogy, Supervised Apprenticeship, Reflexive Teacher, Teacher Education.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú como pré-requisito para obtenção do grau de Pedagogo no semestre letivo de 2007.2.

<sup>2</sup> Pedagoga (luzicnasc@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora Doutora da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. (drianacamapani@yahoo.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste numa abordagem sobre a formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da UVA, com o objetivo geral de analisar o estágio supervisionado na formação do aluno no Curso de Pedagogia da UVA. Especificamente objetivamos entender a articulação do estágio supervisionado com as demais disciplinas do Curso de Pedagogia da UVA; analisar o resultado desta articulação na formação dos alunos do 8º período no ano letivo de 2007.2 e identificar as avaliações desses alunos em relação aos estágios supervisionados.

Para atingir esses objetivos, utilizamo-nos da seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica sobre o assunto ou tema em questão, conforme bibliografia citada no transcrito do texto, aplicação de um questionário aberto junto aos alunos do 8º período do ano letivo de 2007.2 do Curso de Pedagogia da UVA e análise de documentos referentes ao currículo do curso.

Tendo exposto os objetivos e as reflexões sobre o Curso de Pedagogia, passamos a enfatizar a formação do professor reflexivo como aportes para uma epistemologia da pedagogia. Neste item, apresentamos a visão de Schön, interpretada por Pimenta (2002), sobre o processo de aprendizagem. A partir de sua interpretação, trabalhamos a formação do profissional docente de forma articulada, em que os conhecimentos científicos e as suas aplicabilidades se dão simultaneamente. Neste contexto, destacamos que os saberes teóricos e os saberes práticos têm a mesma relevância e um não deve existir um sem o outro.

Nesta linha de raciocínio, explicitamos a noção de estágio supervisionado como o eixo integralizador da formação do profissional docente. Sobre esta questão recorremos a Pimenta e Lima (2004) e Campos (2007). A partir da visão destas autoras, expomos os estágios como a superação da dualidade dos saberes e conseqüentemente como o elemento norteador da formação da identidade profissional do docente. E assim, apresentamos elementos que pudessem fundamentar teoricamente o nosso trabalho e a partir daí elaboramos e aplicamos um questionário junto a 20 (vinte) alunos do 8º período do ano letivo de 2007.2 do Curso de Pedagogia da UVA, de 13 a 18 de março de 2008. Os alunos foram selecionados a partir de dois critérios, a saber: primeiro ser

aluno do 8º período em 2007.2 e segundo pertencer a mesma grande curricular do Curso de Pedagogia da UVA ofertada para os alunos do Processo Seletivo – Vestibular 2004.1

A partir dos dados obtidos e analisados, apresentamos neste trabalho os períodos reservados para a formação comum e os da formação específica de cada núcleo, do Curso de Pedagogia da UVA, e enfatizamos a diferença de cada núcleo em relação aos outros. Em seguida, expomos a compreensão dos alunos acerca dos estágios supervisionados, como eles foram trabalhados dentro do curso e as mudanças na visão de docência dos alunos após as experiências de estágios. Por último, analisamos a articulação dos saberes teóricos e saberes práticos a partir dos estágios e as sugestões dos alunos sobre os estágios para o Curso de Pedagogia da UVA, para a formação do profissional docente.

## **2. CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DILEMAS E CONTRADIÇÕES**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006) expõem que este Curso ao longo de sua história se caracterizou pela preocupação principal de pensar a gestão escolar e os processos educacionais nas escolas e em outros ambientes que se voltassem para a educação de crianças nas séries iniciais de escolarização.

Deste modo, ao Curso de Pedagogia foi atribuído inicialmente o “estudo da forma de ensinar”. Ou seja, ele foi considerado como o lugar de formar “técnico em educação”. Esse curso atendia, principalmente, os profissionais docentes que atuavam nas escolas primárias e que buscavam no ensino superior fundamentação teórica e, sobretudo diplomação para atuarem na educação como administradores, planejadores de currículos, orientadores de professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas Secretarias das escolas e dos municípios.

Em 1939, o Curso de Pedagogia foi alinhado ao padrão vigente da época que formatava ou normatizava os cursos de licenciatura no esquema “3+1”. Por esta padronização, os alunos que estudavam os conteúdos específicos da área do saber eram intitulados de bacharel. Sobre esse assunto Brzezinski afirma:

O curso de pedagogia também foi padronizado com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado. O bacharel em pedagogia se

formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo. (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

Ainda com a Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema “3+1” para o curso de pedagogia, fixa-se o currículo mínimo para o curso de bacharelado em pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição mantenedora do curso.

Já no caso daqueles alunos que concluíssem os três anos de conteúdos específicos e cursassem mais um ano de estudos didáticos, a saber: a didática e a prática de ensino, passariam a ser licenciados, podendo atuar como professor. Desta forma, era perceptivo o desagregamento entre formação específica e formação didática do profissional docente no curso de pedagogia. Ou seja, havia uma cisão entre o campo da ciência pedagógica e os conteúdos didáticos, de tal forma que cada campo era trabalhado em curso distinto. E enquanto o bacharel em pedagogia não tinha uma função definida no mercado de trabalho como já foi citado, o licenciado por sua vez podia atuar no mercado de trabalho como professor de matemática, história, geografia e estudos sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

No caso da licenciatura, ela foi regulamentada pelo Parecer do CFE nº 291/1962, que previa o estudo de três disciplinas, a saber: Psicologia da Educação, Elementos de administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. Sendo que Didática e Prática de Ensino acontecia em forma de estágio supervisionado nos estabelecimentos de ensino. Desta forma, ainda era perceptivo a cisão entre bacharelado e licenciatura, pois havia uma ruptura entre conteúdo e método no curso de pedagogia em nível de bacharelado e de licenciatura.

Com a Lei de Reforma Universitária nº 5.540 de 1968, foi facultado a graduação em pedagogia, a oferta de habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção educacional.

E em 1969, o Parecer CNE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, responsáveis pela organização e funcionamento do curso de pedagogia, indicavam como finalidade do curso de pedagogia preparar profissionais da educação assegurando a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação dos estudos. A Resolução do CNE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção,

fosse realizada no curso de graduação em pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como a licenciatura garantia ao profissional o exercício do magistério nos cursos normais, depois, denominado de magistério de 2º grau, e estas escolas tinham como função, por sua vez, preparar professores para atuarem no ensino das séries iniciais de escolarização, ou ensino primário, esse direito também foi estendido ao licenciado em pedagogia sob o princípio de que “quem pode o mais também pode o menos”, ou seja, quem pode preparar professores para ensinar na escola primária também tem condições de ensinar nesta mesma escola.

Devido ao desenvolvimento sócio-econômico do país e a ampliação do acesso das camadas sociais à escola, aumentaram as exigências de qualificação docente, para orientação e aprendizagem das crianças e adolescentes das classes populares, que traziam para as escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania variadas. Por lado, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargo de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada.

Atentos às exigências do momento histórico, no início da década de 80 várias universidades realizaram reformas curriculares. Com essas reformas, o curso de pedagogia passava a formar professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino de 1º grau. Mesmo com as reformas, o curso de pedagogia continuava voltado para os processos do ensinar, aprender e gestão escolar,

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docente, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduados em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais; dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. (DCNs, Parecer CNE/CP N° 5/2005, p. 4)

Durante muitos anos, a maior parte das pessoas que pretendiam gradua-se em pedagogia eram professores que atuavam no ensino primário, e que contavam com certa experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como os supervisores, orientadores e administradores escolares, haviam aprendido na vivência do dia-a-dia como realizar as atividades práticas da docência, ou seja, antes deles chegarem a universidade, eles já sabiam como proceder junto as instituição de ensino que iriam atuar. E durante muito tempo, esse público alvo do curso de pedagogia, contribuiu para que não se percebesse aquela dicotomia exposta anteriormente entre conhecimentos específicos e procedimento didático ou metodológico. Uma vez que esses alunos já contavam com o procedimento didático ou metodológico e ao chegar a universidade os conteúdos teóricos era o que eles precisavam para consolidar a sua formação.

Com o passar do tempo, a medida que o curso de pedagogia começa a assumir a papel de formar docente para a pré-escola e as séries iniciais, aumentou o número de pessoas que até então não tinha passado por uma escola normal e sem ter passado pela experiência de exercer a função de professor nas escolas primárias e nem mesmo ter exercido outra das funções, tais como, orientador, administrador escolar, etc., contribuíram para surgimento de uma crise no curso de pedagogia, a saber, a falta de equilíbrio entre formação teórica e formação prática. Em outras palavras, a formação dada pelo curso não garantia êxito no exercício da profissão docente, ou seja, os estudos em pedagogia dicotomizava teoria e prática.

Em função disto, o curso de pedagogia passou a ser alvo de severas críticas. Uma delas era a que destacava o tecnicismo na educação, por esta ótica, os termos pedagogia e pedagogo passam a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizacional da escola. Essa crítica também se estendia a atuação do docente sem ou com pouca experiência nos anos iniciais de escolarização, sendo responsável por disciplinas “fundamentais” desta fase de ensino. Desta forma, a prática tinha um menor valor. Poderiam estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Outra crítica, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análise, reflexões e projetos consistentes em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e

encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de pedagogia como práxis, face do entendimento que tem a razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, a compreensão de que a pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para o curso de pedagogia resultou numa ampla concepção, inclusive a de que a docência, nas séries iniciais do ensino de 1º grau e também na pré-escola, passasse a ser a área de atuação dos profissionais egressos do curso de pedagogia, por excelência. Os DCNs do Curso de Pedagogia (2005) enfatizam que:

(...) o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. (DCNs, Parecer CNE/CP Nº 5/2005, p. 5)

Mas quando se diz que o curso de pedagogia é o ambiente por excelência de formação de professores para a Educação Básica e os primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, vale salientar que a pedagogia não se restringe a um curso, ela é antes uma ciência que tem como objetivo principal investigar a teoria e a prática da educação. Essa ciência busca conhecer e refletir sobre os fenômenos educativos e as práticas educativas. Daí surge a necessidade também de se pensar uma epistemologia para a Pedagogia, sobretudo no que diz respeito ao tipo de profissional docente que se deve formar. Neste aspecto voltaremos para a formação do professor reflexivo na visão de Pimenta (2002).

### **2.3. A formação do professor reflexivo como aportes para uma epistemologia da Pedagogia**

Partindo do pressuposto de que pedagogia é o curso de formação de professores, como mencionado anteriormente, para as séries iniciais do ensino fundamental e como pedagogo o professor formado por este curso, é razoável assumir que o professor reflexivo não é apenas aquele que tem a capacidade de refletir sobre a realidade, mas sim aquele que faz parte de um movimento epistemológico que vê o professor como

alguém cuja formação não se dá de forma normativa, de tal modo que primeiro se tem a ciência, depois as suas aplicabilidades e por último os estágios. Ou seja, uma formação em que os conhecimentos se dão de forma desarticulada. Na ótica de Schön segundo Pimenta (2002), este tipo de formação não permite ao professor a dá respostas aos problemas que surgem a cada dia. É como se o professor fosse trabalhar se utilizando de conhecimento científico que prevê os problemas a serem enfrentados no cotidiano. Para Schön a formação de professores deve se construir baseado numa epistemologia da prática, em que se valoriza a experiência e a reflexão na experiência, ou seja, a formação se constrói na articulação da prática profissional com os conhecimentos científicos.

Deste modo, a elaboração dos conhecimentos por parte dos professores acontece através da reflexão, análise e problematização das questões surgidas no dia-a-dia. Assim, a produção do conhecimento se dá no ato de reconhecê-lo a partir das soluções encontradas para os problemas refletidos e analisados. Para o autor, o professor produz os seus conhecimentos nas ações vivenciadas por ele e não num ato que a preceda. Afirma Pimenta:

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio. (PIMENTA, 2002, p. 20)

Segundo Pimenta, essa valorização da prática defendida por Schön é difundida por vários países e influencia as reformas curriculares dos cursos. A sua visão se contrapõe a formação de professores numa perspectiva técnica que trabalha dentro de um contexto regular, com uma compreensão de ensino e aprendizagem já estabelecida pelo sistema de ensino. Ao contrário da visão tecnicista, para Pimenta, o pensamento de Schön contribui para a formação de professores capazes de atuarem em situações inesperadas, cheias de conflitos e dilemas, levando o ensino a se caracterizar como uma prática social. Ou seja, a formação docente deve ser pensada levando em consideração as situações problemas que surgem no cotidiano escolar e não a idealização de uma escola que se repete em cada cultura e em todo país. O docente forma a sua identidade profissional atuando na prática escolar desde o início de sua formação e não apenas em um determinado momento desta formação.

Se a formação docente acontecer levando em consideração a articulação dos saberes teóricos e práticos, mediados pelos conflitos da prática social externados no cotidiano escolar, então para Pimenta é de fundamental importância que esse profissional participe efetivamente das propostas de mudanças nas reformas curriculares. Pois, a princípio, é a vivência dos conflitos e dilemas que nortearão as mudanças na prática escolar e na formação do docente. Deste modo, o professor deixa de ser um mero espectador ou executor de atividades, a partir das decisões tomadas pelos teóricos da educação, e possa também contribuir para a tomada dessas decisões. Essa participação faz dele um sujeito indispensável para o êxito ou sucesso da implantação das mudanças. Essa visão se fundamenta na compreensão de professor reflexivo defendido por Schön exposta acima, em que o conhecimento é fruto da reflexão, análise e problematização das questões surgidas no dia-a-dia, levando o professor a uma formação contínua.

A exigência dessa formação contínua do professor é fruto de uma série de questionamentos surgidos na contemporaneidade sobre a articulação da formação do docente com as “necessidades” criadas no contexto social vigentes. Segundo Pimenta (2002, p. 21), uma das questões discutidas a partir das teses de Schön “(...) dizia respeito a constituição dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos, e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas”. Pela ótica da autora, isto fez com que voltasse a ser discutido:

as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhe são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, (...). (PIMENTA, 2002, p. 21)

Mediante o exposto acima, fica evidente a ineficácia de uma formação pontual e acabada do docente. Ou seja, uma formação em que ele se profissionalize através de um curso e a partir somente dessa formação já ser capaz de atender as exigências da vida escolar, sobretudo no que diz respeito aos conflitos e os dilemas da atividade de ensino, tais como: indisciplina, desinteresse pelo conhecimento, a violência, que podem ter suas

causas fora da escola, mas se manifesta nela, durante a atividade escolar. Assim, para Pimenta, a formação contínua na escola se fortalece, sendo que a mesma não pode se restringir a um treinamento ou capacitação, ela ultrapassa, está além da compreensão de formação permanente, ou melhor, ela não se configura como apenas uma qualificação permanente e sim como uma proposta em que a formação começa e continua articulada entre escola e universidade em que se valorize na mesma proporção, tanto as pesquisas como as práticas na formação dos professores. Sobre esse assunto afirma Pimenta (2002, p. 22) “A partir da valorização da pesquisa e das práticas no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instituições formadoras (universidade e escola).”

Por esta visão, o ensino é concebido como prática reflexiva em que se valoriza os “(..)processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, sendo que o ensino é tomado como o começo e fim da pesquisa” (*Ibidem* p. 22). Utilizando-nos da visão de Pimenta, passaremos a apresentar os estágios supervisionados como sendo uma das disciplinas que possibilitam essa articulação entre as instituições formadoras de profissionais docentes, a saber: a escola e a universidade, como também entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Assim, apresentaremos os estágios como o eixo integralizador da formação do profissional docente.

#### **2.4 O estágio supervisionado como o eixo integralizador da formação do profissional docente**

Partindo da compreensão de que o estágio supervisionado é o eixo integralizador da formação docente no curso de pedagogia, recorreremos a Pimenta e Lima (2004). Para elas, o eixo central da formação docente é o estágio. E a partir dele congregamos os saberes práticos e teóricos. E esta integração contribui decisivamente para identidade do profissional docente.

Para as autoras acima mencionadas, os estágios supervisionados possibilitam reflexões – envolvendo professores e alunos – sobre a identidade do docente. Por esta ótica, o aluno se apropria de conhecimentos teóricos tentando aplicá-los em situações cotidianas, específicas e ao fazer isto, eles aprendem como utilizar esses conhecimentos gerando a unidade entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Este exercício

possibilita também o surgimento de uma dinâmica que leva os alunos a reflexão sobre a preparação – planejamento – do estágio e sua execução. Desta reflexão se pensa na finalidade do estágio supervisionado, indicando diretrizes para a identidade docente que se quer consolidar.

Para a consolidação de tal identidade elas também destacam o caráter da interdisciplinaridade. Neste aspecto, é importante perceber que a psicologia social vê a formação da identidade como um processo lento e contínuo que se constitui pela atuação dos indivíduos na sociedade, levando em conta as condições sociais e institucionais em que ocorre a ação do individual. A identidade do indivíduo se constitui pelas relações sociais e o conjunto das identidades individualizadas forma a sociedade. Assim sendo, a identidade não é inata e nem se constrói de uma só vez, ela é construída na história de vida de cada pessoa nas relações sociais. De forma similar é a identidade docente. Ela é construída a partir da atuação de cada pessoa nas relações intersubjetivas envolvendo as instituições formadoras de culturas. Por esta ótica, é papel da universidade criar condições para a consolidação de uma identidade docente com um determinado fim. Ou seja, a universidade não vai determinar a identidade profissional do seu aluno que se tornará docente, mas através dos estágios supervisionados ela pode permitir que haja uma articulação dos saberes teóricos e práticos e desta articulação nasce às condições para a formação da referida identidade.

Em relação aos estágios supervisionados como o eixo articulador dos saberes teóricos e práticos, recorremos a Campos (2007) que diz que a teoria é sempre proposta como um instrumento que ajuda a olhar a apreender o real e que a prática é o ponto de partida da investigação. Dela emergem as questões, as necessidades e possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a ser percorrido pelo profissional docente. Para a autora, o olhar investigativo do aluno ou do docente sobre o cotidiano é construído pelo conhecimento que se tem e que a aquisição de novos conceitos redimensiona certamente as interpretações possíveis sobre o cotidiano. Deste modo, identidade do docente se constitui pela articulação destes saberes em que nos estágios, teoria e prática não se separam.

Nesta perspectiva, Pimenta *Apud* Campos (2007), considera o estágio curricular como um espaço para as atividades que os alunos deverão realizar durante sua formação universitária, junto ao seu campo de atuação profissional futura. E é por esta razão que

os estágios são compreendidos como a parte mais prática da formação, mas isto não quer dizer que exista uma dualidade entre os estágios e os saberes teóricos e nem entre saberes teóricos e a prática, ambos se entrelaçam na formação do docente contribuindo para a sua identidade profissional.

Neste mesmo sentido, Riani *Apud* Campos conceitua o estágio:

(...) “como a síntese dos estudos do aluno, suas experiências profissionais, concepção de mundo, de homem e de desenvolvimento social”. Conforme essa visão o estágio supervisionado não deve ser considerado como uma atividade isolada, neutra, descontextualizada do processo educativo em sua totalidade. (RIANI, Apud. CAMPOS, 2007, 83)

Por esta citação fica evidente que os estágios supervisionados não devem ser trabalhados apenas num determinado momento da formação docente do aluno universitário, mas ao contrário, deve perpassar toda a sua formação para evitar uma possível dicotomia entre estágio e conhecimento teórico, haja vista que estágio não deixa de ser também conhecimento teórico.

Campos (2007) entende os estágios como uma atividade fundamental e inegavelmente significativa, pois é capaz de otimizar a profissionalização do estudante e estabelecer canal que possibilita a interação mútua entre a Universidade e a Comunidade em que se insere o aluno, na busca constante da moderna tecnologia, aumentando também o desenvolvimento técnico-científico exigido pela sociedade capitalista.

Assim sendo, a identidade profissional do docente também deve levar em consideração as exigências políticas, econômica, técnico-científica para o desenvolvimento social de uma nação ou comunidades, razão pela qual essa identidade não pode ser construída de uma só vez e nem pela universidade sem a interação com a sociedade. São os estágios que vão permitir o aluno se projetar para a docência a partir da interação entre Universidade e Comunidade tomando como base a síntese dos saberes num processo contínuo de apreensão de conhecimento.

E foi baseado nesta concepção de estágios supervisionados que resgata a concepção de professor reflexivo como uma epistemologia prática que elaboramos um questionário com dez questões para entendermos as contribuições dos estágios supervisionados para a formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UVA, cuja abordagem é objeto do próximo item.

### **3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA**

Neste item, analisaremos a formação do profissional docente no Curso de Pedagogia da UVA a partir de um questionário aplicado aos alunos do 8º período no ano letivo de 2007.2. No questionário levamos em consideração que o Curso de Pedagogia da UVA, para os alunos supracitados, conta com cinco disciplinas que são consideradas estágios supervisionados, a saber, Ação Pedagógica I, II, III, IV e V, que são ministradas do 3º ao 7º período. Nesta pesquisa buscamos compreender como essas disciplinas (estágios supervisionados) contribuíram para a formação dos referidos alunos, a partir dos núcleos que compõem o Curso em questão. Esses núcleos são: Séries Iniciais, Educação Infantil e Movimentos Sociais.

Neste texto, utilizaremos, na transcrição da resposta do aluno, os seguintes códigos: **EI** para Educação Infantil; **SI** para Séries Iniciais e **MS** para Movimentos Sociais, acompanhados de uma letra maiúscula do alfabeto da língua portuguesa para indicar o aluno questionado. Exemplos: 1. **(EI. A)** aluno da Educação Infantil; 2. **(SI. A)** aluno das Séries Iniciais e 3. **(MS. A)** aluno dos Movimentos Sociais. Nestas siglas, o código do núcleo é fixo, mas a letra que representa o aluno é variável dentro do alfabeto supracitado.

#### **3.1 A formação do aluno a partir dos núcleos que compõem o curso de pedagogia da UVA**

Conforme o questionário aplicado junto aos alunos acima mencionados, a formação do profissional no Curso de Pedagogia da UVA se dá mediante três núcleos, a saber: núcleo de Educação Infantil, Séries Iniciais e Movimentos Sociais. Sendo que do 1º ao 5º período do referido curso, os alunos cursam as mesmas disciplinas indiscriminadamente, ou seja, não havia a separação em núcleo. Só no 6º período é que cada aluno optou por um dos núcleos e passou a cursar as disciplinas específicas de sua área (essas informações correspondem aos alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia da UVA em 2004.1 e que em 2007.2 estão cursando o 8º período).

Para compreendermos a formação docente dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, realizamos um trabalho de campo,

através de um questionário, aplicado a 20 (vinte) alunos do 8º período do Curso acima mencionado. Destes, 4 (quatro) são alunos do núcleo Educação Infantil, 11 (onze) são alunos do núcleo das Séries Iniciais e 5 (cinco) são dos Movimentos Sociais.

Aos quais perguntamos em que diferencia a formação do seu núcleo em relação aos demais? A resposta a esta questão se deu nos seguintes termos: nos conteúdos e preparação para a prática docente. Para exemplificar, transcreveremos as respostas de dois dos alunos consultados:

**Aluno (EI. A)**, “No meu núcleo as questões relacionadas à seu processo de aprendizagem e os aspectos afins, são mais abordados”.

**Aluno (EI. B)**, “Difere apenas em um aperfeiçoamento mais específico em algumas disciplinas com relação à área”.

Neste sentido, os alunos do núcleo Séries Iniciais também consideram que são os conteúdos que difere o núcleo dos demais, oferecendo uma preparação para prática docente. Assim, afirmam os alunos:

**Aluno (SI. C)**, “A formação para área de trabalho, algumas disciplinas que são mais específicas de cada núcleo”.

**Aluno (SI. D)**, “O núcleo das Séries Iniciais volta-se para a preparação da prática docente dos seus cursistas”.

**Aluno (SI. E)**, “Porque está voltado para ensinar métodos que serão praticados nas séries iniciais, mostrando-nos soluções e práticas de ensino inovador”.

Já para 3 (três) dos cinco alunos do núcleo Movimento Sociais, o que difere o seu núcleo dos demais, é basicamente a ampliação de atuação desses profissionais, ou seja, além de atuarem em sala de aula como professores, também podem exercer outras funções, como por exemplo, Assistente Social. E para os outros 2 (dois) alunos deste mesmo núcleo a distinção se dá pela sua atuação se restringir a educação não-formal. Para justificar as duas situações, transcreveremos respectivamente as respostas de dois dos cinco alunos questionados:

**Aluno (MS. A)**, “Saímos do curso de Pedagogia podendo atuar em outras áreas como, Saúde, Assistente Social, assim como na educação formal. Somos formados para ser educadores”.

**Aluno (MS. B)**, “O núcleo de Movimentos Sociais tem uma formação voltada para a educação não-formal, ou seja, não está inserida em sala de aula”.

### **3.2 A visão dos alunos sobre o estágio supervisionado e as contribuições do mesmo para a formação do pedagogo**

Durante a formação do profissional docente do curso de Pedagogia da UVA, são realizados estágios supervisionados que, na visão dos alunos mencionados, são elos que possibilitam ao estudante vivenciar através da prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com o objetivo de desenvolver capacidades e habilidades do profissional. Apresentaremos respostas de alguns alunos ao perguntarmos o que significa estágio supervisionado?

**Aluno (SI. A),** “Na minha concepção, esse estágio é o momento em que o universitário cria um elo entre a teoria e a prática, pois o aluno do curso irá a campo para analisar como é a realidade vivida em sala de aula”.

**Aluno (EI. B),** “É um estudo prático acompanhado para promover ao aluno experiências, associando aos conhecimentos adquiridos no curso, interagindo assim, teoria e prática. É a oportunidade de desenvolver habilidades e competências, buscando um aprimoramento profissional”.

**Aluno (SI. C),** “Momento de refletir diante das ações em sala sem esquecer de relacionar com as teorias estudadas na universidade”.

**Aluno (SI. D),** “É uma atividade exercida por alguém na condição de aprendizagem e que esta está sob o olhar avaliativo de uma segunda pessoa. Esta por sua vez, verificará em prática as competências e as habilidades desenvolvidas pelo estagiário”.

**Aluno (SI. E),** “São estágios que são necessários fazer no decorrer do curso de Pedagogia”.

**Aluno (MS. F),** “É um estágio onde inspecionamos, observamos e verificamos a atuação de outras pessoas afim de colhermos dados”.

**Aluno (SI. G),** “É aquele em que observamos a prática docente de um professor para fins de pesquisa de dados”.

Para os alunos **A, B, e C**, os estágios supervisionados vêm oportunizá-los a vivência do processo prático-teórico, facilitando uma compreensão do contexto social no qual estão inseridos. Sobre esse assunto, Campos afirma que:

O estágio é atividade fundamental e inegavelmente significativa, por ser capaz de otimizar a profissionalização do estudante e estabelecer o canal retro-alimentador entre a Universidade e a Comunidade, na busca constante da moderna tecnologia, aumentando o desenvolvimento técnico-científico exigido pela sociedade. (CAMPOS, 2007,p 83)

Os alunos **D e E**, consideram o estágio supervisionado como uma disciplina didática integrante do curso que complementa a aprendizagem. Nesta ótica, o Parecer nº 09/01 do CNE/CP, apud. Campos (2007, p. 83) afirma: “O estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.”

Já os alunos **F e G**, não relacionam o estágio como um momento de integração da teoria e da prática, tem uma visão de estágio como sendo, um momento separado em

que se adquirem informações para um determinado fim; um trabalho por exemplo. Este tipo de formação, segundo Schön apud Pimenta (2002), é uma formação própria da grade normativa do curso de Pedagogia que gera um conhecimento seriado em que o aluno adquire, primeiro os conhecimentos científicos, na seqüência, busca compreender sua aplicabilidade e por último, vem a realização dos estágios.

Para Schön, esse procedimento deve ser substituído pela ação da reflexão na ação, em que não há um momento privilegiado da formação fora desse processo. Assim, Schön caracteriza aquele que recebe este tipo de formação como profissional reflexivo.

E na visão dos alunos os estágios supervisionados contribuíram para sua formação na seguinte proporção: 45% afirmam que os estágios contribuíram para sua formação por ter permitido criar um ambiente reflexivo para entender como se deve atuar o docente mediante a vivência de sala de aula. Já para 30%, esses mesmos estágios contribuíram para percepção de que não é só a teoria que determina a ação do profissional docente; contribuindo para uma avaliação sobre a escolha do núcleo no qual está inserido. E para 10%, a contribuição se deu pela observância aos métodos práticos utilizados pelos docentes para propiciar o ensino-aprendizagem e a disparidade desse ensino-aprendizagem entre as escolas públicas e privadas. Assim sendo, 85% dos alunos questionados compreendem que os estágios supervisionados contribuíram de forma efetiva para sua formação.

Já para 5% o estágio extra-curricular contribuiu efetivamente para a sua formação e não se pronunciou sobre os estágios supervisionados curriculares. Para outros 5% os estágios supervisionados curricular contribuíram para a sua formação, mas não especificou como se deu essa contribuição. Enquanto que para os últimos 5%, os estágios não contribuíram em nada para a sua formação docente.

Quanto à orientação dos estágios supervisionados, a metade dos alunos compreende que acontece, sobretudo, nas disciplinas Ação Pedagógica que são ministradas durante o Curso. Segundo eles, participam das discussões teóricas e recebem um roteiro que os ajudam como proceder na execução dos referidos estágios. Para a outra metade, esses estágios deveriam ser mais explorados. Eles acham que deve haver um aprofundamento sobre a articulação entre teoria e a prática dos saberes; um acompanhamento sistemático que permita, inclusive, dar um retorno ao aluno sobre o seu desempenho nas atividades a tal ponto que o interesse do professor não se

focalizasse apenas no trabalho final, e sim no processo como um todo. Para melhor compreensão, transcreveremos a seguir três afirmações feitas por alunos questionados:

**Aluno (MS. A)** - São orientados a partir da disciplina Ação Pedagógica, onde os professores criam um roteiro de pesquisa e dá para os alunos aplicarem nos espaços escolhidos pelos alunos, sem nenhum acompanhamento em conjunto.

**Aluno (EI. B)** – “São orientados tendo como técnica um roteiro de seguimentos para a realização de uma prática, ligando aos aspectos teóricos e reflexões das realidades vivenciadas.”

**Aluno (SI. C)** – “Considero que não há um bom acompanhamento, pois professores indicam o que fazer e estão mais interessados no trabalho final do que na própria vivência e aprendizagem do universitário.”

Mediante o exposto acima, podemos perceber, pela ótica dos alunos, que há uma lacuna na articulação entre os saberes teóricos e práticos mediados pelos estágios. Mas essa lacuna é fruto da compreensão de estágio supervisionado por parte dos alunos, haja vista que os mesmos vêem o estágio como uma disciplina prática, e não como uma disciplina teórica, que requer uma intervenção deles na escola, local do estágio e um acompanhamento do professor do Curso de Pedagogia neste local. Mas isso não quer dizer que o curso deve deixar de observar as sugestões sobre o estágio e avaliá-las cuidadosamente. Assim sendo, passaremos a explicitar a visão dos alunos sobre a forma de integração dos saberes práticos com os saberes teóricos nos estágios supervisionados.

Mesmo que no item anterior os alunos tenham se pronunciados de forma a indicar uma fissura entre essas duas formas de saberes, quando foram indagados sobre a integração dos saberes teóricos e práticos 85% acreditam que houve essa integração, conforme transcrição abaixo:

**Aluno (MS. A)** – Somente houve integração na maneira pela qual eu observei a atuação do professor, pois os saberes teóricos possibilitam-me identificar onde o professor aplicava sua metodologia, onde agia não somente como profissional, mas também como pessoa, entre outros aspectos.

**Aluno (SI. B)** – Como sabemos, vários teóricos falam sobre a educação e de como ela deve ser praticada, com isso podemos avaliar e comparar com objetividade as práticas dos professores com os teóricos estudados.

As respostas destes dois alunos representam em linhas gerais as respostas dos demais alunos que afirmaram haver integração dos saberes teóricos e práticos. No entanto, para os demais 15% essa integração não existiu. Nas palavras dos alunos:

**Aluno (MS. A)** – “Felizmente muitos antes de entrar para Faculdade, eu já era professora, então tudo tornou-se mais fácil e pude aproveitar bem o estágio, mais caso contrário, nada teria fluído.”

**Aluno (SI. B)** – “Infelizmente o que se aprende na teoria não pode ser visto em sala de aula, pois o próprio sistema de educação não permite isso, por ser muito conteudista.”

**Aluno (SI. C)** – “Os saberes práticos são mais estimulantes que os teóricos, pois a partir deles é que buscamos compreender os teóricos.”

Para estes três últimos alunos, não há uma relação direta entre os estágios supervisionados e a integração dos saberes. Sendo que para o primeiro, foi sua experiência profissional como docente que permitiu tirar proveito do estágio. Para o segundo aluno, os conhecimentos teóricos apreendidos não servem para a prática docente, pois é o sistema educacional e não os conhecimentos teóricos que determina a prática docente. O terceiro elege a prática docente como o ponto de partida para se buscar a teoria e se omite em falar sobre o papel do estágio supervisionado no processo da formação docente.

Esses alunos restringiram os estágios a uma única disciplina, denominada de Ação Pedagógica IV, que foi ministrada no 6º período, em que fomos para uma escola observar a prática do professor e também ministrarmos aulas. Quando, na realidade, no curso houve cinco disciplinas que são estágios supervisionados, sendo que a primeira aconteceu no 3º período e a última disciplina foi ministrada no 7º período.

Continuando com a análise do questionário aplicado junto aos alunos do 8º do Curso de Pedagogia da UVA no ano de 2007.2, passaremos a explicitar os relatos dos alunos sobre as suas experiências de estágios.

Do total dos alunos questionados, 65% realizaram as suas experiências de estágios supervisionados em sala de aula, e para eles esses estágios foram vivenciados de forma satisfatória, pois as dificuldades enfrentadas pelos professores das turmas contribuíram para eles refletirem sobre a docência, chegando a uma compreensão de que se aprende a ser docente a cada dia com as situações problemas enfrentadas no cotidiano. Eles relataram as dificuldades presenciadas no processo de ensino/aprendizagem que desde a criança que chega a escola sem alimentação, passando pela grande quantidade de alunos por sala e chegando a insegurança por parte deles, estagiários, em relação aos conteúdos ou pela falta de experiência em lidar com o cotidiano escolar. Podemos perceber com clareza o acima exposto na transcrição dos relatos de três alunos que sintetizam os demais assim:

**Aluno (EI. A)** – Na minha experiência de estágio percebi que é realmente na prática que se aprende. Aos poucos vai-se adquirindo experiência novas e aperfeiçoamento. Digo isso porque quando estava atuado em sala de aula o primeiro dia não consegui realizar um bom trabalho em termo de limite, linguagem e domínio do assunto abordado. Percebi que precisava melhorar. Nos outros dias já consegui progresso, tentando de um jeito e de outro

cumprir de forma satisfatória as responsabilidades que me cabia. Senti dificuldades, mas foi muito gratificante.

**Aluno (EI. B)** – Foi um período de muita reflexão sobre a minha profissão. A escola que tive à realizar a observação faz parte do município. Então, lá pude perceber a diferença social do público que recebo todos os dias em minha sala de aula, de cuja escola privada em que trabalho. As crianças para quem leciono, vem a escola com o uniforme impecável, bem alimentadas, cheirosas, enquanto as que observei, a grande maioria vai a escola para receber o primeira e única alimentação do dia.

**Aluno (SI. C)** – Meu estágio foi muito importante para o meu crescimento, tive a oportunidade de ir todos os dias para a escola, (...) Pude observar como as escolas buscam prêmios de reconhecimentos das avaliações que são feitas a cada seis meses.

Neste mesmo quesito, 15% dos alunos limitaram-se a descrever suas experiências de estágio sem vivenciá-los em sala de aulas. Podemos evidenciar isso nos relatos a seguir:

**Aluno (EI. A)** – A experiência foi boa por se tratar do local que eu trabalho, mas não tenho experiência de sala de aula, porque no meu caso faltou oportunidade para fazer estágio em uma escola da Educação Infantil.

**Aluno (EI. B)** – A escola me recebeu bem, e a coordenadora não se importou em responder as perguntas feitas, só não possível dar a aula. No entanto, foi muito válido ter a oportunidade de conhecer outra realidade escolar.

Para 5% o estágio foi vivenciado de forma negativa a ponto de perder o interesse pela docência. Afirma o aluno: “Observei uma sala de aula durante alguns dias, tomei nota, avaliei superficialmente a atuação do professor, sua metodologia e sua postura perante os alunos. Particularmente não me interessei muito.”

E 10% dos alunos descreveram suas experiências de estágios em atividades extra-curriculares e não fizeram alusão aos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia da UVA. Conforme o relato a seguir:

**Aluno (MS. A)** A minha experiência foi muito boa. A princípio fui estagiar na cidade de Sobral – Ce no Programa de Medidas Sócio-Educativa em Meio Ambiente, ou seja, um trabalho completamente voltado para a área social, foi muito gratificante. Nos dias atuais, atuo como educador social no Núcleo de Atendimento da Proteção Social Especial – Napes. Atuei como estagiário, mas especificamente voltado para a universidade, já que, esse estágio não foi qualificado como estágio supervisionado.

Por último, neste item, 5% descreveu sua experiência de estágio assim:

**Aluno (SI. A)** Logo no início, tivemos um momento de percepção (observação) em sala de aula. A partir daí escolhi uma temática, dentro do que foi observado, para prosseguir com as demais etapas: aprofundamento da instituição observada; outros campos da ação educacional (Ongs, associações, etc.) e intervenção na prática, a partir do projeto elaborado.

Saindo dos relatos dos alunos sobre a experiência de estágio supervisionado, passando para o quesito que trata de saber se houve ou não mudança na visão de

docência, de cada um deles, obtivemos os seguintes resultados: para 80% houve mudança na sua visão de docência, e para 20% os estágios não contribuíram para modificar a concepção que já tinham acerca dos estágios.

No tocante ao local em que os alunos vivenciaram os seus estágios, diagnosticamos que 85% dos alunos realizaram estágios em instituições escolar, 5% no Abrigo São Francisco na cidade de Sobral, Ce; 5% em associação e ainda 5% numa instituição social – Napse (Núcleo de Atendimento da Proteção Social Especial) na cidade de Forquilha, Ce. E no que diz respeito ao tempo reservado aos estágios supervisionado pelo Curso de Pedagogia, para a formação do profissional, 75% entende que esse tempo foi insuficiente e para 25% o tempo foi satisfatório para a sua formação profissional.

E por último, os alunos questionados sugeriram ao Curso de Pedagogia que: 1. O professor de estágio realize um acompanhamento sistemático durante as atividades de estágios; 2. O Curso amplie o tempo dedicado aos estágios e o professor das disciplinas relacionadas aos estágios dê um acompanhamento mais próximo aos alunos; 3. Que o Curso de Pedagogia faça convênios ou parcerias com as instituições em que os alunos irão estagiar e por último, 4. que os professores de estágios definam com clareza o que significa estágios e qual a sua relevância para a formação do pedagogo logo nas primeiras disciplinas equivalentes aos mesmos.

A sugestão de número 1 (um) foi feita por 50% dos alunos consultados e sintetizaremos a mesma na resposta de dois alunos:

**Aluno (MS. A)** – “Que haja um maior comprometimento por parte dos professores, podendo os mesmos acompanharem, afim de auxiliarem os alunos, para que não fiquem tão perdidos, o que acontece muitas vezes.”

**Aluno (SI. B)** – “(...) O Curso deve supervisionar diretamente o estágio, visando o desenvolvimento daqueles alunos que ainda não atuam em sala de aula.”

Já a sugestão de número 2 (dois) expressa o sentimento de 20% e a descreveremos no relato de dois alunos. Afirmam eles:

**Aluno (SI. A)** – “Considero os estágios uma excelente oportunidade de aprendizagem para os alunos. Por isso, o tempo deve ser maior e a análise do professor orientador ser mais efetiva.”

**Aluno (MS. B)** – “O aumento de horas-aula. O acompanhamento do orientador junto ao aluno no local do Estágio.”

A sugestão 3 (três) retrata também a visão de 15% dos alunos e que será exemplificada num relato de um aluno. Ele afirma:

**Aluno (SI. A)** Que haja parceria entre o curso e a instituição, na qual, os discentes farão seus estágios. Já que o professor do Curso não poderá estar presente no ato do estágio. Com essa parceria os responsáveis pela instituição poderão supervisionar os estagiários, dando sua contribuição para a formação deste e, ao mesmo tempo em que o estabelecimento poderá ser gratificado com o trabalho desenvolvidos pelos alunos, no sentido de melhorar a educação.

A compreensão de mais 10% é revelada na sugestão 4 (quatro), que a transcreveremos através do questionário de um aluno. Ele afirma: “Que haja uma definição clara para todos os alunos que ingressarem no curso. Ressaltando a importância do estágio para a boa formação do pedagogo.”

E por fim, 5% dos alunos nada sugeriu para o Curso de Pedagogia com o intuito de tornar os estágios mais eficientes para a formação do profissional docente na UVA. E queremos ressaltar que a análise desses dados é fruto do questionário aplicado junto aos alunos do 8º período do Curso de Pedagogia da UVA no ano letivo de 2007.2, como já mencionamos no início deste item.

Neste artigo pesquisamos dados norteadores da formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UVA a luz da concepção de professor reflexivo como aportes para uma epistemologia da pedagogia defendido por Schön e interpretados por Pimenta, em que a formação do profissional docente acontece de forma articulada, sem a dualidade entre conhecimento teórico e conhecimento prático, ou seja, o conhecimento científico e a sua aplicabilidade se dão simultaneamente. A partir daí, recorreremos a noção de estágio supervisionado como o eixo integralizador desta formação que possibilita a superação da dualidade dos saberes e conseqüentemente contribui decisivamente para a formação da identidade profissional do docente. Após a análise dos questionários trabalhados neste item, é perceptivo, na maioria dos alunos, uma tentativa de superação da dualidade dos saberes através dos estágios supervisionados, se aproximando assim da concepção de professor reflexivo defendido por Schön. Apenas um pequeno grupo de alunos não percebeu o estágio supervisionado como sendo um momento de articulação dos saberes e o resumiu como um momento quase que inútil da sua formação profissional. Para esses alunos, ou a prática é soberana sobre a teoria ou a prática é desestimulante, a ponto de haver uma incompatibilidade entre ambas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos inicialmente nesse artigo, o modelo de curso e de formação que se estruturava no esquema “3 + 1, nos levou a um questionamento sobre o tipo de profissional que os cursos de pedagogia formava. Essa formação indicava a desarticulação entre os saberes científicos e os saberes didáticos, contribuindo para o entendimento de que o saber teórico (científico) ser mais importante do que o saber prático. Essa história de forma colocou em questão a consrução epistemológica da pedagogia.

Buscamos compreender a epistemologia da pedagogia, trabalhando a idéia de professor reflexivo segundo Schön, interpretado por Pimenta, em que a formação docente elimina a possibilidade da dualidade entre formação científica e formação didática. Ou seja, a formação é fruto de um entrelaçamento entre as experiências dos estudantes com os conceitos científicos mediados pelos problemas do cotidiano e refletidos sistematicamente. Então a formação é articulada, não existindo um momento sem os outros. Em que a formação científica acontece no momento em que se pensa em dar respostas aos problemas vivenciados na prática e tendo como elo os estágios supervisionados.

Nesta perspectiva, os estágios não são vistos como uma disciplina prática, mas sim como uma síntese dos saberes teóricos e práticos. E foi a partir desta noção de estágios que analisamos a formação do profissional docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

E iniciamos nosso estudo, através de um questionário com 10 (dez) questões aplicado junto a 20 (vinte) alunos conforme exposto no trabalhado. Neste questionário buscamos entender a estrutura do Curso de Pedagogia da UVA e concluimos que o mesmo, para os alunos do 8º período de 2007.2, se divide em 3 (três) núcleos, a saber: Educação Infantil, Séries Iniciais e Movimentos Sociais. Sendo que do 1º ao 5º período os alunos estudam o bloco de disciplinas comuns a todos os núcleos e o 6º e 7º período estudam as disciplinas específicas dos seus núcleos e no 8º voltam ao bloco comum. Ao perguntarmos aos alunos o que difere o seu núcleo de formação dos demais núcleos, obtivemos a resposta que são os conhecimentos específicos de cada núcleo, ou melhor, cada núcleo prepara o profissional para atuar na educação observando as especificidades

da faixa-etária do educando. Sendo que os alunos de Movimentos Sociais entenderam que além dos conteúdos específicos que os dá direito a exercer a docência, podem também exercer outras funções, como por exemplo: a função de Assistente Social. Deste modo, o núcleo de Movimentos Sociais forma profissionais que podem atuar em qualquer um dos núcleos de formação do referido curso. Isto é similar ao esquema “3+1” em que o licenciado também era bacharel.

Para a maioria dos alunos questionados, os estágios supervisionados contribuíram decisivamente para a sua formação. Sendo importante destacar que os mesmos sejam melhores trabalhados, bem definidos pelos professores das disciplinas que lhe são equivalentes logo nos primeiros momentos do curso, que a universidade faça convênio com instituição em acontecerão os estágios, para possibilitar um melhor acompanhamento por parte dos professores e ainda amplie o tempo dedicado aos mesmos. Pois, para eles, durante as atividades de estágios, os formandos têm a oportunidade de presenciar situações adversas em sala de aula ou em outros lugares que os permitam refletir sobre as mesmas e planeje melhor as suas atividades de docência antes de se tornar um profissional, ou melhor, construindo a sua identidade docente a partir dos conflitos vivenciados por eles e pelos os professores com quem se relacionam. Sem os estágios a formação docente fica desarticulada em que de um lado se tem os conhecimentos teóricos e do outro os conhecimentos práticos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CAMPOS, Maria de Lourdes. **Estágio e (re) significação da formação do pedagogo**. In: OLINDA, Ercília Braga de, FERNANDES, Dorgival Gonçalves (orgs). **Prática e aprendizagens docentes**. Fortaleza: UFC, 2007

BRASIL, **Parecer CNE/CP N° 5/2005, aprovado em 13/12/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CP – Conselho Pleno.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia e pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996

PAIVA, Edil V. de **A formação do professor crítico-reflexivo**. In: PAIVA, Edil V. de. (org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e construção da identidade profissional**. In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004

\_\_\_\_\_. **Estágio: diferentes concepções**. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

XAVIER, Maria Elizabete *et la*. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994