



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-
DIALÉTICO**

Feira de Santana
2014

MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-
DIALÉTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II-Culturas, Formações e Práticas Pedagógicas - como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus

Feira de Santana
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado – UEFS

Santos, Manoel Gonçalves dos
S236r A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do
materialismo histórico-dialético / Manoel Gonçalves dos Santos. – Feira
de Santana, 2014.
175 f.

Orientador: Wilson Pereira de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2014.

1. Formação de professores. 2. Educação – Teoria e prática.
3. Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Feira de Santana.
I. Jesus, Wilson Pereira de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de
Santana. III. Título.

CDU: 371.13

MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO À LUZ DO
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

Trabalho apresentado para Defesa de Dissertação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus – Orientador
Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – 1ª Examinadora
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Pós-Doutorado, Universidade do Porto
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Profa. Dra. Amali de Angelis Mussi – 2ª Examinadora
Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Feira de Santana, 12 de março de 2014.

Resultado: _____

Dedico esse trabalho a Bento e Sofia, filhos amados, por enriquecerem a minha experiência nesse mundo.

E àqueles colegas professores que, em meio às adversidades e alegrias enfrentadas e vividas no exercício da docência, nunca calam-se ou abstem-se de agir em prol de uma educação e vida de qualidade para os estudantes da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Ter em mãos um produto como esse inexoravelmente nos remete a lembranças de seu processo de construção e, por sua vez, à identificação de seres humanos e não humanos que, de alguma forma, nos ajudaram a chegar neste momento, e que, por isso mesmo, são merecedores incontestes de nossa gratidão. É nesse movimento que agradeço:

Ao **Ser Supremo**, que me possibilitou as condições humanas necessárias à elaboração de um trabalho como esse.

À minha família, especialmente à **minha mãe Maria José**, ao **meu pai Eurotildes** e à **minha avó Zulmira**, que, no limite de suas condições materiais e mesmo com o pouco contato que tiveram com a educação formal, souberam reconhecer a importância de se estudar para um ser humano, e não mediram esforços para me inserir e me manter no contexto escolar no início de minha escolarização.

À minha **esposa Patrícia**, que acompanhou e sustentou a minha presença no mestrado, e a minha dedicação a essa produção, ao cuidar com zelo e dedicação incomensuráveis do nosso lar e dos nossos filhos.

Ao **professor Wilson**, que com sua interlocução amistosa e serena me permitiu a autonomia e me proporcionou apontamentos necessários à consecução da pesquisa e à feitura dessa dissertação.

Aos professores do programa com os quais eu interagi nos estudos de disciplinas (**Denise, Ludmila, Welington, Antonia, Marinalva e Lílian**), pelo acolhimento sincero, e pela ampliação dos meus conhecimentos e trocas efetivadas. Também à professora **Solange Mary**, pela solicitude com a qual me recebeu no grupo de pesquisa que coordena e colaborou na delimitação da pesquisa, ainda em sua fase inicial.

Às professoras que formam, com o meu orientador, a banca examinadora desse trabalho, **Professora Amali de Angelis Mussi** (UEFS) e **Professora Cleoni Maria Barboza Fernandes** (PUCRS), por terem aceitado participar dessa banca e pelas valiosas contribuições em relação ao delineamento do trabalho.

Aos **estudantes sujeitos da pesquisa**, pela receptividade com a qual colaboraram, e às professoras do curso de Pedagogia da UEFS **Ana Carla** e **Amali**, por terem gentilmente cedido uma de suas aulas para que o questionário pudesse ser aplicado.

Aos meus **colegas da turma do Mestrado em Educação**, pela convivência tranquila e produtiva que tivemos durante a efetivação das atividades do curso.

Às prefeituras do município de Jequié e Jitaúna/BA, por terem respeitado o que dispõe os seus respectivos planos de cargos e salários do magistério, e me concedido a necessária licença para a frequência e realização das atividades requeridas pelo mestrado.

Enfim, a todos que, citados ou não, contribuíram para a materialização dessa dissertação, o meu sincero **MUITO OBRIGADO!**

“Desconfiei do mais trivial
na aparência singelo
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.”

(Bertold Brecht)

RESUMO

A qualidade da formação de professores é atualmente muito questionada e discutida por pesquisadores do Brasil e do mundo, tendo em vista a importância que é atribuída à educação neste cenário social caracterizado pela expansão da globalização e mundialização do capital. Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação. Tomando este cenário como motivação, a investigação decorre da seguinte questão: Quais as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes desse curso? Enquanto orientação teórica e epistemológica, a pesquisa está pautada em princípios do materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo *locus* é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia, e os sujeitos são 47 estudantes cursando o sétimo ou o oitavo semestre. Os dados derivam da aplicação de questionário e de análise documental do Projeto Político-Pedagógico do curso. O quadro teórico-conceitual inclui uma incursão histórica que explicita o processo de estruturação dos conceitos de teoria e de prática na história do conhecimento, e alguns desdobramentos das relações oriundas destes conceitos na configuração e interpretação da realidade. Inclui, ainda, uma análise histórica e crítico-política da influência dos interesses das classes sociais dominantes, calcados no domínio e expansão do capital, no direcionamento do Estado brasileiro, e de que forma estes interesses vêm se reverberando na formação docente. Buscando problematizar a realidade do nosso campo empírico no tocante à temática em tela, bem como tentando demarcar princípios formativos alinhados ao lastro teórico que norteia a pesquisa, foram utilizados como interlocutores, dentre outros, os seguintes autores: Adolfo Sanches Vásquez, Dermeval Saviani, Luis Carlos de Freitas, Leda Sheibe, Selma Garrido Pimenta e Iria Brzezinski. Os resultados permitem inferir que as implicações em questão repercutem sobre a formação política e sobre a formação técnica dos futuros professores, entendidas como dimensões que se complementam. Na primeira dimensão, tomando como ideal maior de formação a superação do modo capitalista de produção, notou-se que a proposta do curso referenda um direcionamento emancipatório, mas não define explicitamente a qual projeto histórico de formação se filia, se àquele legitimador dos ditames do capital, ou o seu contrário. Compreende-se que tal indefinição pode estar concorrendo para que os seus estudantes compartilhem, como os dados revelam, de uma visão de função social da escola inscrita nos marcos do capital, bem como de uma concepção de relação teoria e prática circunscrita preponderantemente no modelo de formação constituído pela racionalidade técnica e pela racionalidade prática, ambos balizadores de um fazer docente que não realça a nuance político-ideológica da educação, embora se perceba indícios de um movimento de construção de uma visão pautada na epistemologia da práxis. Quanto às repercussões sobre a dimensão técnica, entendida como processo de conhecer para saber fazer, os achados indicam uma percepção positiva dos estudantes sobre os conhecimentos estudados para a ampliação de sua visão sobre a realidade do ofício em que atuarão. Contudo, suas vozes revelam, precipuamente, a existência de uma dicotomia no trato da teoria e da prática no curso, apontando para problemas relacionados ao trabalho pedagógico e docente, e indicando a necessidade de o curso pensar, institucionalizar e operacionalizar um trabalho coletivo e interdisciplinar, de maneira a, fazendo valer o que pressupõe o seu PPP, favorecer a uma efetiva apropriação da relação teoria e prática pelos estudantes e, por conseguinte, uma melhor instrumentalização política e técnica desses futuros profissionais da educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Teoria e Prática; Materialismo histórico-dialético; Práxis; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The quality of teacher education is currently too questioned and discussed by researchers from Brazil and the world, in view of the importance that is attributed to education in this social scenario characterized by the expansion of globalization and the globalization of capital. In this discussion about the teacher qualification, the theme of the relationship between theory and practice has gained relevance, considering the formative potential of this binomial is coated, as well as by the dichotomous perspective with which the same has historically been conducted in curriculum settings and training practices. Taking this scenario as motivation, the investigation stems from the following question: What are the implications of the curricular and pedagogical organization of the course in pedagogy of UEFS in the process of appropriation of the relation theory and practice realized by the students of this course? While theoretical and epistemological orientation, this research is based on principles of historical-dialectic materialism. It is a qualitative research, whose *locus* is the course of pedagogy of the Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia, and the subjects are 47 students attending the seventh or the eighth semester. The data derive from the application of a questionnaire and documentary analysis of pedagogical political project of course. The theoretical-conceptual framework includes a historical foray that explains the process of structuring the concepts of theory and practice in the history of knowledge, and some employment of relations arising from these concepts in the configuration and interpretation of reality. Also includes a historical and critical- political analysis of the influence of the interests of the dominant social classes, based in the dominion and expansion of capital, of the Brazilian State, and how these interests have been reverberating in teacher education. Seeking to problematize the reality of our empirical field regarding the theme on screen, as well as trying to demarcate formative principles aligned to theoretical ballast that guides the research, were used as interlocutors, among others, the following authors: Adolfo Sanchez Vasquez, Dermeval Saviani, Luis Carlos de Freitas, Leda Sheibe, Selma Garrido Pimenta and Iria Brzezinski. The results allow to infer that the implications in question have an impact on the training politic and on the technical training of future teachers, understood as complementary dimensions. In the first dimension, taking as a higher ideal of training overcome capitalist mode of production, it was noted that the proposal of the course a countersignature emancipatory direction, but does not define explicitly which joins training history project, if one legitimating of the dictates of capital, or its opposite. It is understandable that such vagueness can be competing for its students to share, as the data show, a vision of the social function of school entered in the capital's landmarks, as well as a concept of relationship between theory and practice circumscribed preponderantly on training model constituted consisting of technical rationality and practical rationality, both hallmarks of teaching practice which does not enhance the ideological and political nuance of education, although noticed signs of a building movement of a vision based on the epistemology of praxis. Regarding the repercussions on the technical dimension, while meeting process to know how to do, the findings indicate a positive perception from the students about the knowledge studied for the expansion of their vision about the reality of the craft in which they will operate. However, their voices reveal, primarily, the existence of a dichotomy of the bargain theory and practice on the course, pointing to problems related to pedagogical work and teaching, and indicating the need for the course thinking, institutionalize and operationalize a collective and interdisciplinary work in such a way, enforcing what assumes its pedagogical political project, to promote effective appropriation of the relationship between theory and practice by students and therefore a better political and technical instrumentalization of these future professionals of basic education.

Keywords: Teacher education; Theory and practice; Historical and dialectical materialism; Praxis; Course in pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Categorias de conhecimentos/disciplinas com respectivas cargas horárias no curso de Pedagogia da UEFS 119

Tabela 2 Motivos que dificultam o processo de compreensão da relação teoria e prática, segundo ordem de preponderância apontada pelos estudantes 132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNE/CES** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CONSU** – Conselho Superior Universitário
- DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura
- EaD** – Educação a Distância
- EUA** – Estados Unidos da América
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- ISE** – Institutos Superiores de Educação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana
- UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESP** – Universidade do Estado de São Paulo
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO O SUJEITO PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO	13
1.1 Reminiscências da minha trajetória acadêmica e profissional	13
1.1.2 Disposição dos capítulos na dissertação	21
1.2 Apresentação do objeto	23
1.2.1 Políticas neoliberais e formação de professores	23
1.2.2 A relação teoria e prática como objeto de investigação	27
1.2.3 Produção acadêmica sobre a relação teoria prática no curso de Pedagogia	31
1.3 Parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa	40
2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PERSCRUTANDO FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ENSAIANDO PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	48
2.1 Raízes históricas da separação entre teoria e prática	48
2.2 Consequências da separação: problematizações	52
2.3 A práxis como síntese superadora na relação teoria e prática	56
3 ESTADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERSECÇÕES HISTÓRICAS ENTRE DOMINAÇÃO DE CLASSE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	61
3.1 Trabalho e Estado na sociedade capitalista	61
3.2 Interesses de classe na história do Brasil contemporâneo	65
3.3 Desdobramentos dos interesses das classes dominantes na formação de professores	68
3.4 Esclarecendo e ratificando nosso posicionamento	74
4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS POSICIONAMENTOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE	76
4.1 Orientações conceituais na formação de professores	76
4.2 O lugar da teoria e da prática nos modelos de formação da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da epistemologia da práxis	80
4.3 Como os licenciandos concebem a relação teoria e prática	86
5 EXPLORANDO O OBJETO: INTERFACE HISTÓRICA E INCURSÃO APROXIMADA NO PROPOSTO E NO PRATICADO	94
5.1 Revisitando o percurso metodológico	94
5.2 Histórico do curso de Pedagogia no Brasil: tensões, contradições, rupturas e continuidades	100
5.3 Concepção e operacionalização da relação teoria e prática no currículo do curso	106
5.4 A prática como componente curricular	114
5.5 Articulação docente e interdisciplinaridade na formação	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	156
ANEXOS	159

1 CONTEXTUALIZANDO O SUJEITO PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO

1.1 REMINISCÊNCIAS DA MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Poderíamos juntar milhares, milhões de palavras para traduzir “Educação”, e ainda assim não conseguiríamos fazê-lo em plenitude. Educação vai além de mim e de você. Transcende lugares, países, culturas, seres humanos e não humanos. Envolve nosso corpo, transforma nossa alma, nossas lidas, nossas vidas. Nos apresenta o velho e o novo, o singular e o múltiplo, numa dinâmica constante e irrefreável, que nos acompanha desde o ventre materno até um fim ignorado. Educação é, pois, uma necessidade, uma característica do homem que jamais lhe pode ser negada ou retirada, vez que ela está presente nas suas entranhas, lhe esculpindo e lhe dando dignidade (Manoel Gonçalves dos Santos).

Sirvo-me do excerto acima, que se constituiu na mensagem final do convite de celebração de minha formatura em Pedagogia em maio de 2003, para iniciar a escrita dessa dissertação contando um pouco de minha história como estudante, profissional da educação e pesquisador, pelo fato de o conteúdo do mesmo expressar a minha visão a respeito da importância da educação na vida dos homens, visão esta que, ampliada durante o tempo transcorrido entre aquele evento e os dias atuais, mormente no que tange ao aprofundamento da compreensão da dimensão sócio-política deste conceito, está ancorada nas experiências e reflexões que venho vivenciando ao longo da minha vida no exercício dos papéis sociais mencionados.

Farei, portanto, no início do trabalho, uma exposição de fatos inscritos em minha trajetória acadêmica e profissional, a qual, não deliberadamente, mas certamente de forma subliminar, me conduziu a, na condição de estudante de mestrado, investigar o binômio teoria-prática e seus desdobramentos em configurações e práticas curriculares de formação de professores em cursos de Pedagogia.

Cheguei à docência a partir da trajetória que começo a relatar. Como muitos filhos de membros de classe economicamente desfavorecida (pobre), pensava em ser médico ou advogado, e por isso queria fazer um Ensino Médio que me proporcionasse mais condições de ser aprovado em um vestibular em uma dessas áreas. Entretanto, observando a realidade social da qual eu fazia parte, de imediato percebi que este desejo estava muito distante de se concretizar. Diante de tal constatação, optei pelo ingresso no curso de Magistério pois, além deste, Jitaúna, cidade baiana que ficava próximo do Distrito de Barra Avenida (localidade na

qual eu residia e não tinha escola que oferecesse Ensino Médio) só disponibilizava o curso de contabilidade, ambos cursos profissionalizantes. Preferi o primeiro por entender que após a conclusão do mesmo teria mais possibilidades de me inserir no mercado de trabalho, e, assim, poder me sustentar e ajudar financeiramente a minha família.

No início do curso, o qual era oferecido pelo Colégio Cenecista de Jitaúna (instituição privada que mantinha convênio com o Estado), ainda sem saber onde estava pisando, senti que eu tinha afinidade com a área. Transitei durante os três anos do curso com muito entusiasmo e vontade de concluí-lo. Mas antes disso, tive que passar pelo estágio. E que estágio! Foram 45 dias que pareciam intermináveis. O nível de aprendizagem dos discentes era bom, porém os mesmos eram muito inquietos e “indisciplinados” e eu não dominava os meios de acalmá-los, daí a vontade de concluir o estágio o mais rápido possível. Eu sabia que estava ali para ensinar, mas não sabia como efetivamente fazer. Não obstante, foi uma experiência enriquecedora, pois a partir de então eu comecei a perceber que a docência exige saberes diversos, e que era uma atividade mais complexa do que eu imaginava ser.

Tal complexidade tornou-se mais evidente quando, após o término do curso em 1994, adentrei na carreira do magistério enquanto professor concursado pela Prefeitura Municipal de Jitaúna-Bahia. Assumi de imediato duas turmas multisseriadas compostas de alunos dos níveis de alfabetização à quarta série. Ao assumir aquelas turmas comecei a refletir mais claramente sobre o descaso do poder público para com a escola pública de um modo geral, e em especial para com os alunos e professores das escolas do campo. As dificuldades começavam com o transporte para que eu chegasse até à fazenda onde a escola estava situada. Inicialmente a prefeitura disponibilizava um veículo para levar a mim e a alguns colegas nas segundas-feiras e buscar na sextas-feiras, ou seja, éramos obrigados a permanecer na fazenda durante toda a semana. Com o passar do tempo este veículo foi retirado e aí comecei a me locomover para a escola às vezes de bicicleta, às vezes a cavalo e outras a pé. Além disso, faltava suporte pedagógico, pois não existia um processo de formação continuada e nem uma coordenação pedagógica para orientar os momentos de planejamento. Ademais, não existia profissionais para fazer a manutenção da escola, o que me levava a assumir o papel de diretor, coordenador, secretário, faxineiro, e, por que não dizer, de merendeiro, haja vista que até a merenda dos alunos em alguns momentos eu tinha que fazer, uma vez que não havia quem a fizesse. Doei-me ao máximo para fazer um bom trabalho. Consegui alguns resultados positivos, mas tenho consciência de que continuei desenvolvendo uma prática educativa igual à prática desenvolvida pela maioria dos professores pelos quais eu havia passado, enfatizando apenas conteúdos conceituais através de aulas expositivas. Lecionei na zona rural durante dois

anos e, sendo minha primeira experiência como professor, e se dando nas condições em que se deu, foi um momento que marcou minha trajetória profissional, servindo, portanto, como ponto de referência para as posturas e reflexões que eu viria a desenvolver a partir de então.

No ano de 1997, comecei a lecionar na zona urbana. Minha experiência agora é com turmas de séries finais do Ensino Fundamental trabalhando com a disciplina matemática. Foi uma experiência marcante, que suscitou em mim alguns questionamentos sobre essa disciplina, notadamente no que se refere às dificuldades apresentadas pelos alunos para construir tal conhecimento.

Em 1999, ingresso na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para cursar Pedagogia. Fico assim imensamente feliz, pois atinjo o objetivo de ingressar em um curso de nível superior que atendia às minhas expectativas enquanto profissional da educação que desejava se aprofundar na área. Ao ingressar nesse curso percebo que a minha visão de educação era um tanto ingênua, pois não via na educação a importância que a mesma tem na transformação da sociedade de modo a promover qualidade de vida para as pessoas. Confesso que a encarava numa ótica individualista, apenas como instrumento de ascensão dos indivíduos que lhes dessem mais atenção, e, portanto, estudassem e se preparassem melhor para os vestibulares, concursos, etc. Acredito que eu pensava dessa forma porque ainda não havia sido despertado em mim um pensar diferente, mais crítico, e porque eu me via como exemplo da ascensão pela educação, uma vez que dentre os meus amigos e parentes que vivenciaram uma infância muito pobre eu fui um dos únicos que conseguiu chegar a terminar o ensino médio, e que conseguiu se inserir no mercado de trabalho em um emprego menos desgastante, pois os outros foram parar em trabalhos informais e nas lavouras como diaristas, isso quando encontravam trabalho.

Com os debates nas disciplinas de cunho introdutório do curso, discutindo os fundamentos filosóficos e políticos da educação, comecei a notar que eu era uma exceção, que eu havia “passado pelo funil”, que os meus amigos e parentes que não chegaram onde eu cheguei, são vítimas de um sistema político e social excludente e altamente seletivo que deixa nas mãos de um seleto grupo de pessoas os bens materiais necessários a uma vida de qualidade. Ao perceber isso, o meu olhar sobre o fenômeno educativo se transforma, e eu começo a refletir mais profundamente sobre a minha trajetória como professor até aquele momento. Vejo que com a minha prática educativa em muitos momentos eu contribuí para a manutenção desse sistema excludente, uma vez que, repetindo o que fizeram comigo enquanto estudante do nível básico, desenvolvi atividades que fortalecem a passividade dos educandos, o que pode ter contribuído para perpetuar suas vidas miseráveis. A consciência de

que eu estava desenvolvendo tais reflexões, e que isto era fruto do curso em que eu ingressara me deixava cada vez mais encantado com o mesmo.

Entretanto, no decorrer do curso vivenciei situações que, por vezes, e a meu ver, colocavam em xeque a qualidade da formação que era oferecida, principalmente para aqueles estudantes que ingressaram no curso sem ter tido nenhuma experiência prévia no campo da docência. Uma dessas situações diz respeito ao momento em que realizei o estágio curricular supervisionado em matérias pedagógicas do curso normal de magistério no ensino médio, à época uma das habilitações a que preparava o curso que frequentei. Esse estágio foi executado em dupla e eu o realizei com um colega que não tinha experiência docente. Percebi que o mesmo tinha muita dificuldade para planejar e executar as atividades do estágio em relação ao meu desempenho em tais tarefas, o que já era mais ou menos esperado tendo em vista a diferença que tínhamos no que tange à experiência no magistério. Só que o nível de dificuldade que o mesmo apresentava parecia ser superior ao entendido como sendo inerente à sua condição de licenciando sem experiência prévia na docência. Além disso, outros colegas que fizeram o estágio na mesma condição que eu relataram registros similares a este em relação aos parceiros de realização de estágio que não tinham experiência alguma como professor, fato que expõe uma possível dicotomia no trato da teoria e da prática pedagógica em cursos de formação inicial de professores, e suscita a necessidade de investigações que possam constatar, problematizar e, quiçá, colaborar na superação dessa realidade.

Após um ano de curso subtemo-me a um novo concurso na área de educação, agora para a prefeitura de Jequié, no ano 2000. Tendo sido aprovado começo a lecionar em turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Foi uma experiência fantástica. Neste momento eu já podia relacionar com a minha prática alguns conhecimentos que eu vinha construindo no curso, principalmente no que se refere à compreensão da vida social daquelas pessoas que estavam sob a minha tutela docente; e tal compreensão norteava a minha prática de modo a fazer com que eu trouxesse suas vidas para a sala de aula, utilizando-as para possibilitar-lhes o conhecimento da leitura e da escrita. A garra e a vontade daquelas pessoas em aprender a ler, fizeram com que eu me envolvesse muito com a turma; e ver a satisfação dos discentes quando percebiam que estavam atingindo os seus objetivos me emocionava. Aquilo para mim era algo mágico, que fortalecia a minha paixão pela educação. Foram dois anos com essa turma, anos que me fizeram acreditar mais na educação, e perceber que ela pode trazer, além de crescimento individual e coletivo, alegria sincera tanto para quem aprende quanto para quem proporciona aprendizagem.

Nesta experiência colaborou o fato de que ao longo da mesma eu desenvolvi na universidade uma pesquisa sobre a formação de professores e a educação de pessoas jovens e adultas. Foi um momento interessante, pois tive a possibilidade de estar relacionando teoria e prática através de uma reflexão na ação e, desse modo, perceber as lacunas que existem nos cursos de formação de professores no que diz respeito a uma formação voltada especificamente para o contexto desta modalidade de ensino.

Nesta fase inicial de caminhada acadêmica comecei a compreender que a prática da pesquisa pode propiciar uma efetiva construção de conhecimentos. Esta noção de pesquisa foi ganhando solidez no meu pensamento com os trabalhos investigativos de cunho bibliográfico e por vezes empíricos que realizei nas disciplinas pelas quais passei, os quais se materializaram em seminários, análises escritas de textos e livros, artigos e num projeto de pesquisa intitulado “A educação matemática: análise da disciplina no cenário nacional e no município de Jitaúna”, o qual foi realizado e transformou-se na minha monografia de final de curso.

O que me instigou a realizar esta pesquisa foi o fato de que eu já havia experimentado a docência na área de matemática e, por meio desta experiência e da observância de alguns espaços educacionais e de dados apresentados por órgãos oficiais, ter percebido um rendimento muito baixo dos alunos no que se refere à aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Busquei, com esta pesquisa, identificar e discutir as causas desse baixo rendimento e, por meio de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, constatei que estes baixos resultados estavam ligados à rigidez do currículo desta disciplina e à falta de preparo dos professores que trabalham com a mesma. Apesar desta falta de preparo deixei claro no trabalho que não tive a intenção de execrar os professores uma vez que, no caso específico do estudo em questão, eles estavam sendo vítimas de um sistema de ensino que não desenvolvia uma política de formação dos seus professores em nível superior e em área específica tanto na esfera da formação inicial quanto na esfera da formação continuada.

Com a conclusão do curso de Pedagogia fui desviado, no ano de 2004, da função de professor para assumir a função de coordenador pedagógico na Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira (Jequié-Bahia). Nesta ocasião pude exercitar na prática alguns conhecimentos construídos no curso no que se refere à prática de coordenação pedagógica. Foi um momento importante para que eu ampliasse as minhas reflexões sobre a prática docente, principalmente no que tange à necessidade de formação inicial e permanente para que ela cumpra, de forma exitosa, seu fim. Encontrei inicialmente muita resistência dos docentes da escola para realizar um trabalho diferenciado, resistência que, certamente,

relacionava-se principalmente à formação dos professores (apenas um de um grupo de doze possuía formação em nível superior, realidade que mudou posteriormente, ainda enquanto eu estava na coordenação, haja vista a oferta do curso de Pedagogia pela prefeitura em convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o que, paulatinamente, veio a facilitar o meu trabalho). Procurei levar muito a sério aquela função por entender que um bom suporte que eu viesse a dar aos professores poderia fazer com que eles melhorassem o seu fazer pedagógico, o que por sua vez desencadearia efetivas aprendizagens dos alunos, possibilitando a estes a, através dos conhecimentos construídos, se transformarem em cidadãos críticos, autônomos e, por isso, capazes de se desenvolver material e intelectualmente, melhorando assim sua qualidade de vida e a de sua comunidade.

Partindo de tal concepção de mundo apresentei na escola um projeto educativo intitulado “Nós do meio ambiente”, o qual objetivava fazer estudos e por em discussão a problemática ambiental daquela comunidade. Este projeto foi efetivado na escola durante todos os anos em que permaneci atuando enquanto coordenador pedagógico (de 2004 a 2008). Considero que o mesmo trouxe resultados positivos para a escola e para a comunidade, uma vez que ampliou a consciência ambiental de seus alunos e professores, culminando em ações práticas, a exemplo da colocação de contêineres para lixo na comunidade, e da iniciativa da Prefeitura de fazer coleta de lixo pelo menos três vezes por semana naquela localidade, o que antes não acontecia. Isso só foi possível depois que a escola expôs em uma culminância do projeto a degradante realidade que a comunidade passava no que diz respeito à poluição e lixo. Depois dessa exposição foram feitas caminhadas ecológicas nas ruas da comunidade e os alunos fizeram um abaixo assinado e o entregaram ao prefeito de Jequié. Só depois disso a coleta de lixo passou a ser feita no distrito, o que, não obstante os problemas que permaneceram, indubitavelmente melhorou a qualidade de vida daquela população.

Além disso, foi um momento importante para a escola, pois pudemos fazer, sob a minha orientação, o seu Projeto Político-Pedagógico, ação que se deu através de estudos e reuniões com os diversos atores sociais que compunham a escola, e com isso pudemos definir claramente o projeto de ser humano que objetivávamos desenvolver naquela instituição, a partir das escolhas de conteúdos, estratégias de ensino, formas de avaliação, dentre outros elementos da prática educativa.

A experiência enquanto coordenador pedagógico foi relevante em minha trajetória profissional, pois tive a oportunidade de fomentar e participar de uma gestão participativa, da elaboração de uma proposta curricular, por meio do Projeto Político-Pedagógico, e da posterior concretização desta proposta, situações que me fazem afirmar e defender que os

espaços de debates, planejamento e formação coletiva são os caminhos mais viáveis para a prática de uma educação que se deseja capaz de possibilitar aos alunos efetivas aprendizagens.

Voltando a falar da minha formação acadêmica, no ano de 2004 ingressei no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Neste curso tive a oportunidade de me aprofundar na discussão referente ao ensino superior e à universidade pública. Como trabalho final deste curso construí uma monografia cujo título foi “O discurso neoliberal no seio da universidade pública: uma abordagem no âmbito da UESB, campus de Jequié. Nesta pesquisa busquei investigar a realidade dos cursos de Pedagogia e Fisioterapia, visando identificar a presença do discurso neoliberal na formação das visões de mundo dos alunos de ambos os cursos. E, além disso, objetivando comparar o perfil sócio-econômico dos discentes destes cursos com vistas a empreender uma discussão acerca da elitização que acontece na universidade no que diz respeito ao tipo de aluno que ingressa em cursos da área de saúde em contraposição ao tipo daqueles que ingressam nos cursos de licenciatura.

Com este trabalho pude ampliar os meus conhecimentos sobre ensino superior e fortalecer a minha visão quanto à importância da universidade na melhoria da qualidade de vida das pessoas, no sentido de dispor de uma formação de qualidade para os discentes.

No ano de 2006 ingressei no curso de Especialização em Leitura promovido pela UESB, campus de Jequié. Pude no mesmo ampliar a minha visão sobre leitura de um modo geral. Concluí este curso em 2007 com a produção de um artigo intitulado “Modelos de leitores e estratégias de leitura: aspectos imprescindíveis à formação do leitor”. Neste artigo discuti o papel da família e da escola no desenvolvimento do gosto de ler nas crianças, e a contribuição que este hábito pode dar para a diminuição das acentuadas diferenças sociais que caracterizam as sociedades letradas.

A partir de 2008 iniciei uma experiência como professor em uma turma de alfabetização composta por alunos com distorção idade-série, e analfabetos no sentido tradicional da palavra. Considero esta uma das principais experiências que tive no campo da docência tendo em vista a condição dos alunos que foram colocados sob a minha tutela docente. Nesta experiência em turma de primário (anos iniciais do ensino fundamental) pude vivenciar na prática muito dos conhecimentos que construí na minha graduação em Pedagogia, e ao longo da minha trajetória de prática docente e de participação em cursos de aperfeiçoamento. Foi uma experiência onde eu senti de fato o gosto de ser professor, devido à satisfação demonstrada pelos alunos por notarem seus avanços, e devido à minha própria satisfação em constatar ter conseguido alfabetizar estudantes que no início do trabalho não

acreditavam em suas potencialidades enquanto sujeitos cognoscentes, em razão das muitas reprovações que enfrentaram durante seis ou sete anos de escolarização, e que depois desse tempo todo continuavam sem aprender a ler e a escrever convencionalmente.

Finalizando, por enquanto, a exposição dos principais fatos relacionados com a minha caminhada acadêmica e profissional, posso afirmar que a minha vida mudou no âmbito material e intelectual a partir das vivências de tais eventos educativos. Como a minha vida melhorou por meio da educação, acredito veementemente que a educação pode transformar a vida de pessoas e de comunidades, sem, obviamente, que percamos de vista os variados determinantes que a ela estão relacionados. Mas entendo que esta transformação não é possível com uma educação qualquer. É necessário que as diversas instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, invistam em uma formação que seja de fato de qualidade formal e política, possibilitando que os discentes construam efetivamente aprendizagens imprescindíveis às necessárias mudanças qualitativas no âmbito individual e coletivo.

É investido deste posicionamento, e do interesse de ampliar minha qualificação na área da educação, que me submeto no ano de 2011 ao processo seletivo do Mestrado em Educação da UEFS, e consigo uma vaga no mesmo (um sonho realizado!). Neste curso começo a ter uma experiência mais sólida no campo da pesquisa, e também nele minha visão de mundo, sociedade e educação se desenvolve ainda mais, principalmente no que se refere aos condicionantes históricos, econômicos, culturais e sociais implicados nestes conceitos, e que estão diretamente ligados a divergentes projetos de sociedade que disputam hegemonia na escola e na universidade, projetos estes para os quais devemos atentar a fim de referendar e efetivar aquele que busque a valorização da dignidade humana em sua plenitude.

Entendo que o êxito da educação vincula-se a muitos fatores, a exemplo da disponibilidade de condições materiais imprescindíveis ao fazer educativo, bem como da valorização profissional dos docentes. Contudo, considero que o investimento na qualidade da formação inicial e continuada dos professores é condição primordial para que haja crescimento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, melhoria de suas condições de vida, mormente daqueles oriundos de classes sociais economicamente desfavorecidas.

É nesta perspectiva que, instigado pelas inquietações vivenciadas na minha trajetória acadêmica e profissional no tocante à importância da educação na vida individual e social, e da relação do seu êxito (ou não) com a formação docente, que elaboro um projeto de pesquisa para ser desenvolvido no interior do mencionado Mestrado.

O contato com a teoria e a prática docente na condição de estudante, professor e coordenador pedagógico, em contextos e níveis de ensino variados, me levaram a pensar sobre tais dimensões como sendo aspectos nucleares para se refletir e se operacionalizar, de forma coerente e conseqüente, proposições e ações formativas no campo da qualificação profissional de professores. Foi impulsionado por esse pressuposto e pelas inquietações a ele relacionadas que permearam a minha trajetória acadêmica e profissional, que me predisps a investigar, na linha de pesquisa “Culturas, formação e práticas pedagógicas”, a relação teoria e prática na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia da UEFS, na perspectiva de me apropriar e produzir conhecimentos sobre esta temática e, desse modo, poder colaborar para a consecução da inadiável qualificação que se requer de professores para atuar na educação básica brasileira.

Na próxima seção apresentaremos de forma mais contextualizada e detalhada os contornos e desdobramentos que cercam este objeto de investigação. Antes disso, porém, julgamos pertinente expor a forma como os capítulos da dissertação estão dispostos, bem como o teor da discussão que cada um deles compreende.

1.1.2 DISPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS NA DISSERTAÇÃO

Para constituir esse texto, o dividimos da seguinte forma:

Capítulo I – CONTEXTUALIZANDO O SUJEITO PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO – cujo objetivo vai em três direções. Primeiro situar o leitor em relação a uma contextualização da trajetória acadêmico-profissional do pesquisador, no sentido de se evidenciar os nexos dessa trajetória com a constituição do objeto de pesquisa. Segundo, contextualizar o próprio objeto de pesquisa destacando a relação do mesmo com o cenário político, econômico e educacional contemporâneo, especialmente no tocante à políticas de formação inicial de professores em movimento. E, terceiro, demarcar as posições teóricas, epistemológicas e metodológicas que assumimos enquanto orientação para proceder à investigação, apontando os instrumentos de coleta e produção de dados e os encaminhamentos adotados para efetivar a sua análise.

Capítulo II – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PERSCRUTANDO FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ENSAIANDO PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS – cujo objetivo é apresentar uma incursão histórica que explicita o processo de estruturação dos conceitos de teoria e de prática, e das relações oriundas destes na

configuração e interpretação da realidade humana. Tais conceitos são cotejados nas formações humano-sociais em que emergiram e se desenvolveram, de maneira a se evidenciar que a relevância que se dá a um ou a outro termo – ou, dito de outra maneira, a forma de relacioná-los – denuncia diferentes visões de homem, de sociedade e de educação. A elaboração desse capítulo se deu no sentido de o mesmo se constituir em uma referência histórico-filosófica, enquanto parte do quadro teórico do trabalho, para se pensar e abordar a relação teoria e prática no campo da educação e da formação de professores.

Capítulo III – ESTADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERSECÇÕES HISTÓRICAS ENTRE DOMINAÇÃO DE CLASSE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL – cujo objetivo é apresentar uma análise histórica e crítico-política da influência dos interesses das classes sociais dominantes, calcados no domínio e expansão do capital, no direcionamento do Estado brasileiro, e de que forma estes interesses vêm se reverberando na formação docente. Sua pertinência se dá no sentido de que ele se constitui em uma parte do quadro teórico que busca contemplar uma análise macro-estrutural do objeto de estudo tomando como base proposições do materialismo histórico-dialético – especialmente no tocante às categorias de totalidade e contradição –, perspectiva teórica, epistemológica e metodológica tida como orientação geral dessa empreitada investigativa.

CAPÍTULO IV – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS POSICIONAMENTOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE – no qual apresentamos e discutimos parte dos resultados da pesquisa, a qual decorre da aplicação de questionários a 47 estudantes de Pedagogia da UEFS que frequentavam, à época da aplicação, o sétimo ou o oitavo semestre do curso. A discussão presente no capítulo explicita um cotejamento da relação de teoria e prática que emerge das vozes dos estudantes com modelos de formação docente constituídos na/pela racionalidade técnica, pela racionalidade prática e pela epistemologia da práxis.

CAPÍTULO V- EXPLORANDO O OBJETO: INTERFACE HISTÓRICA E INCURSÃO APROXIMADA NO PROPOSTO E NO PRATICADO – onde inicialmente recuperamos pontos do percurso metodológico e fazemos alusão, de forma sucinta, a aspectos da realidade do curso de Pedagogia no Brasil focando a problemática da dicotomia teoria-prática quando da criação desse curso em nosso país, bem como ao longo de sua recente história e na atualidade. Em seguida, discutimos elementos referentes à concepção e operacionalização da relação teoria e prática em nosso *lócus* de investigação, a partir do que o

PPP do curso apresenta a esse respeito, e tendo como categorias mediadoras a prática como componente curricular e a articulação docente e interdisciplinaridade na formação.

1.2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO

1.2.1 Políticas neoliberais e formação de professores

Afirmar a importância da qualidade da formação de professores como condição imprescindível para se melhorar os resultados do ensino efetivado na educação básica tem sido uma tônica nos debates contemporâneos acerca do cenário educacional no Brasil e no mundo. Além de esta temática permear recorrentemente os discursos de políticos e da mídia, pesquisadores brasileiros e estrangeiros vêm evidenciando tal importância em seus estudos, e problematizando aspectos outros que também interferem diretamente nos resultados do trabalho docente, a exemplo da ausência e/ou fragilidades das políticas públicas direcionadas à valorização dos trabalhadores desse campo profissional, bem como as precárias condições de trabalho sob as quais estes desenvolvem suas funções nos espaços social e historicamente localizados das escolas.

Objetivamos, neste momento, fazer uma contextualização de aspectos conjunturais da realidade da formação docente no Brasil no intuito de, a partir desta contextualização, delinear e esboçar elementos específicos do nosso objeto de investigação e caracterizar, de um modo geral, o estudo em pauta.

De partida, cumpre-se dizer que nos pautamos no pressuposto de que as configurações curriculares (teóricas e práticas) que a formação docente assume nas instituições incumbidas de desenvolvê-la estão diretamente imbricadas com um contexto social, econômico e político que lhes circundam, o qual, eivado de valores e componentes ideológicos ligados a divergentes concepções de homem, sociedade e educação (logo, de interesses de classes), indubitavelmente influencia os processos formativos, os inclinando para a consecução de determinado projeto de sociedade.

Infelizmente, as concepções que estão se destacando como hegemônicas, no que tange às categorias citadas, são aquelas lastreadas e propulsoras do ideário neoliberal e capitalista. Tratando das repercussões desse ideário na vida social, Gentili (2001, p. 2) aponta que as políticas neoliberais incrementam e incrementaram a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios da minoria que tem o poder econômico e político. Elas “agravam

o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificam o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis perdem”. As vicissitudes desse caminho acabam por se reverberar na forma como se tem conduzido a formação dos professores, a estruturação de suas carreiras, e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a interação com os alunos e a comunidade escolar (FACCI, 2004).

Tensionando o debate sobre as consequências desse ideário nas políticas e práticas que envolvem os processos de formação de professores, Martins (2010, p.20) considera que um dos primeiros princípios que norteiam esta formação é o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expressa na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas do ato de ensinar, o que, segundo ela, baliza a afirmação do irracionalismo como marca da ‘contemporaneidade pós-moderna’, à luz da qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real em sua universalidade e concretude é negada.

É sob a égide desse ideário que são construídos documentos oficiais que normatizam e orientam a operacionalização da formação de professores para a educação básica no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Nesse período, é possível se perceber a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e polivalência como conceitos chave (MAZZEU, 2009).

Nessa perspectiva, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do(a) professor(a) em particular, deve ser compreendida, conforme essa autora, como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia seria viabilizar a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e ao modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

É nesse contexto que, segundo esta autora, organismos multilaterais internacionais e regionais como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD e CEPAL vêm induzindo reformas educativas e econômicas em países da América Latina e Caribe – dentre os quais o Brasil – em que a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico, e, por conseguinte, confere-se importância estratégica à formação docente para a efetiva implementação das políticas educacionais. Esta formação é encarada, portanto, por um viés mais utilitário e pragmático que emancipador, devendo

caminhar no sentido de conduzir a educação básica para a satisfação das exigências do sistema produtivo no que tange à preparação de recursos humanos para potencializá-lo.

De acordo com Mazzeu (2009), um dos principais marcos desencadeadores das políticas educacionais pautadas em tais diretrizes foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Esta conferência, que teve a participação de 155 países, foi financiada pelos organismos multilaterais já citados. Suas discussões se materializaram na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a qual apresenta, dentre outras orientações, prescrições de como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar proporcionalmente os recursos financeiros e humanos nesta empreitada.

Como se vê, o objetivo de tais orientações prioriza a quantidade dos recursos humanos formados, com menor custo possível, em detrimento da qualidade dessa formação. No caso da formação de professores essa perspectiva se expressa, dentre outras formas, na visão do Banco Mundial quando recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento.

Outro documento de extensão internacional que se alinha a esta perspectiva de educação e formação docente é o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob coordenação do economista francês Jacques Delors¹. A partir da realização de um diagnóstico que incluiu aspectos da realidade econômica e educacional mundial, essa Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. Trata-se do conceito de educação como um *continuum*: o aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. No campo específico da formação docente, tal documento corrobora as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada, enfatizando o ensino por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas imediatos) como eixos estruturantes dos processos formativos, tendo como norte precípua a reflexão sobre a prática.

¹ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi publicado no Brasil no Ano de 1998 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, e ficou conhecido aqui como Relatório Jacques Delors (2002).

Tais direcionamentos começam a ganhar corpo no Brasil por ocasião da promulgação da LDB 9394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, estabelecendo os Institutos Superiores de Educação (ISE) como *locus* preferencial para isso acontecer, os quais deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada – e ao ensino, e definindo o então criado Curso Normal Superior como curso que deveria qualificar profissionais para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental². Essa iniciativa buscou atender à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo a pesquisa (como produção de conhecimento) do processo de formação do professor, e atribuindo forte ênfase à formação pela prática e de cunho técnico-profissionalizante (SHEIBE, 2002; BRZEZINSKI, 2010).

Isso fica evidente em proposições dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), documento que – construído sob a tutela do MEC para apoiar Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na promoção de práticas institucionais e curriculares de formação de professores para a Educação infantil e primeira fase do Ensino Fundamental – retoma a discussão realizada pelo Relatório Jacques Delors (DELORS, 2002) acerca da importância da educação básica, afirmando a necessidade de se considerar os quatro pilares da educação também na formação docente. De acordo com estes Referenciais, o qual é influenciado por um determinado aporte teórico³, o trabalho educativo é singular e contextual, em virtude da própria natureza da atuação profissional do professor caracterizada por um conjunto de relações e circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandariam ações e soluções imediatas e específicas ao contexto. Desse modo, o documento enfatiza que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar.

² O Decreto presidencial n. 3.276 de 06/12/1999 prescreve que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente no Curso Normal Superior. O termo “exclusivamente” é substituído, após intensas críticas dos movimentos de educadores, pelo termo “preferencialmente” através do Decreto presidencial n. 3.554 de 07/08/2000.

³ As principais referências adotadas no documento baseiam-se em estudos de autores como Schön (2000); Alarcão (1996) e Perrenoud (1993;2000), dentre outros autores.

Nessa perspectiva, a formação inicial deixa de ser encarada como um momento crucial no processo de construção da profissionalidade⁴ docente dos futuros professores, passando a ser vista apenas como uma etapa que tem a responsabilidade de formar nos postulantes a professores o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, em que o “aprender a aprender” se consolida como a principal característica do “ser profissional”. Desse modo, a apropriação do conhecimento científico-acadêmico sobre a docência, em suas diversas nuances, acaba sendo secundarizado, o que pode trazer sérias consequências para a qualidade dessa etapa de formação (PIMENTA, 2010; GUEDIN, 2010; SFORNI, 2012).

Além disso, como aponta Mizukami (2010), analistas têm mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada, a ponto de, como diz Torres (1998, p. 176),

[...] hoje, ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço.

Tal realidade nos exorta a refletir sobre a importância da formação inicial enquanto etapa imprescindível para se formar as novas gerações de professores, o que não quer dizer que negamos a necessidade das políticas no campo da formação continuada, mas que a primeira, assim como esta, precisa tanto de mais investimentos financeiros como de produção de conhecimentos que colaborem nos processos de elaboração e ressignificação de currículos e de práticas formativas que a mesma demanda. O fato de compartilharmos desse entendimento, aliado a outras razões que ainda mencionaremos, justifica a nossa disposição de localizar o nosso objeto de pesquisa no contexto da formação inicial, enquanto etapa de qualificação docente.

1.2.2 A relação teoria e prática como objeto de investigação

O processo de aprendizagem de um ofício, em qualquer que seja a função profissional, não se consolida nem se encerra na formação universitária básica necessária ao exercício da profissão. O sujeito em formação precisará do exercício concreto da função para consolidar o

⁴ O termo *profissionalidade* entendido aqui como sendo “o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional” (GATTI, 2011, p. 93).

seu desenvolvimento profissional, e se situar exitosamente no campo de trabalho escolhido. Com a formação de professores não poderia ser diferente, principalmente pelo grau de complexidade em que se inscreve o ato de ‘ser professor’ na atualidade (GATTI e BARRETO, 2009). Não obstante, entendemos que esta formação universitária básica, ou formação inicial, precisa propiciar aos futuros professores a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que lhes dêem condições de interpretar criticamente o cenário educacional e o contexto social, político e econômico em que este cenário está inserido, e de se portar com desenvoltura e autonomia suficientes para conduzir suas práticas pedagógicas a bom termo quando da inserção no campo profissional. Afinal, são cerca de quatro anos ou mais de estudo a que os estudantes são submetidos nas licenciaturas, no caso dos cursos regulares presenciais, – que inclui o dispêndio de trabalho de um considerável número de profissionais envolvidos, além do aporte de relevantes recursos financeiros oriundos de impostos, no caso das instituições públicas – os quais precisam resultar em sólidas aprendizagens para quem frequenta tais cursos.

Estamos falando da qualidade da formação inicial que, para acontecer, necessita dentre outros fatores, do equacionamento adequado da dimensão teórica e da dimensão prática (ou da relação teoria e prática) que constitui esta formação. Eis, como já sinalizamos, o objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos neste trabalho: a relação teoria e prática na formação dos futuros professores e, mais especificamente, dos licenciandos em Pedagogia de uma universidade pública estadual da Bahia.

Muitos pesquisadores vêm apontando a dicotomia no trato da teoria e da prática pedagógica como um dos grandes problemas que acometem os cursos de formação de professores nas licenciaturas. Segundo Scheibe (2008), esta dicotomia remonta ao final dos anos 1930, quando foram criadas licenciaturas, inclusive a de Pedagogia em 1939, no interior da então criada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Brasil, com um formato curricular conhecido como 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica eram ofertadas após o bacharelado, ou seja, depois dos três anos de formação em conteúdos de determinada especificidade, estrutura que, segundo a autora, ainda influencia muitos currículos e práticas de formação docente.

Certamente o encaminhamento adequado da relação teoria e prática pelos cursos que formam professores deposita nos mesmos maiores possibilidades de atingirem uma formação mais qualificada dos licenciandos. Com efeito, escreve Jean Houssay (2004, p. 10), que pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática pela própria ação. “Só será

considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus, na e pela articulação teoria-prática na educação.”

Tal posicionamento vem sendo ratificado há bastante tempo no Brasil pelos movimentos de educadores legitimados em diversas associações e entidades de classe. É o caso, por exemplo, do que faz a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que, apresentando uma proposta de Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista a elaboração de diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, recomenda que se observem nos processos formativos, dentre outros, os seguintes princípios:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente; (BRZEZINSKI, 2011, pp. 20-21)

Esta proposição consegue resumir aspectos que, a nosso ver, se constituem em elementos fundamentais que precisam permear os processos formativos de professores, tendo em vista sua nuance epistemológica, quando defende uma sólida formação teórica e interdisciplinar nessa formação; e metodológica, ao propor que a teoria e a prática atravessem, simultaneamente, todo o curso, bem como ao acenar para a necessidade da operacionalização dos processos formativos a partir de um trabalho dos docentes formadores numa perspectiva coletiva e interdisciplinar.

Paradoxalmente à importância desses princípios para se imprimir qualidade na formação de professores, são justamente eles que mais se sobressaem negativamente quando da realização de pesquisas que analisam a organização e resultados destas formações. Estudos realizados por Vaillant (2006, p. 129) no âmbito da América Latina ilustra esta realidade. Esta autora, a partir do exame dos casos de um projeto intitulado “Docentes na América Latina – em Direção a uma Radiografia da Profissão”, afirma existir, no que diz respeito às propostas curriculares de formação inicial, “um *deficit* de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente”, o que expressa uma abordagem dicotômica dos conhecimentos sobre docência no campo da formação.

Estudos de Gatti e Nunes (2009) sobre a realidade dos cursos de formação de professores no Brasil, com o intuito de analisar o que se propõe como disciplinas formadoras nas Instituições de Ensino Superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, indicam que esta abordagem dicotômica também está presente nestes cursos. Elas apontam que a relação entre teorias e práticas, enfatizadas como necessárias em dispositivos legais que normatizam a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2006; BRASIL.MEC.CNE,2002), não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. No que tange especificamente à qualificação de profissionais para atuar nos anos iniciais da educação básica, realizada predominantemente nas licenciaturas em Pedagogia, as autoras afirmam que o currículo proposto por estes cursos de um modo geral tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.

Resultados similares a estes foram encontrados por Libâneo (2010, p.577) em um estudo sobre a questão da didática e das metodologias específicas em cursos de Pedagogia no Estado de Goiás. A partir da análise da estrutura curricular e ementas de cursos de Pedagogia de 25 instituições, ele conclui que a proporção de horas/aula destinada ao bloco de disciplinas que abrange a “formação profissional” corresponde a 28,2% (em média), o que em sua visão indica uma desvalorização da formação profissional específica do professor. Os achados do referido estudo informam ainda que o bloco de disciplinas sobre “fundamentos teóricos” tem em média 18,4% da carga horária total e o bloco “conhecimentos referentes ao sistema educacional” apresenta 12,5% em média, somando 30,9%. Se posicionando acerca desses dados, o autor em questão faz a ressalva de que não dá para se atribuir um crédito positivo aos currículos analisados por valorizarem as disciplinas de “fundamentos”, tendo em vista que, segundo ele, a relação das disciplinas de “fundamentos” com as práticas apresenta-se de forma muito tênue, enquanto que as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não recorrem aos “fundamentos” e, frequentemente, dão a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “quê” e o “como” ensinar.

A partir desses, e de outros dados encontrados, o autor elenca uma série de entraves que, segundo ele, pode estar comprometendo a formação de professores, quais sejam:

[...] ementas genéricas, retóricas da Didática e das metodologias específicas, mantendo ainda forte apoio no caráter instrumental; desarticulação entre conteúdos e metodologias; falta do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; pouca contribuição das disciplinas de “fundamentos da educação” às metodologias de ensino; grades curriculares e

ementas que não mostram, no geral, unidade e integridade do projeto pedagógico [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 580).

Trata-se de questões que refletem o problema da separação entre teoria e prática no interior dos cursos de formação docente, evidenciando uma desarticulação na organização curricular e pedagógica dos mesmos, problema que carece de ser tensionado no debate mais amplo sobre a formação de professores no Brasil, com vistas à sua superação ou minoração e, por conseguinte, o alcance de melhores resultados desses processos formativos.

Conforme análises de Gatti *et al.* (2011), a preocupação predominante das políticas educacionais brasileiras para a formação docente está mais direcionada à expansão dos cursos no formato existente, especialmente a distância, sem críticas e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na perspectiva de uma profissionalização mais eficaz, e mais afinada com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país.

Diante disso, entendemos que as políticas e práticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser repensadas, no sentido de se alcançar melhores resultados no que se refere a tal formação e, por conseguinte, se oferecer profissionais mais preparados para exercer a docência na educação básica, nível de ensino que não está conseguindo ter o êxito necessário na consecução das aprendizagens dos estudantes, conforme atestam os dados de avaliações de abrangência nacional, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵, não obstante as contradições presentes no formato dessas avaliações.

1.2.3 Produção acadêmica sobre a relação teoria e prática no curso de Pedagogia

Como já mencionamos, o nosso objeto de pesquisa se circunscreve ao curso de Pedagogia, mais especificamente à relação teoria e prática na formação dos licenciandos deste curso. Trata-se de uma temática incluída no âmbito da formação inicial, etapa de formação que, nos últimos anos, vem perdendo espaço para outras temáticas no conjunto de pesquisas que focalizam a formação docente no Brasil.

⁵ Trata-se de uma avaliação feita pelo Ministério da Educação nas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras para avaliar o domínio de conhecimento da leitura, em Língua Portuguesa e da resolução de problemas, em Matemática. Na última edição dessa avaliação, numa escala que vai de 0 a 10 a média geral das escolas públicas foi de 4,7 nos Anos Iniciais, 3,9 nos anos finais e 3,4 no Ensino Médio.

Uma evidência disso são os resultados de um estudo do tipo *estado da arte* desenvolvido por André (2006, p. 609), quando esta pesquisadora analisou teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros nos anos de 1992 e de 2002, objetivando fazer um mapeamento acerca das produções que focalizam a temática da formação de professores. A partir da análise dos dados encontrados, esta autora observou que das 624 dissertações e teses defendidas em 1992 distribuídas por 15 programas de pós-graduação em Educação 35 (5,6%) tratavam do tema formação de professores. Dez anos depois, em 2002, segundo ela havia 59 programas em que ocorreram 1.986 defesas, das quais 25,3% discutiam formação docente. Quanto aos conteúdos mais específicos abordados nos trabalhos, a autora apresenta as seguintes informações: das 35 dissertações e teses que tratavam de formação de professores em 1992 45,7% discutiam formação inicial, 25,7% investigavam formação continuada e 20% abordavam aspectos relacionados à identidade e profissionalização. Já em 2002 foram defendidas 502 teses e dissertações sobre formação docente, das quais 23,9% tratavam de formação inicial, 27,89% de formação continuada, 37,65% de aspectos relacionados à identidade e profissionalização docente, 5,98% de políticas de formação e 4,98% dos estudos analisados foram incluídos na categoria “outros”.

Comparando-se os dados de 1992 e de 2002 percebe-se que no primeiro ano a ênfase nas investigações recaía sobre a formação inicial, enquanto no segundo os trabalhos se debruçavam quantitativamente mais sobre questões relacionadas à identidade e profissionalização docente, uma mudança que chama à atenção e merece reflexão, tendo em vista a proporcional diminuição de interesse dos pesquisadores por questões relacionadas à formação inicial em relação ao aumento do interesse por realizar investigações cujo foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações sobre aspectos da docência.

Estudo mais recente realizado por André (2010), compreendendo a produção científica de cursos de Pós-Graduação em Educação no ano de 2007, confirma essa tendência ao revelar que dos 298 estudos analisados pela autora referente àquele ano, 53% deles investigam questões relacionadas ao professor, explorando aspectos relacionados à identidade e profissionalização docente, enquanto apenas 18% do total dessas pesquisas tratam da formação inicial. Sobre esta mudança de foco nas temáticas de investigação, perguntamos, com André (2006, p. 612),

será que já temos suficiente conhecimento acumulado sobre a formação inicial? Se é na formação inicial que se constroem as bases para uma atuação docente comprometida e responsável e se há ainda muitas questões sobre

como formar um profissional competente, não se deveria continuar as pesquisas sobre formação inicial?

Também incomodadas com esta alteração de interesse nas pesquisas sobre formação de professores, Gatti *et al.*(2011) entendem que a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem se apresenta positiva quando se quer descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, acreditam que essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; e por outro lado, as pesquisas podem correr o risco de reforçar uma ideia corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação.

Trata-se de ponderações pertinentes, e que reforçam a necessidade de ampliação de investimentos em estudos que se debrucem sobre aspectos relativos à formação inicial, dada a sua importância no processo de construção da profissionalidade docente dos futuros professores, mas sem perder de vista outros elementos que fazem parte do trabalho desses profissionais que devem ser objetos de políticas públicas consistentes, a exemplo da valorização social da profissão, dos salários, das condições de trabalho dos professores, da infraestrutura das escolas, das formas de organização do trabalho escolar e da carreira profissional.

No que se refere à pesquisas que abrangem especificamente formação inicial, estudo feito por Brzezinski (2006, p.31) informa que o curso de Pedagogia tem ocupado espaço expressivo no âmbito destas investigações. Ao analisar dissertações e teses defendidas nos 50 programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros no período de 1997 a 2002, esta autora chegou aos seguintes resultados: dos 1.769 trabalhos que trataram do tema *Formação de Profissionais da Educação* a categoria Trabalho Docente foi a mais investigada, seguida pela categoria Formação Inicial; esta última categoria foi investigada em 165 trabalhos, dos quais 21 (13%) abordaram a Escola Normal, 9 (5%) a Habilitação do Magistério do Ensino Médio ou Centros de Formação do Magistério (Cefam), 52 (32%) examinaram questões relativas ao Curso de Pedagogia, 80 (48%) focalizaram a Licenciatura e 3 (2%) dos trabalhos tratavam dos Institutos Superiores de Educação.

Ao fazermos uma consulta ao Banco de Teses da Capes⁶, buscando elaborar um levantamento da produção acadêmica sobre o curso de Pedagogia no período de 2010 a 2012, percebemos que está havendo realmente uma produção significativa de estudos que se debruçam sobre questões relativas a este curso. A partir do descritor “curso de Pedagogia” (como expressão exata) foram exibidos 338 trabalhos de dissertação e 97 teses. A fim de identificarmos quais subtemas e/ou tendências de investigação estão sendo priorizadas, optamos por fazer a leitura apenas dos resumos das dissertações tendo em vista o volume expressivo de estudos que se apresentou. Com base nessa leitura foi possível identificar 78 trabalhos que discutem especificamente o curso de Pedagogia como curso presencial regular⁷, característica em que se circunscreve nosso objeto de estudo. Desses trabalhos, 25 (32,05%) discutem (re)estruturações curriculares confrontando proposições de projetos pedagógicos de cursos com orientações de normativas oficiais que regulamentam a formação docente no Brasil, alguns dos quais objetivando perceber em que medida os cursos das IES incorporam tais orientações (17 trabalhos) e outros (8 trabalhos) buscando interrogar as normativas oficiais no que tange a princípios ideológicos que lhes são subjacentes, especialmente no que diz respeito ao atrelamento, ou não, das mesmas ao projeto de sociedade capitaneado pelo modelo econômico neoliberal; 23 estudos (28,20%) discutem dinâmicas concretas de formação, com foco em questões ligadas a aspectos da área de atuação profissional do pedagogo como Educação Infantil, Gestão Educacional, Educação de jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino de Leitura e Ensino de Ciências; 9 (11,53%) focalizam a formação no curso a partir de uma discussão sobre o estágio supervisionado; 21 (26,92%) discutem profissionalidade e identidade docente a partir das representações, de atores envolvidos na formação (professores formadores, estudantes e coordenadores de curso); e 1 (1,28%) dos trabalhos desenvolve um estudo do tipo *estado da arte* ou *estado do conhecimento* com vistas a mapear a produção do conhecimento sobre o curso de Pedagogia em teses e dissertações.

A maioria desses trabalhos faz, de algum modo, referência à relação teoria e prática na formação dos licenciandos em Pedagogia. Contudo, apenas dois deles a tem como tema central, o que evidencia uma carência de estudos que abordem especificamente esta temática, e ratifica a necessidade de investimentos em pesquisas que a problematize, de modo a se

⁶ A consulta foi feita no endereço eletrônico <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acessado em 30/05/2013.

⁷ Em nossa busca, optamos por acessar trabalhos que discutiam cursos de Pedagogia na modalidade presencial/regular em virtude de que o nosso objeto de investigação se enquadra nessa modalidade e, também, porque entendemos que os cursos na modalidade EaD se caracterizam por formatos com especificidades e demandas que se diferenciam em algum grau dos cursos presenciais regulares, apesar de ambas as modalidades se destinarem a formar professores. Tal critério de seleção dos trabalhos não quer dizer, entretanto, que os cursos de formação docente do tipo EaD dispensam reflexões como as registradas nesse trabalho.

colaborar no fomento ao debate e à produção de conhecimento sobre essa questão que, como vimos, se apresenta como crucial para uma formação de qualidade de futuros professores.

A fim de cotejarmos as percepções que nos direcionaram para a abordagem da relação teoria e prática na formação de pedagogos com resultados de pesquisas que tenham afinidade com esta temática e, nesse sentido, delinear-mos mais clara e solidamente o nosso objeto de investigação, nos propomos, também, a fazer uma leitura mais aprofundada de um dos trabalhos encontrados que aborda especificamente a relação teoria e prática, bem como de outros três estudos inseridos na classificação temática apresentada que colaboram neste processo. Apresentaremos, a seguir, alguns dos principais elementos que constituem esses trabalhos.

Começamos fazendo referência ao trabalho de Viana (2011). Através de uma pesquisa bibliográfica e documental esta pesquisadora analisa os fundamentos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática no projeto pedagógico e proposta curricular de formação de pedagogos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) elaborados entre os anos 2007-2008, com vistas a identificar as contradições e as possibilidades superadoras na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Esta análise evidencia que tal projeto e proposta curricular se fundamentam na pedagogia do professor reflexivo-pesquisador, o que, segundo esta pesquisadora, confirma suas hipóteses de que a relação teoria e prática na formação do pedagogo na UNEB está sendo entendida ora como mero campo de aplicação da teoria na prática, ora como campo prático de construção do conhecimento através da pesquisa sem a necessidade de transcender ao concreto-pensado, assim, entende a autora, sob a égide do professor reflexivo-pesquisador não há superação da dicotomia teoria e prática, pois nesta acepção formativa valoriza-se mais a prática em detrimento da apropriação do conhecimento científico.

A partir de indicativos da produção e análise de dados efetivadas, a autora faz alguns apontamentos quanto à realidade da formação investigada, dos quais destacamos os seguintes: 1) a pedagogia do professor reflexivo-pesquisador, presente nas atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.1/2006), e que é incorporado pela instituição em questão, não aponta para o conhecimento da situação prática de forma objetiva e concreta por secundarizar a fundamental apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado, determinando, assim, um conhecimento da prática de forma imediata, subjetiva e ahistórica sem ultrapassar o empírico; 2) a pedagogia do professor reflexivo-pesquisador busca a diversificação teórica e metodológica, não considerando o suficiente os métodos padronizados, assim, cada indivíduo deve construir suas próprias teorias e metodologias; 3) os

componentes Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Estágio na proposta da UNEB se tornam os meios de construção dos conhecimentos e métodos próprios na perspectiva do professor reflexivo-pesquisador; assim, fica evidente, segundo a autora, 4) a descentralização do ensino, por considerar o ensinar um status inferior em relação à pesquisa; 5) a não priorização da apropriação do conhecimento científico; e, desse modo, conclui que 6) o contato com a prática desde o início do curso, da forma como é proposta na realidade estudada, não garante aprofundamento e sólida formação teórica ou identificação e enfrentamento das contradições, pois a prática pode se restringir ao método de resolução de problemas, ou seja, ao trato com o imediato e, portanto, dicotomizando, ainda mais, teoria e prática.

A discussão em que se constitui os resultados dessa pesquisa se faz pertinente aqui no sentido de que a pesquisadora simultaneamente faz uma crítica e põe em evidência um modelo de formação docente que tem sido endossado por documentos oficiais que orientam esta formação no Brasil, além de este estar se transformando, como tem apontado a literatura da área (PIMENTA, 2010; GUEDIN, 2010; FACCI, 2004), em um certo modismo que vem se corporificando em argumentos de pesquisas acadêmicas que lhes são favoráveis, e em proposições curriculares de formação de professores, desvirtuando a função da pesquisa no campo escolar-acadêmico, sob a alegação de que se está articulando teoria e prática, como acontece, conforme a pesquisadora, na instituição/curso por ela investigado. Tal realidade, portanto, nos põe em alerta para buscar perceber e discutir a possível presença desse direcionamento formativo em outros cursos e Instituições de Ensino Superior.

Resultados que se aproximam do estudo mencionado foram encontrados por Costa (2012). Esta pesquisadora buscou, por meio de uma pesquisa documental e através de entrevista semiestruturada com coordenadores e professores de cursos de Pedagogia, analisar como duas IES públicas têm elaborado suas Propostas Pedagógicas para o curso de Pedagogia que abrigam, a partir das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso, buscando compreender de que forma se dá o movimento de resistência ou incorporação das proposições, e identificar quais concepções norteiam a formação acadêmica em tais contextos formativos.

No que se refere especificamente à abordagem que as IES apresentam da relação teoria-prática na formação do pedagogo, a pesquisadora constatou que a mesma decorre da convergência ou divergência que suas propostas mantêm com tais diretrizes. Assim sendo, informa a pesquisadora, no Projeto Político-Pedagógico do curso investigado que apresenta maior convergência com as proposições da DCNP/2006, a prática profissional foi tomada

como eixo norteador das ações pedagógicas, privilegiando como estratégia metodológica a resolução de situações-problema. Já no curso que diverge mais de tal normativa legal percebe-se uma crítica ao modelo de formação proposto pela mesma, pautando-se no princípio de que a teoria é que deve fundamentar as ações pedagógicas. No entanto, segundo ela, nota-se que em ambas as IES existe uma preocupação em articular as categorias teoria e prática, tomando o cuidado em não separá-las como momentos afastados e distintos.

Este trabalho evidencia, ainda, que a proposta pedagógica formulada pela primeira IES, propõe uma formação que vá além da formação precarizada pela ênfase na prática ou em apenas uma das possibilidades de atuação do pedagogo, reafirmando o papel do pedagogo como intelectual, manifestando a necessidade de que a formação deve abranger o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico em sua totalidade e complexidade. Já a segunda IES propõe uma formação com clara vinculação às proposições das DCNP/2006, destacando a compreensão de que o desenvolvimento de competências e habilidades é que se constitui pressuposto fundamental da formação.

Os trabalhos mencionados se debruçam sobre propostas curriculares de curso de Pedagogia, priorizando análises sobre sentidos e concepções de formação que perpassam, de modo geral, tais propostas, e que possivelmente permeiam a concretude da formação dos cursos aos quais elas se destinam.

Entendemos também como sendo salutar fazer referência a pesquisas que, de algum modo, focalizam a questão da relação teoria e prática no curso de Pedagogia abordando nuances específicas da formação que tal curso está legalmente incumbido de oferecer. Nesse sentido, é pertinente citar o trabalho de Suba (2012). Esta pesquisadora realizou uma análise dos programas dos componentes curriculares que visam formar o pedagogo para o ensino da leitura e escrita em cursos de Pedagogia de cinco IES do Estado do Paraná. Além disso, aplicou questionários a professores que lecionam tais componentes curriculares, bem como a estudantes que já haviam passado pelas mesmas. A partir de tais procedimentos objetivou-se investigar em que medida os cursos estão efetivamente formando professores para trabalhar de forma exitosa a leitura e a escrita com o público estudantil da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, função que se inscreve entre as atribuições do curso de Pedagogia. A análise empreendida pela autora mostra que os licenciandos concluintes de Pedagogia não se consideram preparados para desenvolver a contento tal função. Dentre as justificativas apontadas por eles para tal falta de preparo, ganha destaque a dificuldade de articulação entre os conhecimentos teóricos estudados nos componentes curriculares do curso e a realidade concreta do ensino de leitura e escrita nas escolas.

Os achados dessa pesquisa ratificam um sério problema que vem, de longa data, acometendo cursos de Pedagogia, que é a precariedade na qualificação de professores para ensinar estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental a ler e escrever, fato que tem repercutido diretamente nos dados de avaliações de extensão nacional, a exemplo do IDEB, já mencionado. Desse modo, tal pesquisa corrobora a necessidade de se investir esforços na produção de conhecimentos e res(significações) de currículos e práticas relativas ao curso de Pedagogia, tendo em vista a oferta de professores efetivamente preparados para dar conta das demandas que estão postas na/pela Educação Básica.

Outro estudo que também acena para esta necessidade é o trabalho de Borsoi (2012). Sua pesquisa analisou a (re)configuração dos estágios curriculares supervisionados – pós Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão; e buscou compreender as percepções atribuídas pelos professores do curso ao estágio, bem como as implicações dessa normativa para a formação do pedagogo. Nos dados apresentados por essa pesquisadora os sujeitos da pesquisa, de um modo geral, apontam que o estágio é importante como eixo estruturante da relação teoria e prática, mas ressalvam que a forma como ele é praticado não tem permitido aos estudantes avançarem nesta articulação, que parece realizá-lo de forma fragmentada, sem integrar o que viram ao longo do curso com esta atividade. Apontam ainda que essa articulação se dá de modo muito superficial, e consideram que para ela acontecer de forma mais efetiva é necessário um trabalho coletivo do corpo docente do curso, que leve em consideração uma sintonia entre as diversas disciplinas e os estágios curriculares supervisionados.

Os estudos mencionados revelam singularidades de cursos de Pedagogia espalhados pelo Brasil, mas têm em comum a intenção de problematizar questões relativas à formação dispensada por este curso, e de expor problemas do âmbito curricular e operacional que o afetam no que concerne ao estabelecimento efetivo da relação teoria e prática pelos estudantes, futuros professores.

Dessa feita, atentando para o que tais pesquisas anunciam e denunciam, considerando o mencionado contexto conjuntural que vem envolvendo a formação inicial de professores de um modo geral, e do curso de Pedagogia em particular, e mobilizados pelas questões que atravessaram nossa experiência no campo acadêmico e profissional no que tange às inquietações surgidas quanto a questão da relação teoria e prática nos processos formativos, e em especial na formação docente, constituímos o seguinte problema de pesquisa: Quais as

implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes deste curso?

Definido tal problema, estabelecemos algumas questões norteadoras para orientar a coleta e produção de dados e o estudo como um todo, a saber: 1. Quais proposições curriculares/operacionais direcionadas ao favorecimento do processo de apropriação e significação da relação teoria e prática por parte dos estudantes estão presentes no projeto político-pedagógico do curso? 2. Qual(is) concepção(ões) de formação docente tal documento expressa, a partir do lugar que demarca para a teoria e para a prática nesta formação? 3. Que formas de relacionar teoria e prática emergem dos posicionamentos dos estudantes sobre o trabalho docente? 4. Como os estudantes compreendem/avaliam os encaminhamentos curriculares/operacionais do curso que visam a promoção da articulação teoria e prática?

Tendo em vista a questão norteadora que caracteriza o problema de pesquisa apresentado, delimitamos o seguinte objetivo geral: **investigar as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes deste curso.** A partir desse objetivo geral foram sistematizados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a concepção de formação docente que emerge do PPP do curso, a partir da demarcação que o mesmo faz do lugar da teoria e da prática nessa formação; b) identificar e discutir a concepção de relação teoria e prática que emerge das vozes de estudantes de Pedagogia, cotejando essa concepção com os modelos de formação docente constituídos pela racionalidade técnica, pela racionalidade prática e pela epistemologia da práxis; c) verificar como os estudantes compreendem/avaliam os encaminhamentos curriculares/operacionais do curso que visam a promoção da articulação teoria e prática.

Muito tem se falado sobre o curso de Pedagogia. É perceptível que a literatura que focaliza esta área de conhecimento vem se expandindo consideravelmente. Entretanto, produções que apontem para a construção de configurações curriculares e estratégias formativas que impactem positivamente a qualidade da formação oferecida por tal curso ainda são poucas.

Sem dúvida, o debate e problematização sobre a relação teoria e prática nos processos formativos que a organização curricular e pedagógica desses cursos engendram, tomando como foco de análise os posicionamentos dos estudantes submetidos a tais formações sobre esta relação, pode contribuir para se constatar as reais aprendizagens e percepções que os estudantes estão construindo sobre este binômio (teoria-prática) – que se constitui, como muitas pesquisas vêm apontando, um ponto nevrálgico não só da formação do pedagogo, mas

da formação de professores de um modo geral – e, por conseguinte, se vislumbrar perspectivas formativas mais propícias à potencialização dessas aprendizagens.

Nesse sentido, do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa se faz pertinente por carregar a possibilidade de colaborar na ampliação e res(significação) de conhecimentos relativos à formação inicial de professores em geral, e ao curso de licenciatura em Pedagogia de modo particular. Tal empreitada investigativa justifica-se, também, por propiciar a este pesquisador o aprimoramento dos seus conhecimentos teórico-práticos enquanto profissional e pesquisador da educação, bem como por estar deliberadamente orientada, do ponto de vista social, a colaborar para uma melhor qualificação de professores da Educação Básica, o que, por sua vez, poderá melhorar os níveis de aprendizagens dos estudantes que frequentam esta etapa de formação, e, desse modo, concorrer para que estes possam acessar condições necessárias à assunção de uma cidadania substantiva no campo individual e coletivo.

1.3 PARÂMETROS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O fazer/conhecer científico implica, necessariamente, na definição e adoção de opção(ões) teórico-metodológica(s) para levar a cabo os objetivos pretendidos. Tais opções revelam, implícita ou explicitamente, os pressupostos ontológicos e epistemológicos que orientam o pensamento e a ação do sujeito pesquisador na apreensão e problematização do objeto pesquisado. De igual modo, encerram uma visão de ciência enquanto processo e produto de práticas humano-sociais. São, pois, estes aspectos característicos de uma investigação científica que procuraremos expor neste momento, tendo em vista o direcionamento adotado no trabalho.

Entendemos, com Vieira Pinto (1979, p.76) que “a ciência é uma criação do homem, que descobre a possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente.” Trata-se, portanto, de se debruçar sobre aspectos da realidade concreta dos seres humanos com vistas a compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

Este autor define a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Aludindo a três aspectos, ele explica em que consiste este trabalho. No primeiro aspecto menciona que tal trabalho consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua. No segundo explica que, sendo ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva e, por isso, inscreve-se entre as modalidades da produção social. “Em virtude do conhecimento resultante desta variedade particular do trabalho, criam-se simultaneamente

produtos ideais e bens materiais, uns e outros em ação recíproca”. E no terceiro aspecto, considerando-se as explicações feitas nos anteriores, o autor afirma que “o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 456-457).

Depreende-se da caracterização feita que a realização de um trabalho científico não se constitui numa ação apartada ou sobreposta às relações que os homens vivem entre si na produção e reprodução de sua existência. Antes, sendo realizado por/para seres humanos, carrega sempre uma intencionalidade e, portanto, implica no engajamento (ou não) do pesquisador na consecução da melhoria da vida dos homens na perspectiva de uma emancipação na esfera pessoal e coletiva.

A partir desses pressupostos queremos demarcar que nos nortearmos por princípios inscritos no materialismo histórico-dialético para abordar/investigar o objeto de pesquisa em questão em sua dimensão macro-conjuntural, considerando-se aqui a relação teoria e prática na formação de professores e os seus nexos com a realidade política, social e econômica mais ampla, e em sua dimensão micro-conjuntural, atentando-se para possíveis desdobramentos dessa realidade mais ampla no processo formativo em movimento no espaço que se constitui o campo empírico de nossa investigação.

Nos apoiamos nesta perspectiva teórica, epistemológica e metodológica como parâmetro para abordar o objeto de estudo em questão por dois motivos que se complementam. Primeiro pela visão de mundo⁸ consubstanciada na mesma, a qual se coloca em defesa da construção de realidades sociais justas e igualitárias, em contraposição à lógica que norteia as sociedades capitalistas, que têm como principal objetivo a manutenção e expansão dos privilégios das classes dominantes em detrimento dos direitos dos trabalhadores. E, segundo, pela potencialidade investigativa de que tal perspectiva se reveste através de algumas das categorias de análise nela contempladas, especialmente a de totalidade e a de realidade e possibilidade, as quais nos instrumentalizarão nessa empreitada investigativa.

Versando sobre esta referência teórica enquanto método de pesquisa Araújo (2008, p. 84-85) afirma que “pesquisas orientadas pela dialética, em seu sentido amplo, buscam contemplar o melhor possível uma análise objetiva da realidade estudada, após explorá-la

⁸ Visão de mundo é entendida aqui como “conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente de uma classe social) e os opõem aos outros grupos” (GOLDMANN, 1967, p. 20).

exaustivamente”. Aponta que “não menos importante é a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e como unidade dos contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação”. Outro aspecto considerado fundamental por este autor é o da relação da parte (o objeto em estudo) com o todo, não um todo infinito para o pesquisador, ele alerta, mas um todo, tomado tanto quanto necessário para o melhor conhecimento do objeto. Sob tais premissas pretende-se saber sobre o movimento do objeto. “Aprofundar no seu conhecimento é um caminhar do fenômeno à essência e isso nos leva a infinitas possibilidades. Sem explicitar os movimentos e as contradições, pouco se faz”.

Cumpra-se esclarecer que o termo “dialética”, no percurso de elaboração e sistematização histórica do conhecimento, não se reduz apenas à concepção marxiana. Pode-se falar, portanto, em nova dialética, que tem dentre seus precursores Heráclito e os neoplatônicos, e em dialética antiga dos socráticos (Sócrates, Platão, Aristóteles), dos estoicos (Potino, Santo Agostinho) e da Idade Média e Moderna (Descartes e Kant) (ARAÚJO, 2008). Segundo este autor, em relação aos dialéticos antigos, pode-se afirmar que o que os une é o princípio segundo o qual dois contrários não podem se encontrar simultaneamente na mesma coisa. Buscando estabelecer uma diferenciação entre a dialética antiga e a nova dialética, este cita Foulquié, quando este teórico afirma que

Para a dialética antiga, o princípio da contradição é a lei absoluta das coisas como do espírito: uma coisa não pode simultaneamente ser e não ser, e, sempre que o pensamento é levado a firmar sucessivamente duas proposições que se contradizem, uma delas é evidentemente errada. Pelo contrário, a nova dialética vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o fulcro essencial da atividade dos seres que, sem ela, são inertes. Também não devemos julgar-nos em erro sempre que se é levado a formular proposições contraditórias, sem dúvida será preciso superar esta contradição, mas sem rejeitar nem um nem outro dos membros da alternativa (FOULQUIÉ, 1974, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 70-71)

Feito este esclarecimento, vale reiterar que a concepção de dialética que permeia este trabalho atrela-se à aceção marxiana. Vale pontuar ainda que, levando em consideração as pretensões dessa seção, e considerando as limitações espaço-temporais deste trabalho, não nos deteremos em uma explicitação mais aprofundada do termo “dialética”. Para os nossos propósitos, consideramos bastante afirmar que o mesmo, na aceção marxiana, se constitui em um desdobramento de sua visão na aceção idealista hegeliana, para a qual é a consciência que determina a realidade, sendo que na visão de Marx o que se dá é exatamente o contrário,

como ele mesmo explica em uma passagem “Do posfácio à segunda edição do primeiro tomo de O Capital”:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da idéia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e produzido no cérebro do homem. (MARX in MARX & ENGELS, 1976, pp.15-16)

No campo do materialismo histórico-dialético, o método deve nos auxiliar a captar o movimento real no pensamento de maneira a se entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes. Implica, desse modo, tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. Conforme Freitas (1995, p. 71) “o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação”. O uso desse arcabouço teórico enquanto orientação investigativa não se reduz, portanto, a se descrever e explicar determinada realidade social ou educacional. Pressupõe, também, se vislumbrar a transformação que tal realidade demanda. Nesse sentido, concordamos com Frigotto (2001, p. 74-83), que o materialismo histórico-dialético, além de um método de pesquisa científica, é uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo.

Nessa perspectiva, teoria e prática são abordadas de forma dialética, enquanto dimensões que, embora possuam especificidades, têm caráter de unidade no campo da prática social, num sentido amplo, e da prática educacional de um modo geral. Nesse sentido, a prática se constitui em critério de verdade, como aponta Marx na segunda “Tese sobre Feuerbach”:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar – que está isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica*. (Tese II, MARX e ENGELS, 2007, p. 27 – grifos no original).

Assim, entende-se que o conhecimento teórico tem origem na prática e a ela deve se dirigir no sentido de transformá-la tendo em vista a ampliação da dignidade dos sujeitos sociais que a compõem e a movimentam. Tal premissa indubitavelmente se aplica também à formação de professores, e à prática educativa de um modo geral, enquanto ações constituintes e constituidoras da realidade social. É, pois, a partir desses pressupostos que pretendemos levar a cabo essa investigação.

Pelo exposto, entendemos que o trabalho investigativo em tela situa-se no conjunto dos estudos denominados de pesquisa qualitativa, tendo em vista que o mesmo, ao dar relevância a uma abordagem do objeto de estudo numa perspectiva histórica e considerar as múltiplas e mútuas influências entre sujeito e objeto, se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. Com efeito, “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30).

Compreende-se que os objetos de pesquisa próprios do campo das ciências sociais não devem ser investigados/abordados com o mesmo filtro do paradigma positivista científico que busca, ao invés da interpretação dos fenômenos sociais, a sua mensuração e enquadramentos absolutos, o contrário do que pretende os estudos de natureza qualitativa. Como afirma Chizzotti (1995, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

É, pois, sob este prisma que se pretende levar a cabo o objetivo central dessa pesquisa, qual seja: investigar as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes deste curso. Percebe-se que a forma como tal objetivo foi constituído e é apresentado implica necessariamente na coleta e produção de dados junto aos estudantes do curso, a partir dos dizeres dos mesmos em relação às percepções/aprendizagens construídas durante o trajeto formativo na licenciatura no que diz respeito à dimensão teórica e à dimensão prática da docência, o que, por sua vez, põe em relevância a subjetividade desses sujeitos ao se expressarem sobre tais aprendizagens.

Autores do campo da Metodologia da Pesquisa Científica têm alertado para os riscos que pesquisas de cunho qualitativo apresentam quanto à aplicação do rigor necessário a fim de se dotá-las de credibilidade, mormente pelo alto grau de subjetividade que as cercam tanto no que se refere ao sujeito pesquisador quanto no que tange aos contextos/sujeitos pesquisados. Guba e Lincoln, citados por Gatti e André (2011, p. 36), advertem que, mesmo considerando os estudos de natureza qualitativa em outro quadro epistêmico, diferente das abordagens quantitativas tradicionais, esses estudos não se acham isentos de cuidados e critérios adequados que garantam também sua qualidade científica.

A fim de atender a este requisito, as informações coletadas/produzidas nesta investigação serão analisadas à luz de procedimentos organizacionais e interpretativos indicados no aporte teórico da Análise de Conteúdo (AC) tendo em vista que

a análise de conteúdo consiste em conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens visando obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977 p. 42).

A opção por esta técnica de análise de dados se dá pelo fato de considerarmos que a mesma proporciona ao pesquisador grande possibilidade de sistematização, aprofundamento interpretativo e rigor no trato das informações coletadas.

Cabe explicitar quais procedimentos metodológicos colocaremos em ação para fazer frente às questões e aos objetivos da pesquisa. Para o objetivo que prevê uma análise da concepção de formação docente que emerge do PPP do curso, lançaremos mão de uma análise (a partir de princípios da análise documental) da proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS/Bahia, em vigor desde 2002.

Quanto ao objetivo de identificar e discutir a concepção de relação teoria e prática que emerge das vozes dos estudantes, bem como o de verificar como os estudantes compreendem/avaliam os encaminhamentos curriculares/operacionais do curso que visam a promoção da articulação teoria e prática, fizemos uma aplicação de questionário com perguntas discursivas (sendo uma fechada) a estudantes que estavam frequentando o sétimo ou o oitavo semestre do curso em questão. A opção pela aplicação nestas duas turmas se deu pelo fato de entendermos que os estudantes das mesmas estão em um grau similar de maturidade acadêmica, portanto, em condições semelhantes para responder às perguntas propostas, tendo em vista que, no caso deste curso, os estudantes do 8º semestre (o último) nesse período só

fazem o Trabalho de Conclusão de Curso (monografia), pois já cursaram todas as demais disciplinas e já passaram por todos os estágios supervisionados. Os estudantes do 7º semestre, por sua vez, considerando que o questionário foi aplicado no final do período, precisariam fazer apenas o TCC, haja vista que quando isso aconteceu também já tinham concluído todas as disciplinas e os estágios, condição que pensamos ser um requisito imprescindível para que os mesmos (e os do 8º semestre) pudessem ter possibilidade de se posicionar com maior clareza e segurança quanto às percepções/aprendizagens construídas no percurso formativo acerca da relação teoria e prática.

Quanto à utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, Moreira e Caleffe (2008, p. 101) advertem que o seu uso para descobrir porque as coisas são como elas são tem limitações. Consideram que “os dados do questionário podem ser superficiais, enquanto as informações coletadas por meio de entrevistas não-estruturadas podem ser descritas como ricas e profundas”. Não obstante tal consideração (que consideramos pertinente), optamos por utilizar esse instrumento por entender que o mesmo possibilita, na esfera material-temporal, a coleta e tratamento de informações obtidas junto a um número maior de sujeitos, o que se constitui em um elemento importante para uma apreensão e explicitação mais fidedigna da realidade de um *lócus* de pesquisa.

Sobre o direcionamento metodológico do trabalho é importante registrar ainda que, considerando as especificações que o caracterizam, o mesmo se constitui um estudo de caso, tipo de estudo que tem como uma de suas vantagens “a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2005, p. 33).

Vale notar que a perspectiva teórico-metodológica que norteia a realização dessa investigação (o materialismo histórico-dialético) normalmente, ou quase sempre, é utilizado como recurso analítico em pesquisas que se restringem a revisões bibliográficas ou análises documentais. Do nosso ponto de vista, tais tipos de pesquisa, embora relevantes, são insuficientes para a consecução de ações que viabilizem uma melhor qualidade dos processos formativos na esfera escolar e acadêmica. Além do que, entendemos que estudos com tais especificações acabam ficando no campo da produção teórica, não dando a devida importância a uma imersão na concretude das práticas formativas a partir da ausculta dos sujeitos que lhes dão vida. Daí porque nos apoiamos neste lastro teórico, pelas justificativas já apresentadas, e também para, buscando superar uma produção meramente teórica, cotejar, no campo empírico-real, uma configuração curricular e prática de formação, o que entendemos ser coerente com o referencial assumido enquanto norteamento geral dessa empreitada

investigativa, tendo em vista uma interlocução efetiva entre teoria e prática também no que concerne à realização de pesquisas acadêmicas.

Ademais, concordando com Gatti e André (2011), consideramos que a busca de relevância e do rigor nas pesquisas também se constitui em uma meta política, no sentido de que o fato de não se abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis pode fazer com que a geração destes impacte a situação educacional no âmbito local e nacional, na perspectiva de contribuir para tomadas de decisões e efetivação de ações mais eficazes nesta área, especialmente na formação de professores.

No próximo capítulo explicitaremos e problematizaremos fatos e idéias que fizeram parte do percurso histórico do processo de estruturação dos conceitos de teoria e prática, e das relações oriundas destes na configuração e interpretação da realidade humana - com destaque para o quesito trabalho - bem como discutir como este processo se revela ou se reproduz no direcionamento e efetivação da educação.

2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PERSCRUTANDO FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ENSAIANDO PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

2.1 Raízes históricas da separação entre teoria e prática

Pensar a existência humana, com todas as relações que ela engendra, implica, necessariamente, em se voltar para os conceitos de teoria e de prática, tendo em vista que ao longo da história da humanidade são estas duas dimensões da realidade que dão sentido e inteligibilidade às ações humanas. Uma breve incursão na trajetória histórica de estruturação desses conceitos e das relações que originam, situando-os nas formações sociais em que emergiram e se desenvolveram, bem como se destacando os constructos filosóficos que vêm lhes dando legitimidade, revela que a relevância que se dá a um ou a outro termo na interpretação da realidade denuncia diferentes visões de homem, de sociedade e de educação. Evidencia-se também que a visão que tem ganhado caráter hegemônico neste processo é aquela que busca defender e legitimar uma pretensa superioridade de grupos sociais que detêm o poder político e econômico na sociedade sobre aqueles que ficam à margem deste poder.

Para adentrarmos num caminho de recuperação histórica da relação teoria e prática entendemos ser necessário esclarecer inicialmente o sentido que estes termos ganham no que diz respeito à origem etimológica e às diferentes conotações que podem assumir. Quanto à origem etimológica tem-se que as duas palavras são originadas do grego, sendo que teoria significa nessa língua “conhecimento especulativo, meramente racional” e prática se refere a “uso, experiência, exercício” (CUNHA, 2007).

Candau e Lelis (2008) endossam que ambos os termos derivam do grego. No caso de “teoria”, explicam que significava originariamente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir. Foi a partir do pensamento de Platão, filósofo grego, que essa palavra passou a ser utilizada com mais frequência para significar primordialmente o ato de especular, por oposição às atividades eminentemente práticas. É neste filósofo que o termo teoria aparece muito associado ao sentido de contemplação do espírito, de meditação, de estudo. No caso da palavra “prática” deriva do grego “práxis”, “praxeos”, tendo o sentido de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente, significando o contrário de “poiésis”, que na antiguidade grega compreendia a ação produtiva e a atividade comercial.

A partir da consulta a um dicionário filosófico pode se encontrar os seguintes sentidos para as palavras teoria e prática: Por teoria, se entende uma construção especulativa do espírito aproximando conseqüências a princípios, dentre os quais:

1º) por oposição à prática na ordem dos fatos: o que é objeto de um conhecimento desinteressado, independente de suas aplicações; 2º) por oposição à prática na ordem normativa: o que constituiria o direito puro, ou o bem ideal, diferentes das obrigações comumente conhecidas; 3º) por oposição ao conhecimento vulgar: o que é objeto de uma concepção metódica, sistematicamente organizada e dependente, por conseguinte, na sua forma de certas decisões ou convenções científicas que não pertencem ao sentido comum. Quanto à palavra prática são enumerados os seguintes sentidos: 1º) exercício de uma atividade voluntária que transforma o ambiente que nos rodeia; 2º) em outro sentido, a prática se refere às regras da conduta individual e coletiva, ao sistema de deveres e direitos, numa palavra, às relações morais dos homens entre si; 3º) o exercício habitual de uma determinada atividade, o fato de seguir tal ou qual regra de ação (LALANDE, 1960, p. 1.127).

Estes são alguns dos sentidos que se usa para conceituar teoria e prática. Trata-se de diferentes abordagens que têm em comum uma perspectiva que confronta essas duas esferas da realidade, induzindo a uma separação e até mesmo a uma oposição entre elas. Tal forma de se interpretar e definir estes termos implica, como já foi mencionado, em se referendar um interesse de classe ao longo da história da humanidade. Ela encerra uma visão dicotômica da relação teoria-prática. “Uma postura de domínio de apropriação dos que detêm o poder das ideias em relação aos práticos. Sem dúvida, isso reflete também a divisão social do trabalho numa sociedade de classes, onde há uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual” (FÁVERO, 1981, p. 15).

Nesse sentido, podemos afirmar que a problemática da relação teoria-prática à maneira da separação/oposição caracteriza uma das principais contradições das sociedades incluídas no modo de produção capitalista, qual seja, a exploração dos trabalhadores pelos donos dos meios de produção. Vale destacar, contudo, que esta exploração, apesar de ter o seu ápice neste tipo de sociedade, não é exclusividade dela, tendo em vista que a mesma já se dava, embora em outros moldes, lá na Grécia antiga, formação social que carece de ser caracterizada, mesmo que sucintamente, para podermos prosseguir com esta discussão.

Antes de nos referirmos às características específicas da antiguidade grega é importante aludirmos à realidade teórico-prática das comunidades primitivas, haja vista que estas precederam aquela, lhe possibilitando as condições materiais e simbólicas básicas para o seu desenvolvimento ulterior. Conforme Saviani (2007, p.154) nas comunidades primitivas a

educação e o trabalho aconteciam simultaneamente. “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. A produção da existência implica, neste caso, o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura, na visão deste autor, um verdadeiro processo de aprendizagem.

Nesta fase da história humana não havia divisão de classes. O processo de educação, que pode ser associado com a teoria, e o processo de trabalho, que pode ser associado com a prática, era igual para todos. Da forma como aconteciam, tais dimensões da realidade se imbricavam na transformação e apropriação coletiva da terra, o que configurava a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam na prática dessa produção. Com o desenvolvimento e expansão da produção nasceu a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade característica das comunidades primitivas. Desse modo, com o advento da propriedade privada a classe dos proprietários começou a se dar ao luxo de viver sem trabalhar. É nesta perspectiva que tanto na antiguidade grega quanto na romana o trabalho é realizado predominantemente pelos escravos.

O escravismo antigo dá início a duas modalidades distintas e separadas de educação: uma voltada para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra voltada para a classe não proprietária, destinada aos escravos e serviçais. A primeira diz respeito às atividades intelectuais, à arte da palavra, além dos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda é assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007). Percebe-se, neste contexto, a valorização de uma educação de cunho mais teórico, em detrimento daquela voltada para a produção econômica, separação que coaduna com a divisão de classe daquela formação social.

Foi nesse sentido que na antiguidade a filosofia dos gregos repeliu o mundo “prático” por não vislumbrar neste nada além do seu viés utilitário. Gregos e romanos exaltavam a atividade contemplativa e intelectual dos homens livres, e consideravam como indigna toda atividade prática material, particularmente o trabalho praticado pelos escravos (GAMBOA, 2007).

Esta forma de interpretar a realidade foi reforçada por eminentes filósofos gregos, por meio de suas considerações sobre o lugar da teoria e da prática nesta realidade. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Platão que acenou com a possibilidade da unidade de teoria e prática. Entendia que a teoria deve ser prática, pensamento e ação devem se manter em

unidade, sendo que, em sua visão, o lugar dessa unidade é a política: A prática encontra-se na teoria, ou seja, as idéias tornam-se prática por si mesmas. Nesse caso, a teoria se configura em prática não só porque seja encarada como um saber de “salvação” do homem das pretensas imperfeições do mundo sensível (a perfeição estava no mundo das idéias), mas porque, nesta visão, ela se ajusta plenamente à prática, de maneira que a primeira deixa de ser um saber puro passando a cumprir uma função social e política. “A política, segundo Platão, é a única prática digna, desde que seja impregnada de teoria. A primazia, portanto, nesta relação entre teoria e prática pertence à atividade teórica” (Idem, p. 39). Platão admite, assim, que a teoria possa ser prática, aceitando, desse modo, a existência de uma práxis política, mas desde que esta se traduza na aplicação dos princípios absolutos traçados pela teoria. Foi neste sentido que ele preconizou um mundo ideal e atribuiu aos filósofos a competência para governar, pois entendia que só eles são dotados de sabedoria.

Diferentemente de Platão, Aristóteles não admite que a atividade política se ajuste a princípios absolutos orientados pela teoria. A partir do contexto social e político do seu tempo ele concluiu pela impossibilidade da unidade entre teoria e prática, e isolou uma dimensão da outra. “Para ele a orientação e iniciação na prática não acontecem através da teoria, mas através da ‘tékhne’, uma orientação da ação que deveria servir como introdução consciente na ordem existente” (GOERGEN, 1979, p. 24).

Sob perspectivas diferentes, os dois filósofos gregos desenvolveram pensamentos que interpretavam a realidade de uma forma dualista. Pode-se afirmar que a negação das relações entre a teoria e a prática (material e produtiva) ou a maneira de vinculá-las é oriunda do pensamento grego. Tal dualismo configura uma concepção de homem como ser preponderantemente racional e teórico. Concepção que, reitera-se, se insere na ideologia dominante e corresponde ao contexto social da realidade grega, em que o trabalho manual é desvalorizado, o que se dava em consonância com um modo de produção escravista com mão de obra servil suficiente para possibilitar aos filósofos e políticos, membros da aristocracia, o tempo livre para se dedicarem à prática da contemplação e meditação.

Percebe-se, assim, que na antiguidade grega havia uma hierarquia de valores que inferiorizava o trabalho manual, a prática do artesão e de todos que produziam a existência através da atividade física, da realidade mutável. A atividade puramente intelectual do pensador, que se voltava para o mundo das idéias, para a realidade estável e imutável é que era valorizada e considerada digna dos homens livres. Esta dualidade grega acabou por gerar outros diversos dualismos que hoje se apresentam no pensamento e nas ações humanas, o que é confirmado pelo educador Anísio Teixeira (1968, p. 142), quando ele diz que “o dualismo

grego entre o mutável e o imutável gerou todos os demais dualismos entre corpo e espírito, homem e natureza, fazer e pensar, conhecer e fazer, cultura e profissão, trabalho e lazer, etc”.

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista) a divisão das sociedades entre grupos dominantes e dominados permanece no cenário medieval, agora sob a ordem feudal, que divide os homens em senhores e servos. Persiste também o dualismo entre teoria e prática, tendo em vista que as escolas confessionais, de propriedade e orientação da igreja católica, cumpriam a função, assim como aquelas da antiguidade grega, de preparar os quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não necessitavam de formação escolar. Os trabalhadores eram formados com o concomitante exercício das funções (SAVIANI, 2007).

A dicotomia entre teoria e prática mantém-se nos períodos históricos subsequentes. Conforme Gamboa (2007), no renascimento o trabalho prático é reivindicado, mas a contemplação ainda tem um *status* elevado. Este autor destaca ainda que no século XVIII eleva-se, cada dia mais, o valor do trabalho humano e da técnica. Bacon (1561-1626) afirma que o poder do homem se fortalece por meio de um saber que se nutre da experiência. Descartes (1596-1650) defende que conhecer a forma das ações do fogo, do ar e dos astros nos converte em donos e possuidores da natureza.

A análise de teoria e prática como pólos opostos e independentes na realidade humana vai se desdobrar em abordagens filosófico-científicas que, segundo o autor citado, podem ser divididas em dois grupos: as abordagens ideal-racionalistas e as abordagens pragmático-utilitaristas. As primeiras se assentam na primazia da teoria e as segundas na primazia da prática. O que se busca como verdadeiro nesta relação é o acordo entre uma e outra, a identidade ou aproximação entre elas. Nesta perspectiva, a verdadeira teoria é aquela que expressa os resultados da prática, ou que se aproxima da aplicação prática. Neste mesmo raciocínio a verdadeira prática é a que coincide com os parâmetros da teoria, com o perfil tido como ideal.

2.2 Consequências da separação: problematizações

Esta forma dicotômica de se relacionar teoria e prática ganha impulso e considerável respaldo a partir da sistematização e consolidação do paradigma científico “positivista”, o que fez com que tal dicotomia viesse a se proliferar nas diversas esferas do fazer humano, inclusive nos currículos e práticas de formação de um modo geral. Antes de explicitarmos a

forma como a relação teoria-prática é defendida neste paradigma se faz necessário que apresentemos uma breve caracterização dos pressupostos que ele encerra.

O processo da revolução industrial e de ascensão da burguesia, no século XVIII, favoreceu o entendimento que colocava a ciência como o único caminho possível e o método da natureza como o único válido, sendo, desse modo, estendido aos campos da atividade humana. É neste cenário que, no século XIX, Augusto Comte (1798-1857), funda o positivismo. Comte admitia que o século XIX marcava um momento de transição na história da humanidade: a observação racional dos fatos, sua classificação, a experimentação e o estabelecimento de leis científicas indicavam que a humanidade, cada vez mais, afastava-se do pensamento mitológico, religioso e metafísico em direção ao progresso (MEKSENAS, 2002).

A observação positiva direciona o cientista a elaborar um conjunto de conhecimentos a respeito daquilo que investiga. Parte-se do pressuposto de que a natureza física e social apresenta seus fenômenos segundo determinadas ordenações, ou seja, considera-se que existe uma espécie de mecânica que move os eventos físicos e sociais. A partir da observação dessa mecânica é possível conhecê-la e, com isso, prever os seus movimentos. Com este raciocínio se chega ao lema positivista: “saber para prever, prever para prover”. Neste sentido, a ciência tem por finalidade a previsão científica dos acontecimentos para disponibilizar à prática um conjunto de regras e de normas graças às quais consiga dominar, manipular e controlar a realidade natural e social.

Segundo Chauí (1995, p.61), no que se refere à questão da relação teoria-prática a concepção positivista possui três consequências principais:

1^a) Define a teoria de tal modo que a reduz a simples organização, sistemática e hierárquica de idéias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real. Para o positivista, tal indagação é tida como metafísica ou teológica, contrária ao espírito positivo ou científico; 2^a) Estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as idéias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem; 3^a) Concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria.

Fica evidente nesta concepção a prevalência da teoria em relação à prática. A ênfase é colocada, desse modo, no planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na busca da eficiência, na percepção da teoria como forma privilegiada de dirigir a ação, que a ela deve estar subordinada.

Tal entendimento coaduna e fortalece os interesses da classe dominante no contexto da sociedade capitalista, à medida que referenda a divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual, colocando o primeiro em notável vantagem hierárquica em relação ao segundo e, concorrendo, dentre outras consequências, para a exploração desmedida dos trabalhadores em favor do aumento dos lucros da burguesia (donos dos meios de produção).

Concorre para a consolidação dessa consequência o fato de a escola, tal como a que conhecemos atualmente – e que teve o seu surgimento ao mesmo tempo em que se deu o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia – ser utilizada, junto aos grupos economicamente desfavorecidos, com o fim único e exclusivo de formar mão de obra destinada à produção e fomento do mercado. É importante lembrar que em sua origem, e durante vários séculos seguintes, a escola teve por função a formação dos grupos dirigentes da sociedade. Cuidava, portanto, do desenvolvimento do intelecto (ensino das artes, da palavra, da filosofia, da ciência contemplativa) e do físico (a caça, a ginástica, o lazer). As classes trabalhadoras, como já mencionamos, eram exercitadas (instruídas) nas próprias funções que desenvolviam. Posteriormente, já na época moderna,

à medida que o modo de produção capitalista incorpora a ciência à máquina (como meio de produção), aumentam as exigências de ampliação das atividades intelectuais, havendo necessidade, portanto, de generalizar a educação escolar para todas as crianças, desde os níveis mais elementares, de modo a atender à formação da mão de obra necessária à produção (FREITAS, 1996, p.42).

Nesta perspectiva a escola, no bojo do modo de produção capitalista, se apresenta como instituição que vai propiciar e legitimar a expansão do capitalismo, em detrimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Nesse sentido, constata-se, na visão da referida autora, que a produção e a apropriação do conhecimento se realizam de forma contraditória no capitalismo: ao mesmo tempo que abrem grandes possibilidades para o desenvolvimento e o progresso científicos, no seu interior engendram-se as condições que separam teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, bem como os atos de concepção e execução, circunstância que contribui fortemente para a fragmentação e desumanização do trabalho humano.

É importante e pertinente mencionar aqui que esta forma de encarar o papel da escola se circunscreve na lógica da teoria do capital humano, a qual parte do pressuposto de que a educação é um fator de produção e consequente desenvolvimento econômico. Segundo

Frigotto (1996), a construção sistemática desta “teoria” deu-se nos estudos do desenvolvimento coordenados por Theodore Schultz nos EUA, na década de 50, o qual tinha por objetivo descobrir o fator que pudesse explicar, para além dos fatores usuais (nível de tecnologia, insumo de capital e insumos de mão de obra) as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. No Brasil, esta teoria alimenta os planos de desenvolvimento e de equalização social no contexto do milagre econômico.

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade social (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

Esta Teoria prolifera rapidamente entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, carregando como bandeira uma pretensa solução das desigualdades entre estes países e entre os indivíduos. Nos países latino-americanos ela foi capitaneada por diversos organismos internacionais a exemplo do BIRD e FMI, os quais representam predominantemente a visão e interesses do capitalismo integrado ao capital. No caso da realidade brasileira tal formulação teórica influenciou decisivamente nos rumos de nossa educação haja vista a sua inserção nos currículos e objetivos e práticas educacionais regulamentadas por dispositivos legais, a exemplo da lei 5692/71, que definiu a profissionalização compulsória nos níveis de 1º e 2º graus que compunham o sistema educacional brasileiro e, que, não por acaso, vigorou no período em que o Brasil vivia uma ditadura militar que imputava à educação um viés altamente tecnicista.

Na lógica da teoria do capital humano a função da escola perde a dimensão da formação humana e se restringe à qualificação de indivíduos para desenvolver a produção. Neste sentido, a mesma assume um papel de reprodução dos interesses do capital. Tal interesse é respaldado por esta teoria também quando ela defende o determinismo de que através da educação pode se forjar de forma generalizada mobilidade social, desconsiderando, neste processo, a influência das relações de poder presentes na sociedade.

A partir de uma análise do papel da escola na sociedade francesa Pierre Bourdieu, através da elaboração da “teoria do capital cultural”, ratifica a ação desta instituição enquanto instrumento de conservação da ordem social, e manutenção dos privilégios das classes

abastadas, e se contrapõe à idéia de que a mesma se constitui em um fator de equalização da sociedade, como defende a teoria do capital humano. Ele parte do pressuposto de que a escola contemporânea é estruturada para legitimar o interesse das classes dominantes a partir da cultura que dissemina na efetivação do seu ensino, o que, segundo ele, coloca em desvantagens os estudantes das classes populares, que acabam tendo um resultado escolar bem inferior ao dos estudantes das classes privilegiadas, haja vista que estes chegam à escola portando um capital cultural (valores e práticas consideradas eruditas pela classe dominante) que lhes aproximam das exigências escolares, possibilitando-lhes maiores condições de êxito, o que não acontece com os primeiros. Nesse sentido, Bourdieu (2008, p.53) entende que:

se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Nestes termos, pode-se inferir que o fato de a escola homogeneizar culturalmente os estudantes, expressa o mascaramento que ela faz das desigualdades sociais e, desse modo, acaba por legitimar os interesses da elite dominante ao impor a cultura desta às demais classes sociais e, por conseguinte, influenciar na conservação da ordem social vigente.

Tal constatação nos auxilia no entendimento dos limites e contradições da teoria do capital humano, bem como na compreensão das relações de poder presentes no tecido social. Entretanto, entendemos que não devemos permitir que ela nos leve a desacreditar no papel da escola (não obstante a vinculação desta com determinantes históricos, econômicos e culturais, etc.) de influenciar na formação de indivíduos críticos e capazes de construir um mundo melhor no âmbito individual e coletivo.

2.3 A práxis como síntese superadora na relação teoria e prática

Abordamos na primeira parte desse capítulo a forma dicotômica que a relação teoria-prática assume nas visões ideal-racionalistas e pragmático-utilitaristas. Na segunda parte apontamos algumas características que estas visões assumem no direcionamento da existência humana, mormente no que tange à sua influência na divisão social do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual) e no âmbito educacional. Nesta parte do texto procuraremos discutir a categoria da “práxis” enquanto pensamento-ação que pode possibilitar uma interpretação dos conceitos de teoria e prática numa perspectiva de superação da

unilateralidade encarnada nas visões anteriores e, desse modo, contribuir para se pensar e se fazer a realidade dos homens atentando-se para a promoção da dignidade dos membros das classes economicamente desfavorecidas.

Convém lembrarmos, com Konder (1992 , p.101), que

a cultura dos séculos em que a burguesia acumulou forças e construiu sua hegemonia, até poder controlar econômica e politicamente a sociedade, ficou marcada por essa tensão interna: de um lado, impulsos especulativos “contemplativos”; e, de outro, exigências ligadas a um “ativismo” pragmático. Sem que um pólo destruísse o outro, o “ativismo” foi prevalecendo. Só que, nas novas condições históricas, a atividade mais valorizada não era mais a ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos (como na Grécia antiga): era a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de *poiésis*.

É a partir dos pressupostos teóricos formulados por Karl Marx (1818-1883) que a relação entre teoria e prática (no âmbito do processo de produção da realidade humana pelo trabalho do homem) começa a ser interpretada de forma diferente da mencionada. Marx acreditava que a partir do trabalho o homem se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva, e desse modo modifica o mundo e modifica-se a si mesmo. Entendia que o trabalho, como criador dos valores de uso, deveria, independentemente das formas de organização da sociedade, ser visto como uma “necessidade natural”, imprescindível ao “metabolismo entre homem e natureza” (KONDER, 1992).

Partindo deste entendimento do trabalho como forma de criação do homem enquanto humano, Marx se pôs a questionar o porquê que o trabalho, de atividade intrinsecamente criativa que foi em sua origem, possibilitando o tornar-se humano do homem, chegou a se transformar nessa realidade sufocante e opressora em que se configura na contemporaneidade. Nesse sentido, tece uma crítica ao modo de produção capitalista, no que tange ao processo de degradação que este impôs ao trabalho humano por meio da divisão social do trabalho, materializado na propriedade privada. “Os modos de produção baseados na propriedade privada e na exploração classista estimulavam a competição entre pessoas e grupos particulares, tornando-a cada vez mais exacerbada e truculenta, e acarretando graves danos à dimensão comunitária da vida” (Idem, p. 109).

É para se contrapor a esta forma de encaminhar o trabalho e a vida humana que Marx esboça um conceito de “práxis”, na perspectiva de valorizar as necessidades dos trabalhadores no que concerne ao processo e produto do seu trabalho. O autor citado lembra que para Marx

era preciso superar duas unilateralidades opostas (a do materialismo e a do idealismo) e pensar a atividade e a corporeidade do sujeito de forma simultânea, reconhecendo-lhe todo o poder material de intervir no mundo. É nesta intervenção, que segundo este autor, consistia a práxis, uma atividade que pode ser caracterizada como “revolucionária”, “subversiva”, questionadora e inovadora, uma atividade, portanto, “crítico-prática”.

Konder (1992, p. 115), baseando-se no pensamento marxista, apresenta o conceito de práxis como sendo:

a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Fica evidente nesta afirmativa uma apreensão da relação teoria e prática não mais numa abordagem dicotômica, mas na perspectiva da unidade. Neste enfoque a teoria não mais comanda a prática, não a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, nem se dissolve na prática anulando-se a si mesma. Por outro lado a prática não significa mais a aplicação da teoria, perspectiva que se afasta da noção que a entende como uma atividade dada e imutável. Trata-se de uma relação de dependência mútua sem que um ou outro pólo da realidade perca sua identidade.

Teoria e prática são entendidas como dois componentes indissolúveis da práxis que, na visão de Adolf Sánches Vásquez (1977, p.241), define-se como “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar isolar um do outro”. Trata-se de uma interpretação que compreende a relação teoria e prática numa concepção dialética.

Conforme Gamboa (2007), para se entender esta inter-relação dialética é preciso se ater a algumas condições. A primeira diz respeito à unidade dos termos, o que significa dizer que não se pode conceber a teoria separada da prática (o ser separado do pensamento), tendo em vista que a existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É na relação com a prática que se inaugura a existência de uma teoria, esta não existe solta, é sempre a teoria de uma prática. De outro modo, a prática existe como sendo a prática de uma dada teoria. Neste raciocínio é a própria relação entre elas que possibilita a sua existência.

A segunda condição colocada pelo autor citado se refere à necessidade de se circunscrever a relação teoria e prática em contextos interpretativos mais amplos, ou seja, tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas, separadas ou isoladas em si mesmas. Parte-se do pressuposto de que esta prática está inserida num contexto maior de ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto e produz uma nova realidade. Assim, toda prática tem um sentido social e histórico.

Se aproximando do raciocínio do autor mencionado as pesquisadoras Candau e Lelis (2008) apontam que o esquema interpretativo que vê a relação teoria-prática na perspectiva da unidade ou aportando-se na categoria da práxis, do modo em que foi caracterizada, se assenta em algumas premissas. A primeira diz respeito ao fato de que a teoria depende da prática uma vez que esta “determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁSQUEZ, 1977, p. 215). Nesse sentido, a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação.

A segunda premissa se relaciona com a consideração de que a teoria tem como finalidade a prática no sentido da “antecipação ideal de uma prática que ainda não existe” (Idem, p. 233), o que não significa tomar a teoria e relacioná-la de forma direta e imediata à prática. A terceira premissa constitui em se assinalar o fato de que a unidade entre teoria e prática pressupõe necessariamente a percepção da prática como “atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo” (Idem, p. 234). A quarta, e última premissa, corresponde ao pressuposto de que a prática se afirma tanto como atividade subjetiva, implementada pela consciência, quanto como processo objetivo, material, comprovado pelos outros sujeitos.

Depreende-se das constatações e afirmações anteriores que a apreensão da relação teoria e prática, no seio de uma práxis, implica em se efetivar uma atuação crítica e transformadora na realidade humana, em qualquer campo em que se atue. Nesse sentido, como assevera o educador Paulo Freire (2007, p.101) – que desenvolveu por meio da efetivação de seu método de alfabetização uma verdadeira práxis humana – precisamos “de teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente.”

Pode se inferir também que um trabalho educativo que parta desta concepção não separa teoria de prática, antes entende estes elementos como eixo de uma formação integral dos indivíduos. Está em consonância, portanto, com a proposta de escola gramsciana, a qual defendemos. Uma escola “desinteressada”, “formativa”, “única”, capaz de possibilitar aos

educandos oportunidades de aprendizagens teórico-práticas e críticas, independentemente das funções profissionais que eles venham a desenvolver na sociedade (GRAMSCI, 1995). Uma escola que, nestes termos, opere em contra hegemonia aos ditames capitalistas de submetimento do trabalho dos homens ao fim de acumulação de capital e sustentação dos privilégios da classe dominante.

O caminho percorrido na exposição desse capítulo pautou-se pela tentativa de se aprofundar o debate sobre a relação teoria e prática, no intento de fazer emergir alguns dos condicionantes históricos, econômicos e culturais implicados na estruturação dessa relação no pensamento e existência humana.

Convém salientar que os termos teoria e prática, e as relações que deles se estabelecem, estão intimamente vinculados com a questão do trabalho enquanto atributo constituinte e constituidor da existência social dos homens; portanto tem caráter teórico-prático. Daí porque de tal questão ter permeado toda a discussão realizada.

Salientamos, contudo, que o objetivo do capítulo não foi discutir a questão do trabalho em si, mas antes aproveitar a vinculação dele com o binômio teoria-prática a fim de utilizá-lo como pano de fundo na discussão para, posteriormente, darmos continuidade ao texto estabelecendo uma relação do trabalho – no que concerne à sua divisão na sociedade capitalista em trabalho manual e trabalho intelectual, e as implicações de tal divisão na vida concreta dos homens – com os processos de formação humana contemporâneos e, mais especificamente, com a estruturação e efetivação de cursos de formação de professores. É o que buscaremos fazer no próximo capítulo, o qual apresentará um pouco da realidade da formação docente no Brasil, e a relação dessa formação com os interesses das classes dominantes, calcados no domínio e expansão do capital.

3 ESTADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERSECÇÕES HISTÓRICAS ENTRE DOMINAÇÃO DE CLASSE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Nesse capítulo objetivamos discutir aspectos conjunturais que historicamente abarcam a formação de professores no Brasil, no intuito de identificar a relação destes aspectos com o estabelecimento de referências normativas que visam orientar tal formação e a educação de um modo geral.

Em sua elaboração pretendemos responder à seguinte questão: em que medida os dispositivos legais que vêm pautando a formação de professores no Brasil, a partir da criação dos cursos de licenciatura na década de 1930, refletem os interesses das classes dominantes, calcados no domínio e expansão do capital? Nesse sentido, será apresentada uma análise histórica e crítica da influência desses interesses no direcionamento do Estado brasileiro, discutindo-se de que forma os mesmos vêm se reverberando na formação docente.

Na tentativa de materializar este propósito o capítulo foi dividido em três partes. Na primeira, intitulada “Trabalho e Estado na sociedade capitalista”, apresentamos uma reflexão abordando o conceito de trabalho numa acepção capitalista e liberal, e o seu contraponto na concepção marxiana. Explora-se, também, o conceito de Estado decorrente do ideário capitalista e neoliberal, e a sua apropriação pelas classes dominantes para materializarem seus anseios. Na segunda parte, cujo título é “Interesses de classe na história do Brasil contemporâneo”, apresenta-se, tomando como referência análises realizadas pelo pesquisador Carlos Nelson Coutinho, uma problematização acerca da história recente do Brasil a partir de um veio argumentativo que defende que o Estado brasileiro tem se configurado em um campo de atuação em que as elites conservam e expandem sua dominação sobre as camadas subalternas dessa sociedade. E na terceira parte, chamada de “Desdobramentos dos interesses das classes dominantes na formação de professores”, discute-se, pautando-se em referências históricas e documentais, como tais interesses têm se manifestado nos dispositivos legais que vêm direcionando a formação docente no Brasil a partir da década de 1930.

3.1 Trabalho e Estado na sociedade capitalista

A principal marca distintiva das formações sociais contemporâneas, em relação àquelas que as antecederam em tempos remotos, é a presença marcante da lógica capitalista norteando o fazer e o pensar dos seres humanos que as constituem. Trata-se de uma lógica que

se reflete nas diversas esferas da realidade, abarcando as práticas econômicas, políticas e culturais e que, ao se reproduzir na exploração da classe dominante sobre a classe dominada por meio do trabalho tem, no aprimoramento e manutenção da desigualdade social, a sua maior e mais destrutiva consequência.

Esse processo de exploração, que tem seu ápice no modo capitalista de produção, segundo Virgínia Fontes (2005), tem sua gênese na emergência da acumulação primitiva, a qual seria a base constitutiva da existência do próprio capitalismo. A partir de Marx, essa autora explicita que a acumulação primitiva teve como um de seus pólos principais a formação de uma população livre, ou seja, despossuída dos meios de produção de sua própria existência, detentora apenas de sua força de trabalho, processo que é denominado por Marx (1989) de “expropriação dos trabalhadores diretos”. Seria, nesse sentido, do encontro desses despossuídos com o acúmulo de riquezas gerado na Europa Ocidental – empreendido, em parte, por uma verdadeira rapina colonial – que teria nascido o capitalismo.

Ainda segundo a autora mencionada, a ulterior expansão deste modo de produção ocorreu por mecanismos de reprodução ampliada do capital, implicando em dois movimentos simultâneos. O primeiro seria um movimento contínuo, viabilizado pela absorção de setores ainda não capitalizados, a exemplo da produção característica de áreas rurais, que geraria um crescente assalariamento da mão de obra disponível. Em contrapartida, a introdução incessante de inovações tecnológicas (que, ao reduzirem o emprego da força de trabalho, diminuiriam o valor dos produtos, tomados individualmente) recriava permanentemente o desemprego. Tal processo se constituía o que Marx (1989) chamou de “exército industrial de reserva”, um contingente populacional disponível, pronto para ingressar no mercado de trabalho a qualquer momento, em suas fases de expansão, e cuja função seria a de disciplinar a classe operária. Tal situação, conforme a autora, consolidava a subordinação do trabalho ao capital, em razão da concorrência introduzida no seio da classe operária e, por conseguinte, forçava para baixo o valor dos salários daqueles efetivamente empregados ao tempo em que estimulava a disciplina fabril, pelo risco (inerente ao contrato de trabalho) de demissão.

Este modelo econômico-social concebe, portanto, o trabalho de forma diversa daquela em que Marx (1989) entende esta prática humana. Para este autor o trabalho é o que diferencia os homens dos outros animais, tem como papel propiciar a estes a transcendência da condição natural, possibilitando-lhes o alcance dos objetivos e valores que lhes são inerentes por meio de um efetivo intercâmbio com a natureza. O trabalho se constitui, dessa forma, mediação para alcançar um fim. Se expressa como uma necessidade do homem e se constitui no cerne da sua existência, aquilo que liberta e constrói a sua humanidade.

Não é o que acontece no seio da sociedade capitalista, tendo em vista que nesta formação social o trabalhador produz além do que é necessário para reproduzir sua força de trabalho. Desse modo, ele produz “mais-valia”. Essa mais-valia é apropriada pelo capitalista, constituindo sua fonte de riqueza. Segundo Marx (1989, p. 578), no processo de produção capitalista “o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador”. Ele diz ainda que “a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador”.

Como já foi dito, o modo de produção que gera esta realidade, o capitalismo, é adequado ao processo de dominação da classe social que é detentora dos meios de produção e que, por isso, explora aquela que possui apenas sua força de trabalho. Tendo a geração de lucro como seu principal objetivo, esta prática econômica encontra respaldo na filosofia político-econômica conhecida como liberalismo. Segundo Chaves (2007, p.7), “a filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado”. Na visão deste autor, o liberalismo luta para preservar o espaço privado de cada indivíduo, que é inerente à condição de liberdade de cada um na sociedade, contra a sua invasão por outros indivíduos ou mesmo contra a sua restrição ou eliminação pelo Estado.

Nesta perspectiva, o liberalismo se coloca numa defesa intransigente da liberdade, o que se estende à relação que deve ser mantida entre economia e Estado, qual seja, uma ínfima intervenção deste naquela, o que significa deixar a última caminhar a partir da dinâmica estabelecida pelo mercado. Este mesmo raciocínio é aplicado ao espectro dos direitos considerados sociais a exemplo de saúde, educação e seguridade social. Segundo este autor, na perspectiva genuinamente liberal tais direitos devem ser providos pelos próprios indivíduos por meio de pagamento de serviços prestados por iniciativas privadas, ou seja, não cabe ao Estado assegurar estes direitos a qualquer indivíduo que seja.

O que se depreende desta caracterização é que a concepção liberal naturaliza a desigualdade social no que tange ao acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade, desconsiderando, portanto, o processo histórico que culminou nesta desigualdade e, com isso, legitima a apropriação destes bens pela classe dominante em detrimento das necessidades e interesses da classe dominada.

Neste mesmo veio argumentativo constituidor do pensamento liberal forja-se e defende-se uma concepção de Estado considerado como um aparato técnico e neutro diante da

realidade social. Tal concepção de Estado assume uma função ideológica na medida em que nega a influência de uma classe social, a que detém os meios de produção, no curso das ações empreendidas pela chamada sociedade política, a qual compõe o Estado *stricto sensu*.

Esta visão de Estado enquanto ente imparcial no âmbito das relações da produção social é contraposta por Marx (1977). Segundo ele, na sociedade capitalista a classe dominante não detém apenas o poder econômico, mas também o político. Ele considera que é essa classe que tem o controle do Estado, o que possibilita à mesma manter a divisão de classes e, por sua vez, a conservação da exploração dos trabalhadores.

A partir de Décio Saes, é possível se entender mais claramente a categoria Estado na visão marxiana. Este autor, ao fazer uma análise de tal visão, explica que à conservação da relação entre os homens que controlam e os que utilizam os meios de produção há que existir correlatamente um Estado, ou seja, um grupo de homens que dedica seu tempo à realização de um conjunto de atividades que objetivam assegurar a relação de exploração estabelecida na sociedade. Desse modo, “se uma coletividade se acha dividida em classes sociais antagônicas (exploradora e explorada), deve ali existir um complexo de atividades, distintas das atividades de produção, destinadas a preservar este estado de coisas [...]. A esse complexo de atividades Marx e Engels chamam de Estado” (SAES, 1987, p.11).

Este raciocínio é corroborado por Fontes (2005, p.110), quando esta autora aponta formas de materialização dos interesses dominantes na configuração do Estado capitalista. Ela afirma que “o estado capitalista é, desde seus primórdios, aberto à incorporação dos interesses dominantes, realizada sobretudo de forma indireta, por meio de associações corporativas de proprietários que deveriam lutar – no espaço representativo – pela generalização de seus próprios interesses enquanto necessidade social.”

Sabemos que a elaboração e disseminação desta argumentação não se dá ao acaso ou ingenuamente, antes objetivam obscurecer toda uma lógica e uma realidade que relega a um inmensurável número de pessoas a vivência de situações que inviabilizam a dignidade humana, a exemplo de falta de comida e moradia digna, em todo o mundo, e manter intocável o *status quo* dos grupos sociais que controlam política e economicamente os espaços sociais contemporâneos. Tal argumentação se circunscreve em um conjunto de discursos e práticas que, na intenção de atingir este fim, penetram nos mais variados campos da vida social, incluindo-se aí a educação sistemática e a formação de professores, temática que posteriormente abordaremos de forma mais detida nesse trabalho. A seguir, focalizaremos a forma como os interesses de classe (principalmente da classe dominante) vêm se fazendo presente na realidade brasileira.

3.2 Interesses de classe na história do Brasil contemporâneo

Nessa seção do capítulo nos propomos a refletir sobre a realidade específica do Brasil, no sentido de ilustrar e aprofundar a discussão que fizemos até agora no que diz respeito ao pressuposto de que as formações estatais capitalistas conduzem a vida social visando salvaguardar os interesses das classes mais abastadas.

Para efetivar este objetivo nos apoiamos, principalmente, em reflexões realizadas pelo pesquisador Carlos Nelson Coutinho (2006). Em um texto intitulado “O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas” este autor pontua elementos característicos da constituição do Estado brasileiro que nos leva a ratificar a ideia de que o processo de estruturação desta formação estatal evidencia uma forte presença da classe detentora do poder econômico e político dando a direção, com vistas à satisfação dos seus fins. Segundo este autor o histórico de constituição desse Estado é recheado de fatos que confirmam isso, o que o leva a enquadrá-lo no conceito gramsciano de “revolução passiva”. Ele aponta que este conceito diz respeito a processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos, ou seja, explica que revoluções passivas provocam mudanças sociais na organização social, mas mudanças que conservam também elementos da velha ordem. Para justificar o porquê de situar o Estado que se gestou no Brasil neste conceito, Coutinho (2006) cita alguns eventos curiosos que fizeram parte da experiência brasileira, como o fato de o nosso primeiro imperador ter sido filho do rei de Portugal, sendo que acabou sendo Pedro I no Brasil e, algum tempo depois, Pedro IV em Portugal. Em sua visão isso revela o quanto foi débil a ruptura que legou ao nosso país a condição de independente, o fazendo de forma a manter características da ordem social anterior. Situação semelhante segundo ele se deu por ocasião da assunção do primeiro presidente civil após o regime militar iniciado em 1964, o qual foi o ex-presidente da Arena (Aliança Renovada Nacional), partido político que sustentava a ditadura militar.

Por empreender tal discussão e fazê-la mencionando, além dos períodos históricos citados, outros que cobrem a trajetória recente do Brasil, é que tomamos este autor como referência na perspectiva de, a partir das reflexões e marcos históricos por ele apresentados e problematizados, situar a formação de professores (e a educação formal de um modo geral) como campo de ação que vem sendo utilizado, de certo modo, desde a década de 1930, para

promover o fortalecimento e continuidade do projeto de dominação das classes dominantes, projeto este, como já dito, calcado no domínio e expansão do capital.

Partimos, para tanto, do entendimento de que diversos dispositivos legais que vêm pautando a formação docente no Brasil a partir da década citada fazem proposições e regulamentações que se afinam com os propósitos capitalistas que caracterizam os interesses dos grupos sociais que detém o poder político e econômico neste país.

Sabemos que no solo brasileiro a educação vem sendo usada como forma de manutenção do *status quo* desde a era colonial. Entretanto, para fazer frente ao nosso objetivo aqui tomamos como referência a terceira década do século XX por dois motivos: primeiro porque é neste período que, segundo Coutinho (2006), se consolida definitivamente a transição do Brasil para o capitalismo, modelo econômico que, por suas nuances já anunciadas, adquire centralidade em nossa discussão. Segundo porque queremos tratar de formação de professores - e os seus sentidos no cenário capitalista - em nível superior e em cursos de licenciatura, e é também neste período que surgem os primeiros cursos neste nível de ensino para formar docentes no Brasil.

Mas antes de adentrarmos no campo específico da formação docente, gostaríamos de aludir a elementos da análise da história brasileira realizada por Coutinho (2006) na perspectiva de, a partir desta análise, ratificar a idéia de que as elites dominantes deste país vêm, de longa data, inclinando o aparelho estatal para a satisfação dos seus fins. Cumpre-nos ressaltar, inicialmente, que a preocupação de Coutinho é demonstrar, no que tange à relação entre Estado e sociedade no Brasil, que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não por intermédio da ação das massas populares. Segundo este pesquisador,

(...) isso provoca consequências extremamente perversas como, por exemplo, o fato de que tivemos, desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. Para usar a terminologia de Gramsci, isso impediu que as nossas, 'elites' além de dominantes, fossem também dirigentes. O Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma 'ditadura sem hegemonia', ou, para usarmos a terminologia de Florestan Fernandes, uma autocracia burguesa (COUTINHO, 2006, p.176).

Coutinho situa os anos que vão de 1930 a 1980 nesta realidade e conclui que o elemento contudístico mais importante da forma política autoritária e centralizadora em que se pautou o Estado brasileiro neste período é que ele esteve claramente a serviço de interesses privados,

o que, segundo ele, vem se materializando em ações estatais intervencionistas e corporativistas na condução da área econômica e social, ações estas que foram asseguradas por acordos entre frações das classes dominantes.

O autor em questão ressalva que os períodos de ápice deste Estado intervencionista, autoritário e corporativista foram os momentos de ditadura explícita que vão de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985. Ele aponta também que uma importante variação ocorre durante os quase 15 anos do chamado período ‘populista’ (1951-1964) quando, sem desaparecer o caráter autoritário e corporativista do Estado, emerge o que ele chama de ‘hegemonia seletiva’. Em sua visão este conceito se caracterizava no fato de que em grande parte da época populista, a proposta nacional-desenvolvimentista (claramente voltada para a expansão do capitalismo no Brasil, logo uma proposta burguesa que interessava principalmente à fração industrial dessa classe) obteve o consenso de importantes segmentos das camadas populares, mormente da classe operária urbana com carteira assinada (por meio de concessões como direitos trabalhistas, aumentos salariais, etc), mas não envolveu a participação de outros setores dessas classes, a exemplo dos trabalhadores rurais e dos urbanos autônomos, que foram excluídos não só dos direitos sociais, mas também dos direitos políticos, graças à proibição do voto aos analfabetos.

Ainda nos reportando às reflexões de Coutinho, é pertinente registrar que ele pontua que o pouco que foi conquistado de direitos sociais e trabalhistas no período em questão (o que se deve à luta das classes trabalhadoras) não infirma o fato de que a característica dominante do nosso Estado foi sempre ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados, em detrimento, portanto, dos interesses públicos e que atendessem às necessidades de todos os brasileiros. Realidade que, apesar de sofrer algumas alterações positivas quando da reinserção do Brasil numa democracia em 1985, não se transformou consideravelmente e ainda mantém a sua essência atualmente.

Apesar de apresentarmos uma parte considerável da exposição deste autor (o que colabora com este trabalho no sentido de contextualizar a realidade política, econômica e social brasileira no período em voga – 1930 aos dias atuais), o que mais nos interessa no mesmo é justamente a ratificação que ele faz, respaldado em fatos históricos, da preponderância dos interesses das classes dominantes, calcados no domínio e expansão do capital, sobre o aparelho de Estado no Brasil, argumento ao qual acrescentamos outro que seria a ideia de que estes interesses das classes dominantes se expressam também na organização estatal por meio de proposições e regulamentações emanadas por esta em alguns

dispositivos legais que vêm pautando a formação de professores desde a década de 1930. É o que procuraremos explorar na próxima seção.

3.3 Desdobramentos dos interesses das classes dominantes na formação de professores

É mister registrar que a discussão seguinte está pautada no pressuposto de que a escola pública brasileira tem servido ao capital (logo, às classes dominantes) tanto ao propor estratégias pedagógicas adequadas à ideologia capitalista contemporânea quanto ao relegar para a maioria da população estudantil uma educação medíocre, “que consiste, em geral, na apreensão de uns tantos conhecimentos e no desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos num período de escolarização extremamente curto” (PARO, 2002, p.107).

De igual modo, entendemos que este papel implementado pela escola encontra eco e sustentação nos processos de formação de professores para a educação básica que, por sua vez, se organizam a partir das diretrizes que constam de dispositivos legais regulamentados pelo aparelho estatal. Uma breve incursão na trajetória da regulamentação da formação docente no Brasil, tomando como ponto de partida a década de 1930, corrobora tais pressupostos.

Os interesses dos grupos sociais detentores dos meios de produção se manifestam na formação de professores normalmente por meio de dois vetores que se complementam. Primeiro pela quase generalizada “desqualificação” que vem caracterizando esta formação (o que é favorável a estes grupos haja vista não desejarem ceder poder e riquezas para as classes atendidas pela educação que dela resulta); e segundo pela concepção tecnicista que, em geral, subjaz a tal formação desde o período citado, concepção que se desdobra na preponderância dos princípios capitalistas de produtividade, eficiência e eficácia no direcionamento das proposições legais e das práticas formativas de professores.

Quanto à citada desqualificação, pontuamos que a mesma se materializa, dentre outras formas, no formato curricular que vem configurando os cursos de licenciatura, geralmente tratando de forma dicotômica a dimensão teórica e prática da formação docente. Tal formato já se apresentava no surgimento dos cursos de licenciaturas no Brasil no ano de 1939 (em plena ditadura do Estado Novo) por meio do Decreto-lei n. 1.190/39, o qual explicita a organização dos cursos superiores no bojo da organização da então criada Faculdade Nacional de Filosofia. A organização curricular dos cursos é representada, como já mencionado neste

trabalho, pelo esquema 3+1, que compreendia três anos de formação em conhecimentos específicos da área, para formar o bacharel e um ano de formação no curso de Didática, para formar o licenciado. Desse modo, os cursos separavam a teoria da prática e assumiam uma configuração prático-profissionalizante, com resultados extremamente negativos na qualificação docente no âmbito técnico-instrumental e, principalmente, na esfera da formação crítico-política, o que, com algumas variações, e não obstante modificações suscitadas por recentes normativas legais, vem perdurando na atualidade.

No ano de 1946, quando o Brasil sai da ditadura do Estado Novo e entra em uma fase de democracia, é aprovada uma nova Constituição (a Constituição de 1946), a qual só veio a ser regulamentada no âmbito da educação com a aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 4024/61, que trouxe pequenas mudanças, a exemplo da possibilidade de os estados anexarem disciplina ao núcleo comum estabelecido pelo então Conselho Federal de Educação, não alterando, portanto, a formação de professores, a ponto de mudar o seu formato anterior, o que, no nosso ponto de vista, certamente não se deu pelo fato de a mesma possuir um caráter liberal, adjetivo, que, como já dito neste trabalho, legitima a supremacia das classes dominantes sobre as classes dominadas e, por isso mesmo, defende e materializa (por meio de ações e omissões estatais) o desmantelamento da formação de professores e da escola pública. Uma das proposições dessa LDB foi, inclusive, segundo Saviani (2011), ampliar concessões à iniciativa privada no campo educacional, clara evidência de sua nuance liberal.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), entre a década de 50 e início dos anos 60 houve um movimento de crítica muito forte ao direcionamento que vinha se dando à formação docente por parte de grupos organizados de educadores, os quais, dentre outras questões, apontavam o aumento quantitativo da rede escolar que estava acontecendo como sendo uma política de expansão sem preocupação com a qualidade tanto das licenciaturas quanto da escola básica. Buscava-se apenas atender à demanda de formação exigida pela política nacional-desenvolvimentista pautada na industrialização.

No período citado o Brasil viveu também intensos movimentos oriundos tanto das classes trabalhadoras, que reivindicavam e lutavam por direitos civis e sociais, quanto das classes mais favorecidas – que exigiam a restauração e manutenção de valores morais, religiosos e, principalmente econômicos, tidos como ameaçados pela organização de partidos de esquerda que pretendiam conscientizar as massas de sua exploração. É nesta efervescência política que ocorre, em 1964, o golpe de Estado pelos militares, trazendo severas consequências para o campo da formação de professores e da educação de um modo geral. A

mais notável delas é justamente o direcionamento destes campos por um viés explicitamente tecnicista e afinado com os preceitos capitalistas. Delineia-se uma política educacional seguindo os princípios da organização empresarial articulando-se ao modelo técnico-quantitativo de produção vigente na área econômica e, nesse processo, a profissionalização configura-se como elemento essencial desde o ensino fundamental até o ensino superior na perspectiva de atender a demanda de trabalhadores para fazer frente ao desenvolvimento da indústria. Segundo Brzezinski (1996, p. 59), neste contexto,

[...] a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos.

Neste sentido, a prioridade do sistema educacional permanece sendo a quantidade e não a qualidade dos processos formativos. Tal orientação se materializa na lei 5540/68 da reforma do ensino superior, e na lei 5692/71 que fixou as diretrizes para o então ensino de 1º e 2º grau. Conforme Saviani (2011), as proposições destes dispositivos legais são atravessadas pelas seguintes características: ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; ensino médio como meio de, mediante habilitações profissionais, formar a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; valorização dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias como recursos pedagógicos; valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade, dentre outras.

Fica claro que neste cenário não se tinha interesse em uma formação com significado político, principalmente no nível superior, na perspectiva de desmobilizar as ações estudantis, as quais se apresentavam, neste período, com um forte cunho ideológico de contestação da coerção levada a cabo pelo governo militar contra os segmentos da sociedade civil que lhes fazia oposição. No campo específico da formação docente a lei 5692/71, dentre outras medidas, colocou como exigência mínima de formação para lecionar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental o Curso de Magistério de 2º grau; já a lei 5540/68 criou os cursos de licenciaturas curtas, medidas que buscavam formar um maior número de professores num

menor espaço de tempo, o que, reitere-se, se afina com os princípios de produtividade, eficiência e eficácia, palavras de ordem do ideário capitalista.

Tais reformas instigaram a mobilização e organização de educadores em todo o Brasil, ao longo da metade dos anos 70 e início dos anos 80, através de associações e entidades que centravam suas críticas à situação vigente. É neste período (1985) que o país reingressa no Estado de Direito, num processo também caracterizado por Coutinho (2006) como sendo “pelo alto” ou de “revolução passiva” tendo em vista a permanência, após a transição, de características da velha ordem como o clientelismo, o populismo e a tutela militar. Neste “novo” contexto político, não obstante os esforços empreendidos pelos grupos de educadores – muitos deles defendendo a substituição da educação de cunho tecnicista por uma formação de base histórico-crítica – no campo do sistema educacional a realidade da formação docente não se altera na medida de uma efetivação da desejada qualidade que dela se esperava.

Na esteira dos anos 90, apesar da retórica oficial em favor dessa qualidade, a mesma ainda encontra-se muito distante. Na esfera político-econômica a denominação que se generalizou neste período é “neoliberalismo”. Segundo Fiori, (1998, p. 116) esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao Estado liberal idealizado pelos clássicos”.

Já falamos um pouco sobre tais características deste Estado anteriormente. O que nos importa agora é pontuar como este pensamento influenciou os rumos da educação e da formação de professores no Brasil, direcionando estas práticas para favorecer o acúmulo do capital e, com isso, para resguardar os anseios das classes dominantes. Para tanto nos apoiamos em Gentili (2002, p. 51), para destacar que o significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para o atendimento de interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”.

Depreende-se dessa afirmação que a educação no período em questão continua sendo encarada na mesma perspectiva preponderante nas décadas anteriores, qual seja, como meio de formar mão de obra para alimentar o mercado de trabalho e expandir o capital. E é esta mesma lógica tecnicista que continua imperando na formação docente, só que agora pautada em um discurso mais rebuscado: o discurso da pedagogia das competências, que tenciona disfarçar a busca de uma maior “produtividade” neste âmbito de formação. Leda Sheibe (2006), nos auxilia a caracterizar a formação de professores neste período quando afirma que neste cenário,

há claramente uma retomada do tecnicismo, sobre novas bases. Os organismos de influência internacional como Cepal, Unesco e Banco Mundial são os grandes promotores do aumento da escolaridade básica no país, como condição para a adoção e o consumo das novas tecnologias. Em conformidade com esses aspectos, a reforma em andamento na formação dos professores propôs-se a introduzir uma nova compreensão do ser professor, com acentuada influência dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Assim, a assimilação ao discurso educacional de termos como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade”, “eficiência” e “eficácia” tornou-se recorrente nas reformas em curso (SHEIBE, 2006, p. 185-186)

É sob essas bases que é aprovada, em 1996 no Brasil, a LDB 9394/96 trazendo, dentre outras disposições afinadas com os princípios citados pela autora, aquela em que, no art. 62. “admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, o que pode ser considerado um retrocesso tendo em vista a histórica reivindicação de movimentos de educadores quanto a necessidade de todo professor da educação básica ser formado em nível superior. Em consonância com esta iniciativa está, também, a proposição no art. 80 dessa lei, que estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Tal disposição e sua ulterior regulamentação pelo Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, provocou uma expansão desordenada de cursos de licenciatura a distância (preponderantemente pela iniciativa privada) colocando em cheque a qualidade da formação dos mesmos e explicitando, desse modo, a preocupação governamental em engrossar as estatísticas educacionais por intermédio da quantidade de certificados emitidos (propiciando, assim, uma formação aligeirada e com menores custos), bem ao gosto dos organismos internacionais fomentadores dessa política educacional.

Tal prática pode ser ilustrada também pela proposição da referida lei, em seus artigos 62 e 63, quando propõe a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), que foram regulamentados pela Resolução CNE/CP n. 1/1999. Segundo esta resolução estes espaços visam, dentre outras incumbências, a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, ofertando o curso normal superior para licenciatura de profissionais para atuar na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta que retira das universidades a prevalência para formar docentes de um modo geral, e dos cursos de Pedagogia, a exclusividade para formar professores para educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, passando esta prerrogativa também

para o curso normal superior, fora da universidade, situação que chegou a vigorar, mas esse curso já foi extinto.

Segundo Brzezinski (2010), essas iniciativas, que foram aplaudidas por conservadores e privatistas que anteviam uma expansão ainda maior de instituições formadoras de professores com as mesmas, caminham na perspectiva de um rebaixamento dessa formação tendo em vista a não obrigatoriedade dos institutos que funcionam fora de universidade de realizar pesquisa, prática necessária a uma formação intelectual e teórica propiciadora de autonomia aos docentes.

Ainda conforme a autora mencionada, as indicações previstas na resolução citada seguem o princípio norteador das políticas neoliberais de formação docente implantadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), qual seja, a Pedagogia das Competências, e mudam, sob o prisma dessa orientação, o eixo básico de formação de professores defendido pelos educadores de linha crítica – o trabalho docente sustentado pela produção e domínio de conhecimento – e, desse modo, acabam por impor à capacitação dos profissionais o domínio de competências traduzidos no saber fazer para equacionar problemas imediatos do cotidiano escolar. Tais iniciativas assumem, portanto, um caráter profissionalizante, pragmático e utilitarista que dista do compromisso ético-político da profissão “professor”.

Sob o princípio pedagógico da Pedagogia das Competências foi, também, elaborada a Resolução CNE/CP n.1, de 18/02/2002, atualmente em vigor, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica na licenciatura, de graduação plena. Juntamente com o parecer CNE/CP n.9/2001 que a referenda, esta resolução enfatiza a formação do professor numa perspectiva de investigação mais voltada para os limites da prática pedagógica, desvalorizando ou deixando em segundo plano o conhecimento mais amplo relativo ao trabalho docente. Ratifica, dessa forma, uma concepção mais técnica e prescritiva de formação de professores, se detendo muito mais no desenvolvimento de competências, o que sinaliza para uma valorização do saber fazer em detrimento do conhecer.

De um modo geral estes dispositivos em análise se circunscrevem em uma reforma educacional em andamento no Brasil desde a década de 1990. Uma reforma que valoriza a formação para assunção de “competências” como uma “nova” lógica educativa, e está centrada em conceitos e práticas originadas do campo do trabalho material, com o objetivo de construir um novo tipo de educador, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas (SHEIBE, 2006).

O resultado real da implementação dessa reforma, o qual estamos testemunhando atualmente, é um verdadeiro desvirtuamento da formação de professores de sua função *a priori* que seria, no nosso ponto de vista, a de dotar os profissionais do magistério de sólidos conhecimentos teóricos que lhes possibilitem, de forma intencionalmente política, socializar para os filhos das classes trabalhadoras, aqueles que frequentam as escolas públicas, os conhecimentos elaborados historicamente, na perspectiva de, além de fazê-los enxergar a opressão e exploração que lhes são imputadas pelo modelo capitalista de produção e pelas classes sociais que o dirige e por ele são favorecidas, provê-los de condições para participarem ativamente da vida social ajudando a sintonizá-la com o atendimento das necessidades das camadas sociais excluídas dos bens materiais, e para fomentarem e vivenciarem formas de sociabilidade onde a dignidade humana, em sua plenitude, seja o valor maior. A formação de professores, e a educação de um modo geral, estarão, nesse sentido, nos limites de suas possibilidades, favorecendo a emergência de uma sociedade em que a igualdade exista de fato, e não apenas de direito.

3.4 Esclarecendo e ratificando nosso posicionamento

O caminho percorrido na explanação procurou mostrar um pouco da trajetória da formação docente no Brasil, a partir de uma análise sobre as indicações dos principais dispositivos legais que vêm regulamentando esta formação desde a década de 1930. Esta trajetória, narrada e problematizada, evidencia que os interesses das classes dominantes deste país, assentados na expansão do capitalismo e na manutenção dos privilégios dele decorrentes, vêm influenciando decisivamente os rumos trilhados pela formação docente, imputando a esta um caráter preponderantemente tecnicista.

O fato de termos nos detido na apresentação desta evidência não quer dizer que nos filiamos a uma concepção de educação e de formação de professores de cunho reprodutivista, pois entendemos esses processos formativos, frise-se, enquanto ações capazes de colaborar na construção de um mundo mais justo, não obstante os condicionantes econômicos, políticos e culturais que os abarcam. Para fim de esclarecer melhor essa nossa posição é pertinente citar Severino (2006, p. 310) quando ele afirma que

a análise crítica da experiência histórica da educação brasileira mostra que ela desempenhou, em cada um dos seus cenários temporais, a função de reprodução da ideologia, mediante o que contribuiu para a reprodução das relações sociais vigentes a cada momento. Mas isso não compromete seu

outro papel fundamental, que é aquele de transformar essas relações sociais, contribuindo para a elaboração de uma contra-ideologia que possa identificar-se com os interesses e objetivos da maioria da população, fazendo com que os benefícios do conhecimento possam atingir o universo da comunidade humana a que se destina.

Dito isto, cumpre-se ressaltar que acreditamos que a formação de professores precisa ser conduzida por outras bases que não aquelas referendadas pela lógica capitalista, no sentido de se substituir o seu enveredamento pela supervalorização da suposta autonomia e suficiência do sujeito individual e do apelo ao consumo desenfreado, características centrais das sociedades neoliberais, por práticas formativas que se preocupem com uma formação mais humana na perspectiva de favorecer a satisfação das necessidades materiais dos indivíduos e, simultaneamente, propiciar a construção de uma justa relação dos homens entre si, e destes com a natureza que lhes serve. Consideramos isso necessário e possível de ser realizado, pois, como vimos, os processos formativos também são históricos, e se o são eles podem ser colocados em uma rota mais propícia à materialização de realidades mais equitativas, democráticas e dignas.

4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS POSICIONAMENTOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo traz uma análise de dados coletados por meio de um questionário aplicado a 47 estudantes do curso de Pedagogia da UEFS, sendo 31 do sétimo e 16 do oitavo semestre, cujo objetivo foi identificar a concepção de relação teoria e prática dos estudantes, a fim de cotejar tal concepção com modelos de formação constituídos pela racionalidade técnica, pela racionalidade prática e pela epistemologia da práxis. Para o tratamento e análise das informações coletadas nos apoiamos em princípios e procedimentos previstos na técnica Análise de Conteúdos a partir de Bardin (1977).

A título de sistematização, estruturamos o capítulo em três partes. Na primeira, denominada de “orientações conceituais na formação de professores” apresentamos e discutimos orientações conceituais que pautam esta formação, a partir de uma classificação feita por Garcia (1999), com o intuito de, ao caracterizá-las, localizar e problematizar a concepção de relação teoria e prática a elas subjacentes, e o(s) sentido(s) de formação nelas encarnadas. Na segunda parte, chamada de “O lugar da teoria e da prática nos modelos de formação da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da epistemologia da práxis”, além de argumentarmos em defesa de um projeto de formação docente menos técnico e mais crítico-político, caracterizamos e problematizamos estes três grandes modelos indutores de formação de professores, localizando nos mesmos as orientações conceituais discutidas na seção anterior, no sentido de se constituírem em referências para analisarmos os dados empíricos coletados com a aplicação dos questionários. Evidencia-se que trata-se de modelos que partem de concepções diferenciadas de educação e que, desse modo, estão comprometidos com distintos projetos de sociedade. Na terceira parte são apresentados e discutidos os dados coletados, tendo como referência a discussão presente nas seções anteriores.

4.1 Orientações conceituais na formação de professores

Entendemos, com Saviani (2012a, p. 13), que trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos

da espécie humana para que eles se tornem humanos e, simultaneamente, à descoberta das formas mais adequadas para se chegar a este objetivo.

No que tange ao primeiro aspecto o autor recomenda tomar como parâmetro (para a identificação desses elementos culturais) a busca pelo clássico, entendido como não se confundindo com o tradicional, bem como não se opondo ao que é moderno ou ao que é atual. O clássico é definido como aquilo que se firmou como fundamental, como essencial e, portanto, é visto como um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Em relação ao segundo aspecto aludido, na visão do autor, diz respeito à organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) por intermédio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Iniciamos esta parte do capítulo trazendo à tona um conceito de educação que ultrapassa a dimensão prático-utilitarista deste fenômeno, apontando para um processo educativo que objetive o alargamento da dimensão humana e a emergência da consciência histórica dos indivíduos, a partir da apropriação dos conhecimentos mais ricos elaborados ao longo do tempo pela humanidade. Tal conceituação remete, necessariamente, à formação de professores, tendo em vista que cabe a estes profissionais a materialização do nobre objetivo mencionado. Sendo assim, queremos evidenciar que entendemos “formação de professores” como um processo que seja capaz de dotar os postulantes a docentes de conhecimentos teórico-práticos que os possibilitem exercer esta função de modo a assegurar aos estudantes a apropriação efetiva do conhecimento citado.

Medina e Domingues (1989), citados por Garcia (1999, p. 23) apresentam uma concepção de formação de professores que se aproxima da visão apresentada, quando afirmam:

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum”.

Acrescentamos ao sentido dessa assertiva que entendemos a aprendizagem significativa mencionada como tendo, prioritariamente, uma nuance teleológica e política sintonizada com a construção de um espaço social mais equitativo.

Esta concepção de formação docente, à qual nos filiamos, não tem se configurado como hegemônica nos processos de formação docente no Brasil, como já referimos na

introdução desse trabalho. Outras concepções têm se feito presentes na elaboração e efetivação de políticas públicas, de propostas curriculares e de práticas formativas no interior das instituições que formam docentes. A fim de compreendermos um pouco dessas concepções, e tendo em vista a localização e problematização do nosso objeto de estudo (a relação teoria e prática na formação do pedagogo), apresentaremos a seguir, a partir de uma classificação feita por Garcia (1999), algumas dessas concepções, que este autor denomina de “orientações conceituais na formação de professores”, mais evidentes nos sistemas de formação docente. Segundo esse autor uma orientação conceitual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. As orientações conceituais por ele elencadas são as seguintes: orientação acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista. É importante destacar que ele entende que, na maioria dos casos, estas orientações se destinam fundamentalmente à formação inicial de professores, revelando um escasso desenvolvimento teórico e conceitual no que se refere à formação permanente. O fato de as mesmas atrelarem-se fundamentalmente à formação inicial torna sua discussão pertinente nesse trabalho haja vista que o mesmo se debruça precipuamente sobre a realidade desta fase da trajetória de formação docente.

Vejamos, então, como se caracteriza, na visão do autor, cada orientação conceitual na formação de professores. A primeira (orientação acadêmica) tem como objetivo fundamental na formação de professores o domínio de conteúdo. Tal formação consiste, desse modo, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista. Garcia (1999) menciona que nessa orientação alguns autores diferenciam duas abordagens: a enciclopédica, que acentua a importância do conteúdo como conhecimento mais importante que o professor deve possuir; e a compreensiva, que entende o professor não como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria, e ainda a forma de ensinar a matéria. Não obstante essa diferenciação, o que fica como característica central dessa orientação é a sua visão técnica sobre o fenômeno educativo, direcionando a aprendizagem do conteúdo como um fim em si mesmo, descolando-o de sua concretude na realidade social, política e econômica, evidenciando assim uma perspectiva dicotômica entre a teoria e prática, esta última entendida no seu sentido imediato de sala de aula e não como uma prática social.

A segunda orientação, a tecnológica, tem um sentido que não se difere muito da primeira. Nesta interpretação o ensino é visto como uma ciência aplicada, e o professor como

um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regra de ação. Aprender a ensinar implica, portanto, na aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. No campo operacional, esta orientação implica no uso de materiais autoinstrucionais, onde o estudante segue um programa individualizado, realizando-o ao seu próprio ritmo. Objetiva, principalmente, dotar os estudantes de destrezas e competências para resolver problemas no âmbito da prática educativa. A relação teoria e prática nessa abordagem se expressa como uma sobreposição da primeira em relação à última.

A terceira orientação conceitual na formação de professores citada por Garcia (1999) é a personalista. Segundo o autor, enquanto a concepção anterior finca raízes na psicologia condutista, esta sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. Destacam-se nesta abordagem os conceitos de si próprio, autoconceito e desenvolvimento; enfatiza o caráter pessoal do ensino, entendendo que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. A formação de professores nesta perspectiva deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a auto-descoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio. Segundo o autor, tais pressupostos concretizam-se num currículo formativo em que os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática. Contudo, em nosso ponto de vista, a ênfase recai sobre o trabalho com as características individuais dos postulantes a professores em detrimento das questões mais gerais que estão no cerne da formação docente, a exemplo dos conhecimentos, das condições objetivas e das implicações político-ideológicas do fazer docente.

A quarta orientação, denominada de prática, é vista pelo autor, juntamente com a orientação acadêmica, como a que é mais aceita para se aprender a arte, a técnica e ofício de ser professor. Nesta abordagem concebe-se o ensino como uma atividade complexa, que acontece em cenários singulares, determinada pelo contexto, com resultados quase sempre imprevisíveis. O trabalho do professor, nesse caso, é incerto e ambíguo. Assim, imprime-se um valor quase mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. O modelo de aprendizagem associado a essa orientação na formação docente é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Disso decorre que as práticas de ensino são mais valorizadas que os conhecimentos teóricos. Defende a reflexão como principal postura a ser desenvolvida nos futuros professores, porém uma reflexão pautada nas questões imediatas da sala de aula, desconsiderando-se ou dando pouca atenção ao contexto

social mais amplo que a envolve. Mantém-se, desse modo, uma dicotomia entre teoria e prática.

A quinta e última orientação conceitual, a social-reconstrucionista, diferentemente da anterior, entende que a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, antes deve incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, entendendo-se os professores como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo. A presença desta orientação na formação docente mantém uma relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino. Ganha destaque nos processos formativos os estudos dos conceitos de sociedade, hegemonia, poder, construção social do conhecimento ou reprodução cultural. O currículo assume, assim, uma forma política. Garcia (1999, p. 45) afirma, citando, Giroux e McLaren que “um currículo de formação de professores como forma política e cultural defende que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as principais categorias para compreender a escola contemporânea”. Nessa perspectiva, nota-se que neste paradigma a prática não é concebida como uma atividade assistemática, acrítica, de aplicação dos princípios teóricos, mas é entendida como uma oportunidade para se adquirir conhecimento. Smyth, citado por Garcia (Idem, p. 46), postula, nesse sentido, “uma noção de reflexão na formação de professores, que seja simultaneamente ativa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, pessoal e político”.

As orientações conceituais apresentadas, embora concebam a relação teoria e prática por perspectivas diferenciadas, convergem no sentido de evidenciarem a importância desse binômio na configuração de currículos e práticas de formação de professores, e, por isso, evoca a necessidade de se pensar e operacionalizar estratégias que o conduza de forma adequada, de modo a se melhorar esses processos formativos.

4.2 O lugar da teoria e da prática nos modelos de formação da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da epistemologia da práxis

A apresentação das orientações conceituais na formação de professores se fez pertinente no sentido de localizarmos nas mesmas o lugar da teoria e da prática em suas proposições, bem como, e sobretudo, para discutirmos os dois grandes modelos de formação docente em trânsito na atualidade, quais sejam: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática, além de servir como mote para aludirmos a um outro modelo que muitos pesquisadores apresentam como meio de superação destes, que é o modelo pautado na

epistemologia da práxis. Tais modelos serão, a partir desse momento, brevemente caracterizados e problematizados tendo em vista se constituírem em referências para analisarmos os dados empíricos coletados com a aplicação dos questionários.

No que se refere ao modelo da racionalidade técnica podemos dizer, conforme Mizukami *et al* (2010), que o mesmo entende a formação inicial de professores como um momento por excelência da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação. Segundo essa autora Schön reconhece três componentes do conhecimento profissional segundo este modelo: um de disciplina fundamental ou ciência básica, sobre o qual a prática se apóia e a partir do qual é desenvolvida; outro de ciência aplicada, do qual decorre muitos procedimentos do diagnóstico cotidiano e soluções de problema; e, por fim, as habilidades e atitudes, que diz respeito à execução real dos serviços ao cliente, usando o conhecimento básico e aplicado.

Neste modelo de formação, institucionalizado no currículo, o verdadeiro conhecimento encontra-se na teoria e técnicas da ciência básica e aplicada. Daí que essas disciplinas devem vir primeiro. As habilidades no uso da teoria e da técnica devem vir depois, quando o estudante tiver aprendido a ciência relevante. Nota-se, portanto, que nessa visão o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente superior ao conhecimento prático. Evidencia-se, assim, uma dicotomia entre teoria e prática que acaba se reverberando nas propostas curriculares e práticas formativas de professores.

No caso brasileiro isso pode ser ilustrado no chamado padrão federal (3+1), que foi a forma de se estruturar os currículos dos cursos de licenciatura em sua origem na década de 1930, e que por muito tempo influenciou currículos e práticas de muitos cursos de formação docente (PIMENTA, 2002; BARREIRO e GEBRAN, 2006).

A principal implicação deste modelo de formação se circunscreve à dimensão política (ou à negação desta) no ato educativo. Com efeito, Zanella (2000, p. 2), nos lembra que a formação de professores pautada neste modelo se caracteriza por “um conjunto de conhecimentos considerados como de certo modo verdadeiros sobre as ciências da educação e do como ensinar, adquiridos nas universidades, que os professores aplicariam na prática sem se preocuparem com o contexto, mas apenas atendo-se aos objetivos previamente definidos.” A ação docente é reduzida, desse modo, a uma atividade instrumental, com a finalidade exclusiva de solucionar problemas em sala de aula por meio de teorias e técnicas científicas. Diante de tais características é possível situar tanto a orientação conceitual acadêmica quanto a tecnológica como expressões deste modelo de formação, tendo em vista o que foi explicitado sobre as mesmas anteriormente.

Em contraposição ao modelo da racionalidade técnica emerge o da racionalidade prática decorrente da construção teórica do norte-americano Donald Schön, circunscrita na chamada “epistemologia da prática”. Esse autor valoriza a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, e propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento tácito, presentes nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2010, p. 19). Resulta deste pensamento uma forte valorização da prática no contexto de formação. Trata-se de uma prática denominada de reflexiva⁹ que possibilite aos docentes responder adequadamente às situações novas de incertezas e indefinição da ação educativa em sala de aula. Nesse sentido, pressupõe-se que os currículos de formação profissional devem propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir; e a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é tida como situações privilegiadas para isso. Das orientações conceituais na formação de professores já apresentadas nesse trabalho ‘a prática’ (como não poderia deixar de ser) e a ‘personalista’ podem ser localizadas neste modelo de formação, haja vista a sintonia das suas características, conforme a elaboração de Garcia (1999), com tal modelo.

Nessa perspectiva, Pimenta (1996), analisando essa tendência que se convencionou chamar de “teoria do professor reflexivo”, argumenta que neste pensamento a formação de professores é entendida como auto-formação, na qual as experiências e práticas desses profissionais vão se constituindo em seus saberes. Apesar de reconhecer que a emergência dessa teoria no cenário educacional vem favorecendo um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, além de apontar para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores (o que era negligenciado pelo modelo da racionalidade técnica), essa autora alerta para o fato de que o

⁹ A perspectiva de “prática reflexiva” mencionada se circunscreve na concepção de “reflexão” oriunda das proposições conceituais de Schön (1992), que considera três tipos de reflexão envolvidos no trabalho docente. O primeiro, chamado de *reflexão na ação*, diz respeito ao conhecimento implícito e interiorizado do professor que é mobilizado por este no dia a dia, configurando-se um hábito. Não é considerado suficiente diante da necessidade de os profissionais criarem novas soluções, novos caminhos para dar conta de situações que extrapolam a rotina, o que se dá por meio de um processo de *reflexão sobre a ação* (segundo tipo), o qual acontece fora do ato de ensinar. A partir deste nível de reflexão o profissional constrói um repertório de experiências que mobiliza em situações similares (repetição), configurando-se um conhecimento prático. Como este conhecimento não dá conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, o profissional precisa fazer uma busca, uma análise, uma contextualização, procurar explicações mais aprofundadas, apropriar-se de teorias sobre estes problemas. A esse movimento o autor chama de *reflexão sobre a reflexão na ação*, o terceiro tipo de reflexão. Esse autor defende o *aprender fazendo* como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. Defende, ainda, a reflexão como principal instrumento de apropriação de saberes necessários à docência.

uso indiscriminado e acrítico desse pensamento tem influenciado na proliferação de uma visão reducionista do ato educativo, da formação docente e do conceito de prática pedagógica, pautada no imediatismo da sala de aula e descolada de uma materialidade assentada em um contexto histórico, social, político e econômico que a influencia. A referida autora aponta que diversos autores, inclusive ela, têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um praticismo, decorrente dos estudos do professor reflexivo,

[...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2010, p.22).

A título de síntese, conforme a autora mencionada, as críticas dirigidas a essa perspectiva de formação podem ser apresentadas nos seguintes problemas: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica; a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase na prática e; a redução da investigação (pesquisa) ao contexto escolar. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre a prática em detrimento da teoria. Esta última acaba ficando em segundo plano no processo formativo. Enquanto deveria ser, a nosso ver, principalmente quando se trata de formação inicial, o fio condutor da trajetória formativa, no sentido de dotar os licenciandos de variados pontos de vista para uma ação docente contextualizada e crítica, oferecendo-lhes perspectivas de análise para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e organizacionais e de si próprios como profissionais. Libâneo (2010, p. 74), corrobora essa nossa visão quando afirma, a partir de seus estudos e reflexões, que:

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Acreditamos que o projeto de formação subjacente à teoria do professor reflexivo não contempla a intenção formativa circunscrita no fragmento destacado – a qual aponta para uma efetiva qualificação dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria da educação dos membros das camadas populares da sociedade – pelo fato de esta proposição formativa está

fundada em princípios inscritos no ideário capitalista-neoliberal, o qual objetiva precipuamente a expansão do capital e, com isso, a manutenção das desigualdades sociais e da dominação das classes detentoras do poder político e econômico sobre os grupos sociais subalternos. Faci (2004) ratifica essa relação por entender que o foco desta tendência é encarar o professor, adjetivado de reflexivo, num enfoque exacerbadamente individualista reduzindo o trabalho docente a uma ação técnica, para a qual o professor deve dispor de um conjunto de competências e não de um conhecimento teórico-prático mais aprofundado. Visão corroborada por Pimenta (2010, p.42) ao destacar que “ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê)”.

Além disso, a centralidade no individualismo da reflexão pode conduzir à culpabilização do professor pelo fracasso escolar, na medida em que sugere-se que ele deve refletir mais sobre sua prática, levando a supor que é nele (em sua reflexão) que recai toda a responsabilidade de resolver os problemas educativos.

Com esses apontamentos não estamos querendo negar a importância de o professor desenvolver uma postura reflexiva sobre a sua prática, mas destacando, reitere-se, que a demasiada importância atribuída a esta dimensão do fazer docente acaba por substituir o extremo de supervalorização da teoria presente na racionalidade técnica pelo extremo de supervalorização da prática que caracteriza a chamada racionalidade prática. Esses dois modelos de formação acabam, assim, convergindo, no sentido de que suas proposições, seguindo caminhos diferenciados, mantêm a separação entre teoria e prática e pressupõem a formação de um profissional preponderantemente técnico, mecânico, tendo em vista a quase negação dos condicionantes sociais que cercam o ato educativo, bem como, e em função disso, pela relevância que é atribuída ao cenário imediato da sala de aula.

Como movimento de superação destes modelos temos o que muitos pesquisadores vêm chamando de “epistemologia da práxis”, um entendimento que encara o elemento teórico e o elemento prático das ações humanas como expressões de uma unidade dialética materializada em uma prática movida por objetivos ético-políticos, por isso não mecânica ou meramente instrumental. Nesse sentido, a teoria depende da prática uma vez que esta “determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁSQUEZ, 1977, p. 215).

A prática, então, é vista como a fonte da teoria, da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação. Contudo, ambas (teoria e prática) são

indissociáveis na ação. São, portanto, componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática que inclui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por um processo de abstração (VÁSQUEZ, 1977). Com efeito, como nos mostra Pimenta (2002, p.86), “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”.

No âmbito da educação e da condução da formação de professores tal conceito pressupõe a operacionalização de ações pautadas em uma intencionalidade de transformação da realidade imediata (a sala de aula e a escola) e do espaço social mais amplo. Destarte, Ghedin (2010, p.132) aponta que:

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2010, p. 132).

Nesse pensamento, a importância da dimensão teórica e da dimensão prática do fazer docente são redimensionadas tendo como referência as suas potencialidades para uma compreensão aprofundada do ato educativo e para o direcionamento deste tendo em vista a configuração de uma sociedade onde a dignidade humana seja respeitada e experienciada em sua plenitude por todos os sujeitos sociais. Imprime, desse modo, uma relevância à dimensão política do ato educativo. Dentre as orientações conceituais que discutimos, a social-reconstrucionista se insere nesta perspectiva de formação. Com efeito,

O conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isto: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão deste referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania (GHEDIN, 2010, p. 144).

Trata-se de princípios formativos que, no nosso ponto de vista, podem contribuir consideravelmente para a estruturação de propostas e práticas de formação docente na esfera inicial capazes de, a partir de uma sólida formação teórica mediada por conhecimentos práticos, formar profissionais autônomos e aptos para elevar os níveis de aprendizagem dos estudantes da educação básica, possibilitando a estes, além da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sua inclusão nos benefícios materiais e simbólicos decorrentes destes conhecimentos.

4.3 Como os licenciandos concebem a relação teoria e prática

Nesse momento apresentaremos e discutiremos alguns dados coletados e produzidos na pesquisa por meio da aplicação de um questionário, tendo em vista o objetivo geral da mesma que, como já pontuamos, é investigar as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos licenciandos deste curso.

A aplicação dos questionários aconteceu em horários de aula cedidos por duas professoras do curso, tendo sido agendado anteriormente com estas e com os estudantes. As duas turmas eram frequentadas por cerca de 35 alunos cada, mas no dia da aplicação do questionário só estavam presentes 31 do sétimo e 16 do oitavo semestre. Os estudantes levaram, em média, uma hora para responder às questões.

Das perguntas que constam do questionário foram utilizadas as seguintes na presente análise: O que você entende por teoria no campo da docência? O que você entende por prática no campo da docência? Como você relaciona teoria e prática no campo da docência? Você considerou importantes os conhecimentos teóricos que você construiu no curso para sua atuação nas experiências de práticas educativas de um modo geral e nos momentos de realização de estágio supervisionado durante a formação? Todas essas perguntas foram elaboradas no intuito de, através das respostas dadas, se perceber como os estudantes relacionam teoria e prática, na perspectiva de se analisar em que medida o entendimento dos mesmos se aproxima ou se distancia dos princípios característicos dos modelos de formação pautados na racionalidade técnica, na racionalidade prática ou na epistemologia da práxis. Os dois primeiros calcados numa relação dicotômica entre teoria e prática, e o último numa relação de unidade, como vimos.

Através de uma leitura inicialmente flutuante e, posteriormente, pormenorizada dos questionários respondidos, e focalizando temas (frases e parágrafos) como unidades de registros das mensagens escritas dos estudantes, analisamos e classificamos as respostas independentemente da pergunta que estava sendo respondida, haja vista a convergência do núcleo ordenador presente nas mesmas que é a relação teoria e prática. Objetivamos antes, com isso, buscar perceber a aproximação ou distanciamento das concepções explicitadas nestes questionários com os modelos de formação mencionados. Assim, os dados coletados foram tratados e serão discutidos nas subcategorias de análise assim denominadas: expressões da racionalidade técnica, expressões da racionalidade prática e expressões da epistemologia da práxis.

No que se refere à subcategoria **expressões da racionalidade técnica**, consideramos que as respostas dos estudantes permitem inferir que a forma como eles concebem a relação teoria se aproxima preponderantemente deste modelo. Apesar de apontarem posições que sinalizam para certa coerência no que tange ao papel da teoria no que diz respeito a aspectos operacionais da ação docente, a grande maioria dos estudantes (por turma e no conjunto total das duas turmas) deram respostas que indicam uma visão de maior valorização da teoria em relação à prática, ou a visão desta última como espaço de aplicação da teoria, o que nos permite situar as concepções por eles explicitadas no âmbito da racionalidade técnica. Vejamos algumas dessas respostas quando os estudantes apresentam os seus conceitos sobre teoria:

“A teoria nos fornece subsídios necessários para realçar as nossas práticas em sala de aula, nos mostra caminhos, nos norteia na postura enquanto professores e em resolução de conflitos” (Questionário 1- 8º semestre).

“Teoria seria de cunho conceitual que embasa e estrutura a prática” (Questionário 2- 8º semestre).

“Entendo como aporte para a prática. A fundamentação do que é ou deve ser praticado no dia a dia” (Questionário 2 – 7º semestre).

“A teoria na docência representa o ponto de partida em qualquer modalidade de ensino. Ela deve ser o eixo norteador da prática, deve estar relacionada diretamente com o cotidiano da escola” (Questionário 7- 7º semestre).

“Entendo que são as concepções da educação, bem como os conhecimentos que fundamentam as disciplinas que o professor deverá lecionar” (Questionário 7- 8º semestre).

“São os estudos teóricos que são realizados durante o curso de formação, ou seja, discussões, reflexões que irão dar base adequada para uma prática mais eficiente” (Questionário 12- 8º semestre).

Fica evidente nessas opiniões que a teoria ocupa uma centralidade na visão dos estudantes sobre o trabalho docente. Contudo, trata-se de uma concepção de teoria enquanto instrumento para ser aplicado literalmente na prática. Não aparece nas respostas a dimensão da teoria enquanto plataformas que orientam uma leitura mais crítica sobre a prática docente, de forma a promover o questionamento das formas como esta é desenvolvida, ou considerando-se os limites que cercam as próprias teorias. Não se atenta, portanto, para o fato de que, como afirmam Lima e Pimenta (2004, p.43)

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, [colocá-las] em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Não obstante, foi possível detectar algumas respostas que, apesar de reforçarem a visão anterior, sinalizam para uma crítica ao currículo do curso que frequentam no que tange à carga de teoria estudada. As falas seguintes são ilustrativas deste posicionamento:

“Vejo que em grande parte elas são importantes desde que trabalhadas em conjunto. Porém, no momento da prática não consigo colocar muito da teoria, vejo que elas estão dissociadas. Há muita teoria e pouca prática” (Questionário 8- 8º semestre).

“Aprendemos dentro da academia o que devemos fazer em sala de aula através da teoria, quando chegamos para aplicar o que foi compreendido muitas vezes nos deparamos com uma realidade totalmente diferente do que foi aplicado na teoria” (Questionário 4- 8º semestre).

Essas falas revelam a dificuldade que os licenciandos encontram quando do contato com a realidade concreta da docência, o que pode ser considerado “normal” pela complexidade que se reveste o ato de ensinar, e pela falta ou pouca experiência profissional dos postulantes a professores. Entretanto, entendemos que com uma boa formação teórica encaminhada com momentos de experiência prática é possível minorar esta dificuldade. Com efeito,

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.267).

Ao mesmo tempo em que as falas dos estudantes apontam para princípios da racionalidade técnica, elas também se configuram, na mesma proporção aludida anteriormente, em **expressões da racionalidade prática**, tendo em vista que quando se referem ao conceito de prática eles a situam em um campo restrito a questões de sala de aula ou, no máximo, à realidade da escola. Vejamos algumas falas que retratam isso:

“Prática seria a realidade que enfrentamos na sala de aula, através das experiências vividas” (Questionário 2- 8º semestre).

“Prática se configura como uma ação desenvolvida pelo docente em sala de aula, a qual precisa está coerente com a teoria e que se faz necessário ser refletida ao longo do processo de ensino aprendizagem” (Questionário 9- 8º semestre).

“No momento de perceber comportamentos, de perceber que soluções poder tomar na sala de aula. [contribuições da teoria] Possibilitou um olhar mais crítico em relação a determinados aspectos da realidade escolar” (Questionário 11- 8º semestre).

“É o fazer pedagógico, o por em prática na sala de aula” (Questionário 15- 8º semestre).

“Entendo que a prática é executar, colocar no cotidiano aquilo que já se tem conhecimento sobre determinado assunto, para assim comprovar o que estava desarticulado antes da teoria” (Questionário 29- 7º semestre).

“É a experiência, vivência na instituição escolar” (Questionário 15- 7º semestre).

“Para mim significa o saber fazer em sala de aula” (Questionário 25- 7º semestre).

“É a mão na massa... é ensinar, aplicar conhecimentos de conteúdos, é enxergar o aluno...” (Questionário 14- 7º semestre).

Percebe-se que as falas remetem a uma concepção de prática aludindo preponderantemente à realidade da sala de aula, não explicitando elementos contextuais do campo político-ideológico, econômico e cultural que interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tais opiniões se enquadram nos princípios dos estudos do “professor reflexivo”, como aqui caracterizado e problematizado, tendo em vista que estes defendem a necessidade da reflexão na função docente, mas a encaram no campo individual, ou seja, leva ao entendimento de que basta o professor refletir individualmente sobre sua prática (de sala de aula) para que a educação alcance melhores resultados. Neste sentido Kemis (1985), citado por Pimenta (2010, p.24) assevera que:

[...] a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos.

Entendemos que a aula é onde se materializa a ação docente, e, por isso, é o momento onde de fato o objetivo da educação, qual seja, a aprendizagem dos estudantes, é alcançado ou não, o que lhe confere importância singular nos processos de formação. Entretanto, acreditamos que para que este objetivo seja efetivamente atingido é preciso que a visão de educação do professor ultrapasse o olhar sobre este espaço, reconhecendo todos os condicionantes sociais que a ele estão ligados, na perspectiva de se desenvolver uma prática

docente menos técnica e mais voltada para as necessárias transformações sociais que a atualidade demanda. Assim, concordamos com Pimenta que

[...] esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2010, p.25).

No que diz respeito à subcategoria **expressões da epistemologia da práxis**, podemos dizer que alguns dos estudantes que responderam ao questionário apresentaram posicionamentos que se aproximam desse modelo de formação, no que se refere à idéia contida no mesmo de que existe uma interdependência entre o elemento teórico e o elemento prático no fazer docente. Vejamos algumas respostas que caracterizam isso, quando os alunos dizem como relacionam teoria e prática:

“É algo que está imbricado, pois não existe prática dissociada da teoria. Mesmo que você no seu dia a dia não compreenda que tipo de teoria está usando, se que desenvolve o aprendizado do aluno ou a que bloqueia esta aprendizagem” (Questionário 2- 8º semestre).

“A prática é que vai nos garantir se realmente o que foi aprendido na teoria, sem a prática muitas vezes a teoria fica inválida por isso acho bastante importante a “mesclagem” entre o aprender e o fazer” (Questionário 4- 8º semestre).

“Teoria e prática são complementos um do outro para que aconteça uma aprendizagem significativa” (Questionário 5- 8º semestre).

“Compreendo que a teoria deve andar junto com a prática, as duas deveriam caminhar juntas, num constante processo de ação-reflexão-ação” (Questionário 7- 8º semestre).

“A prática e a teoria não estão dissociadas. É necessário que a práxis esteja presente no trabalho docente. Não há teoria sem prática, bem como não há prática sem teoria” (Questionário 3- 7º semestre).

“São saberes distintos, mas que se complementam. Esse processo de relação se estabelece quando você consegue vê sentido em suas ações em sala de aula, onde se expressam práticas fundadas em conceitos apreendidos anteriormente” (Questionário 27- 7º semestre).

Observa-se que as falas desses estudantes revelam um pensar sobre teoria e prática enquanto dimensões que se influenciam mutuamente. Apontam para uma interdependência das mesmas na ação docente, a qual se configura, desse modo, em um movimento teórico-prático. Sobre este movimento Vásquez (1977, p. 234) amplia a nossa discussão quando diz que “a dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos

fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma *práxis* total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela”. Note-se que a prática colocada como tendo a primazia é aquela onde está presente, dialética e intencionalmente, um movimento teórico-prático (chamada de *práxis* total), mesmo assim o autor destaca a relação inseparável desta com a teoria enquanto esfera possuidora de características específicas.

Dissemos que as referidas falas se aproximam de expressões da epistemologia da *práxis* porque entendemos que elas não condizem integralmente a tais expressões (daí o se aproximam), como caracterizadas nesse trabalho, haja vista que os estudantes preveem a necessidade de uma afinada articulação e interdependência entre teoria e prática na ação docente, porém não ressaltam, nem mesmo mencionam palavras que façam alusão ao significado político subjacente a práticas educativas pautadas neste modelo de formação.

No que se refere à referência a princípios deste modelo é mister mencionar que apenas uma estudante apresentou respostas que se situam integralmente no mesmo, conforme nossa análise. Diante da riqueza e profundidade do que esta estudante apresenta, bem como pela forte coerência do conteúdo de sua fala com a epistemologia da *práxis*, transcreveremos a seguir, na íntegra, o que ela disse:

Sobre o conceito de teoria

Conhecimento produzido e sistematizado sobre questões que envolvem o campo educacional, a exemplo da avaliação, políticas educacionais, currículo, práticas educativas, processos formais e não formais de ensino. Estudos do cenário educacional para que se possa compreender melhor o que acontece e porque acontece tal situação, a fim de melhorá-la.

Sobre o conceito de prática

A prática seria o saber fazer sempre articulado com o aprofundamento teórico. É poder reinventar o fazer pedagógico, norteado pelo processo de investigação, pesquisa sobre elementos presentes no cotidiano escolar, como também em todo o sistema educacional.

Como relaciona teoria e prática

A teoria me faz compreender determinada situação para além de como está posta. E, a partir da prática, eu posso refletir, articular com outros saberes, teorizando situações que emergem e que exige um olhar diferenciado para se compreender melhor as realidades vividas.

Importância dos conhecimentos teóricos

Saber teoricamente como surgiu, como e por que a escola existe, para que existe, bem como sua função social, me ajuda a me relacionar melhor com os sujeitos que ali estão. O saber da didática, da prática docente com os diferentes níveis de ensino, da importância do currículo e de uma boa proposta pedagógica é importante para que possa interagir melhor com os estudantes e propor boas situações de aprendizagem.

As opiniões citadas explicitam uma visão crítica do ato educativo, se configurando em um exemplo do que se espera, no nosso ponto de vista, como resultado de um processo de formação de professores. Tais opiniões se sintonizam com análises feitas por Ghedin (2010, p. 137) quando esse autor pontua a necessidade de se problematizar as visões sobre as práticas docentes e suas circunstâncias, e destaca que

[...] Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa (GHEDIN, 2010, p. 137).

Percebe-se, com esta breve análise dos dados coletados, que as respostas dos estudantes exprimem concepções de teoria e prática que permitem inferir que seus posicionamentos, no que se refere à relação que estabelecem entre estas duas dimensões da ação docente, se circunscrevem preponderantemente no modelo da racionalidade técnica e da racionalidade prática, ambos promotores de um fazer docente técnico, por não realçarem a dimensão político-ideológica da educação. Contudo, é possível perceber indícios de um movimento de construção de uma visão pautada na epistemologia da práxis pelos licenciandos, embora estes representem um número bastante reduzido.

Vale salientar que o veio argumentativo sob o qual a exposição do capítulo caminhou pautou-se pela defesa de um processo de formação docente que atente principalmente para a formação de professores críticos, autônomos e preocupados com as questões conjunturais da sociedade capitalista que impactam a sala de aula e a escola, trazendo sérias implicações para a (não)aprendizagem dos estudantes. Trata-se, numa visão gramsciana, de se formar docentes como intelectuais orgânicos que pensem e operacionalizem um ensino favorável aos grupos sociais subalternizados.

Com isso, não estamos querendo defender uma formação ideologizante ou de mera retórica de cunho esquerdista, pois entendemos que o ideal formativo anunciado e referendado para se efetivar carece, além de uma sólida formação teórica assentada nos fundamentos históricos, políticos, econômicos e culturais que envolvem a sociedade e a educação, de encaminhamentos operacionais factíveis capazes de dotar os futuros docentes de conhecimentos instrumentais a fim de que estes possam não apenas desejar e compreender a necessidade de uma educação nestes moldes tendo em vista as contradições reinantes no mundo capitalista em que vivemos, mas que também saibam como implementá-la nos espaços escolares concretos e historicamente situados. Daí que acreditamos que os princípios

concernentes aos modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática não podem ser simplesmente negados, mas incorporados, por superação, na/pela epistemologia da práxis, tendo em vista alguns aspectos “pertinentes” que lhes caracterizam, especialmente no que diz respeito à explicitação de estratégias operacionais para realização de processos formativos, não obstante o caráter técnico subjacentes a estas, mas que podem ser redimensionadas em uma perspectiva crítica.

O desafio que se nos apresentam é o de justamente se forjar propostas e práticas de formação de professores seguindo este caminho, haja vista que ele já começou a ser trilhado, mas em um movimento muito distante da magnitude que dele se espera. Trata-se de um desafio colossal, mas que vale apena ser abraçado em razão dos resultados sociais que pode produzir. O mundo, e os indivíduos marginalizados dos benefícios materiais e simbólicos que nele são gerados, agradecem a tentativa.

5 EXPLORANDO O OBJETO: INTERFACE HISTÓRICA E INCURSÃO APROXIMADA NO PROPOSTO E NO PRATICADO

5.1 Revisitando o percurso metodológico

Iniciamos esse capítulo buscando, num primeiro momento, explicitar sinteticamente o movimento de análise e escrita materializado no texto até aqui, remetendo-se às categorias analíticas previstas na orientação teórico-metodológica que dá corpo à pesquisa, para, em seguida, incursionarmos em aspectos específicos da concretude do nosso objeto de investigação, qual seja, reitere-se, a relação teoria e prática no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Dissemos no primeiro capítulo que a matriz teórica que nos norteia na elaboração desse trabalho é o materialismo histórico-dialético, e que cotejaríamos nessa matriz os princípios ou categorias analíticas da totalidade, e realidade e possibilidade, tendo como intenção, *a priori*, desvelar e apreender as contradições que constituem o objeto de pesquisa em tela, e vislumbrar possibilidades de superação dessas contradições tendo em vista a consecução de qualificados processos de formação de professores, de um modo geral, e de pedagogos, de modo particular.

No sentido de reiterar nossa justificativa de aproximação com o método dialético na perspectiva marxista, e a opção pelo mesmo como orientação teórico-epistemológica e metodológica do trabalho, lembramos, com Lefebvre (1975, p. 238), que

a contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. E o método dialético não se contenta em dizer que existem contradições, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera.

Minayo (1996, p. 65) também nos auxilia nessa justificativa, quando aponta que esse referencial

esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realiza a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais do seu tempo.

É, pois, sob essa perspectiva que o par dialético teoria/prática, enquanto pólos que possuem especificidades, mas são indissociáveis na vida social, na formação de professores e nas práticas educativas de um modo geral, vem sendo encarado nesse trabalho. A análise até aqui empreendida assenta-se, portanto, na categoria da totalidade, a qual “justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos” (CURY 1985, p. 27). Nesse sentido, como assevera Kosik (2010, p. 50),

a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

No caso desse trabalho, entende-se “o todo” como sendo a realidade dos homens na sociedade capitalista, envolta nos determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais que constitui essa realidade. Já quanto à caracterização de “partes”, estamos entendendo que a educação sistemática, de um modo geral, e, mais especificamente, a formação de professores, no curso de Pedagogia, são práticas sociais que lhes compõem, enquanto elementos constituintes da referida realidade, encarados, simultaneamente, como aspectos determinados e determinantes da mesma.

Dito isto, cumpre-se fazer referência também à Freitas (1995, p.78), quando esse autor destaca que “o método marxista penetra o real para extrair dele a essência ou que é fundamental, universal, vale dizer a contradição entre a burguesia e o proletariado, bem como a ação superadora dessa última sobre a primeira”. Gadotti (1995, p. 108), também tratando desse método, nos lembra que “Marx, estudando a estrutura da sociedade capitalista, conclui que a contradição básica desta sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade”. Esse autor destaca ainda que “além do caráter geral da contradição, a sua universalidade e a existência de uma contradição principal, existem no interior de cada etapa do processo de desenvolvimento de cada coisa ou fenômeno, contradições específicas ou particulares.”

Aludimos a tais referências para chamar a atenção para o fato de que a explanação feita nos capítulos anteriores pautou-se principalmente pela categoria da totalidade, na perspectiva de fazer emergir a citada contradição principal que constitui a sociedade capitalista, buscando identificar e problematizar os nexos e desdobramentos da mesma para/com o nosso objeto de estudo, este encarado como portador de contradições específicas

que se afinam e se relacionam, não diretamente, mas de forma mediada, com tal contradição principal.

No primeiro capítulo, esse movimento se deu na medida em que localizamos o objeto num cenário político, econômico e social mais amplo, enfatizando o ideário neoliberal enquanto discurso e prática norteadora desse cenário. No segundo capítulo tal movimento se fez presente no momento em que, a partir de um levantamento histórico que explicitou o processo de estruturação dos conceitos de teoria e de prática, e das relações oriundas destes na configuração e interpretação da realidade humana, evidenciou-se que a relevância que vem se dando a um ou ao outro conceito denuncia diferentes visões de homem, de sociedade e de educação, e que a visão que tem ganhado caráter hegemônico na condução da vida social e da educação é aquela defendida e materializada pelas classes dominantes ou pelos donos dos meios de produção. No terceiro capítulo, essa discussão tem continuidade centrando-se na realidade específica do Brasil, quando apontamos uma convergência entre os interesses das classes dominantes deste país com proposições oriundas de dispositivos legais que normatizam a formação de professores nesse contexto, demonstrando-se que tais disposições acabam, de certo modo, por referendar o projeto de dominação dos grupos sociais detentores do poder político e econômico sobre a classe trabalhadora. Quanto ao quarto capítulo, já tratando de dados coletados do nosso *lócus* de investigação, pretendeu-se discutir em que medida a forma como os estudantes desse campo empírico relacionam teoria e prática se aproxima ou se distancia dos princípios característicos dos modelos de formação docente pautados na racionalidade técnica, na racionalidade prática ou na epistemologia da práxis, modelos estes entendidos, cada um, enquanto expressão de um determinado projeto histórico de mundo, destacando-se que os dois primeiros, pelos princípios nos quais se baseiam, referendam e potencializam o ideário de formação capitalista neoliberal, o qual atende aos interesses das classes sociais dominantes; e o último, visto como representante de um projeto de formação humana de caráter emancipatório, logo, em sintonia com as necessidades dos grupos sociais subalternizados. Nesse sentido, a categoria da totalidade também atravessa esse capítulo, considerando-se que tais projetos se configuram em molduras da vida social mais ampla, as quais impactam e são impactadas por elementos sociais que gravitam no interior das mesmas, como é o caso da educação e da formação de professores, esta última ilustrada nesse trabalho por aspectos da realidade formativa do curso de Pedagogia da UEFS, mais especificamente pela visão que os estudantes desse curso demonstram ter de relação teoria e prática, a qual, como vimos, reflete preponderantemente elementos característicos das

concepções de formação inscritas nos modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

Nesse sentido, fica evidenciado que já no quarto capítulo iniciamos uma imersão na concretude do objeto de investigação em tela, propósito que daremos continuidade no capítulo atual.

No âmbito geral da pesquisa, a construção desse capítulo cumpre o objetivo de apresentar e problematizar as proposições da organização curricular do curso de Pedagogia da UEFS que tratam da relação teoria e prática, na perspectiva de se analisar em que medida tais proposições concorrem para que os estudantes desse curso desenvolvam um promissor processo de apropriação dessa relação e, desse modo, construam as aprendizagens necessárias para atuarem de forma autônoma, crítica, propositiva e exitosa quando no exercício profissional no campo da Educação Básica; e, por meio dessa atuação, aliada a uma postura libertária e progressista enquanto sujeito social, possam se portar como atores e autores das transformações sociais requeridas pela realidade contemporânea, colaborando, desse modo, para a superação do modelo capitalista de produção, e de todas as consequências dele decorrentes que afetam negativamente as camadas populares da sociedade e a perenidade da vida em nosso planeta.

Para levar a cabo o referido objetivo tomaremos como mediação a segunda categoria metodológica colocada como espinha dorsal do trabalho, qual seja, a de realidade e possibilidade. Antes de nos determos numa caracterização dessa categoria, é importante salientar que nesse trabalho estamos diferenciando, conforme Kuenzer (1998), categorias metodológicas de categorias de conteúdo. As primeiras, nas quais incluímos além de realidade e possibilidade, a categoria da totalidade, são aquelas constituintes do próprio método tomado como referência, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos do percurso investigativo. Quanto às categorias de conteúdo, estas se referem ao particular, decorrem dos dados coletados e produzidos durante a pesquisa. São, portanto, recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. No caso desse trabalho, as categorias desse tipo são as seguintes: concepção de relação teoria e prática – que teve sua discussão contemplada no quarto capítulo, quando se abordou a perspectiva dos estudantes, e essa discussão também permeará o capítulo atual, tendo como foco de análise a perspectiva do PPP do curso –, a prática como componente curricular e articulação e interdisciplinaridade na formação. Essas duas últimas serão problematizadas no capítulo atual.

Feito esse destaque, voltemos à caracterização da categoria metodológica realidade e possibilidade. Do ponto de vista do materialismo dialético, “a realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Nesse sentido, a dialética entre realidade e possibilidade indica que a primeira é uma possibilidade já realizada, e a segunda é uma realidade em potencial.

Segundo Cheptulin (2004), existem diferentes tipos de possibilidades: a possibilidade concreta e a possibilidade abstrata; a possibilidade de essência e a possibilidade de fenômeno, assim caracterizadas:

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cujas realizações podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que essa última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 2004, p. 342).

A possibilidade cuja realização não muda a essência da coisa é denominada de possibilidades de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência (op.cit., p. 344).

A despeito das particularidades que se apresentam nessa caracterização, a idéia que se sobressai nos excertos acima é a de que a possibilidade pode transformar-se em realidade. É a partir desse pressuposto, e tomando como motivação a máxima de Marx (2007) na sua XI tese sobre Feuerbach, quando ele afirma que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, e que importa transformá-lo, que nos debruçaremos nesse capítulo numa análise sobre o curso de Pedagogia em questão, a fim de conhecer e problematizar a sua realidade formativa, por meio do estudo de proposições de sua organização curricular que pautam aspectos da relação teoria e prática, cotejando-as com posicionamentos de seus estudantes quanto à operacionalização dessa relação no interior da formação, de modo a contribuir, no plano imediato, para que o processo formativo em tela venha a materializar possibilidades concretas e de essência que se apresentarem como necessárias, com vistas a, no plano mediato e teleológico, colaborar na concretização das cruciais transformações que se requer da educação e da sociedade regida pelo capital.

Nesse sentido, estamos abordando a formação de professores, no curso de Pedagogia, enquanto realidade circunscrita no seio de uma sociedade capitalista, a qual, entende-se, tende a influenciar fortemente as concepções sobre as quais essa formação se baseia, bem como as ações que elas executam. Desse modo, a categoria realidade e possibilidade nos orienta nesse

capítulo na medida em que interrogaremos a organização curricular do curso em questão buscando identificar na mesma, no âmbito do discurso e das propostas de encaminhamentos operacionais postos no texto do Projeto Político-Pedagógico que sejam direcionadas à promoção da articulação das teorias educacionais e pedagógicas com a prática docente por parte dos licenciandos, se a realidade do nosso campo empírico tende a desenvolver uma formação docente que fortalece a manutenção da sociedade capitalista e dos valores que a consubstancia (a exemplo de consumismo, individualismo, subordinação do outro, etc.), ou se, pelo contrário, gesta possibilidades para se forjar uma formação que, além de instrumentalizar os futuros professores e gestores para a complexidade da tarefa docente na educação básica, possua um cunho libertário, emancipatório e de caráter contra-hegemônico ao modo de produção e reprodução da vida pautado no capitalismo. Salientamos que as afirmações e informações advindas da proposta curricular e pedagógica do curso serão cotejadas com os posicionamentos dos licenciandos acerca do trabalho previsto e praticado neste curso, na intenção de colaborar para o processo de apropriação da relação teoria e prática pelos professores em formação.

O foco dessa discussão gira, portanto, em torno de currículo, compreendido “enquanto artefato que institucionaliza os conhecimentos profissionais no campo da docência” (MUSSI, *et. al.*, 2013, p. 5). Trata-se de um aspecto da formação que expressa o ideal formativo que o curso/instituição deseja concretizar, bem como as condições e estratégias para tal concretização. Desse modo, influencia na manutenção, alteração ou transformação de um determinado projeto de sociedade, a partir do delineamento do perfil profissional que se deseja formar. Com efeito,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 8).

Estamos considerando, pois, que através do estudo da proposta curricular do curso em análise, a partir de suas proposições e propostas de encaminhamentos operacionais relativos à promoção de uma efetiva articulação entre teoria e prática pelos licenciandos, é possível se entrever que perfil profissional o mesmo tende a formar e legitimar e, por conseguinte, que projeto de sociedade tende a corroborar.

De nossa parte, quanto à forma e conteúdo de uma organização curricular que tenha como consequência uma qualificada formação de pedagogos, no sentido defendido nesse trabalho, entendemos que esta deve contemplar conhecimentos teórico-práticos e estratégias que deem conta de “formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2012b, p. 130).

É justamente esse desafio que nos mobiliza a estudar o currículo do curso que é nosso objeto de pesquisa, no sentido de, reiterar-se, através das proposições e encaminhamentos que este apresenta quanto ao trabalho sobre a relação teoria e prática, perceber se esse curso caminha no sentido de alcançá-lo, ou não.

Antes de apresentar elementos específicos desse estudo, julgamos pertinente fazer alusão, de forma sucinta, a aspectos da realidade do curso de Pedagogia no Brasil focando a problemática da dicotomia teoria-prática quando da criação desse curso em nosso país, bem como ao longo de sua recente história e na atualidade. É este o nosso propósito no próximo tópico.

5.2 Histórico do curso de Pedagogia no Brasil: tensões, contradições, rupturas e continuidades

O curso de Pedagogia é, de longe, o que mais tem se situado em questões polêmicas dentre os cursos que formam professores em nível superior no Brasil. Tais questões decorrem principalmente da multiplicidade de legislações que ele tem enfrentado, bem como pela indefinição e diversas alterações porque historicamente vem passando sua identidade formativa. Assim, as configurações acerca da formação profissional do pedagogo têm sido pautadas por um debate que inclui: licenciatura *versus* bacharelado, professor *versus* especialista, generalista *versus* especialistas, técnico em educação *versus* professor (FREITAS, 1996; SHEIBE, 2006).

Tal debate reflete a problemática da separação entre a teoria e a prática na formação desse profissional, questão central em nossa discussão, e que, por assim ser, julgamos salutar historicizá-la, como mote para trazer à tona importantes aspectos da constituição e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil.

É importante sublinhar que estamos entendendo que a dicotomia teoria-prática pode ser abordada, pelo menos, de duas formas quando se discute o curso de Pedagogia. A primeira

é aquela à qual se refere o aludido debate, e que tem a ver com a separação/distinção entre a formação do pedagogo por assim dizer técnico-especialista (gestor, coordenador, supervisor, orientador educacional) da formação do pedagogo professor, encarando-se a formação do primeiro como sendo caracterizada por uma necessidade maior dos conhecimentos ditos teóricos em relação aos ditos práticos para a aprendizagem e exercício de suas funções profissionais; e a formação do segundo, vista como sendo caracterizada pela necessidade maior dos conhecimentos ditos práticos em relação àqueles considerados teóricos. A segunda forma de se abordar tal dicotomia diz respeito à separação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação desse profissional, independentemente da habilitação à qual essa formação se destine, se para formar o pedagogo especialista ou o pedagogo professor, ou ambos ao mesmo tempo. É nessa forma, que representa uma face da aludida dicotomia, que esse trabalho se centra, mesmo porque, na atualidade brasileira, legalmente a formação da licenciatura em Pedagogia (nosso objeto de investigação) deve contemplar essas duas especificidades funcionais concomitantemente. Não obstante, consideramos importante aludirmos historicamente à primeira forma por entender que ela se constitui o cerne dos problemas que vêm acometendo o curso de Pedagogia, influenciando decisivamente para que a segunda venha se fazendo realidade nos processos formativos desse curso.

Feito este esclarecimento, vamos aos fatos. Como já foi dito nesse trabalho, o curso de Pedagogia, a partir de sua institucionalização no Brasil em 1939, quando ele foi criado no interior da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, já se apresenta em um formato que separa teoria de prática, visto que formava o bacharel e o licenciado por meio do esquema conhecido como 3+1. Nos primeiros três anos formava-se o bacharel em Pedagogia a partir dos conhecimentos considerados específicos da área, e a opção em cursar mais um ano, voltado para o ensino de Didática, conferia o título de licenciado a quem o fizesse, o que, naquele momento, garantia o direito de exercício da docência nas matérias pedagógicas e nas disciplinas de história, geografia e matemática do Curso Normal (que formava professores para as escolas primárias) (SHEIBE, 2006).

Anuncia-se, nesse momento, um problema que vai perseguir o curso de Pedagogia por décadas, qual seja, uma relativa indefinição quanto à área de atuação e à identidade do pedagogo, especialmente no que diz respeito ao licenciado. De partida, esse profissional teria que competir com licenciados em outras áreas para atuarem no Curso Normal, haja vista que a Lei Orgânica do Ensino Normal determinava que para lecionar nesse curso “era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (SILVA, 2006, p. 14).

Trata-se de uma estrutura “prático-profissionalizante” (SHEIBE, 2006) que prevalece até a aprovação da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a nossa primeira LDB. Em decorrência dessa lei foi aprovado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação o parecer n. 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. Dentre as alterações trazidas por este parecer está a definição do curso em quatro anos, em que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com essa regulamentação deixava de vigorar o formato curricular conhecido como 3+1 (SAVIANI, 2012b).

Uma mudança mais substantiva na estrutura do curso decorreu da Lei n. 5.540, da Reforma do Ensino Superior, a qual gerou o parecer CFE n. 252/69. Esse parecer fracionou o curso em habilitações: para a formação de especialistas, as habilitações técnicas; para a atuação no curso normal, a habilitação no magistério de 2º grau. Ele também garantiu aos licenciados em Pedagogia o direito de lecionar no antigo primário, e definiu que não haveria dois cursos de pedagogia (o de bacharelado e o de licenciatura), mas apenas o Curso de Pedagogia para prover as duas formações, que expediria apenas um diploma, o de licenciado. A estrutura curricular do curso foi dividida em uma parte comum e outra diversificada. A comum era composta pelas seguintes matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada contemplava matérias que se destinavam a formar para as seguintes habilitações: 1) Orientação educacional, 2) Administração escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, 3) Supervisão escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, 4) Inspeção escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, 5) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, 6) Administração escolar para exercício nas escolas de 1º grau, 7) Supervisão escolar para exercício na escola de 1º grau e 8) Inspeção escolar para exercício na escola de 1º grau. Exigia-se a carga horária mínima de 2.200 horas para as habilitações de número 1 a 5, devendo ser ministradas no mínimo em três e no máximo em sete anos, caracterizando-se cursos de longa duração; e para as habilitações de 6 a 8 estipulou-se a carga horária de 1.100 de atividades a serem ministradas no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos, configurando-se, portanto, cursos de curta duração. Esse parecer prevê ainda a obrigatoriedade de realização de estágio supervisionado correspondente à prática das várias habilitações, atingindo pelo menos 5% da carga horária do curso, em cada caso; e limita em, no máximo, duas as habilitações que o aluno poderia cursar ao mesmo tempo, sendo que permitia o retorno para obter novas habilitações mediante complementação de estudos (SAVIANI, 2012b).

Conforme este autor, “o aspecto mais característico dessa regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal” (Idem, p. 44). Segundo ele, a mesma foi realizada sob a justificativa de que se buscava superar o caráter generalista do curso, da qual derivava a definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou “como especialista em coisa nenhuma”. Este autor considera, ainda, que o privilegiamento da formação de técnicos no curso de Pedagogia se deu no sentido de se suprir uma demanda de profissionais, com funções e mercado de trabalho supostamente já definidos nos sistemas de ensino, e que careciam de uma formação específica. Em sua visão, a dupla suposição revelou-se inconsistente, haja vista que nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas, nem poderia se dar como constituído um mercado de trabalho demandando os profissionais aos quais as habilitações se referiam.

Diante disso, a partir da análise desse autor, é possível concluir que as disposições do parecer 252/69 do CFE, seguiram uma orientação que subordina a educação à lógica do mercado, o que pode ser ilustrado, além da notória relação direta dos perfis e funções profissionais a serem formadas com as necessidades exclusivas do mercado, no fato de que se desejava formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas fora do ambiente acadêmico e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para serem utilizadas por esses especialistas no fomento da produtividade na escola básica. Nesse sentido, “a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico” (Idem, p. 45).

Outra crítica que se faz a essa regulamentação, e que se relaciona com a anteriormente esboçada, é que a mesma imprimiu uma identidade ao curso de pedagogia, caracterizando-a como estando relacionada principalmente à formação de técnico especialista em detrimento da formação do professor. Segundo Sheibe (2006, p. 181),

ao privilegiar a formação do técnico especialista para atuar nas escolas do ensino básico, relegando, de modo geral, ao segundo plano a formação para o magistério das matérias pedagógicas de nível médio, o curso de Pedagogia instituiu uma identidade ao pedagogo até hoje considerada por muitos setores como a sua identidade.

Após essa regulamentação que pautava o curso de Pedagogia, houve uma tentativa do citado conselheiro em lhe impor outras alterações na década de 1970, alterações essas que, se

materializadas, tendiam à extinção desse curso, visto que, entre as indicações a ele relativas previa-se que o preparo de especialistas e de professores para atuar no então 2º grau, assim como do pedagogo em geral, seria feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura, e, a depender da realidade local, abrir-se-ia essa possibilidade para docentes que tivessem formação em 2º grau (SAVIANI, 2012b). Tais indicações, apesar de terem sido aprovadas, não chegaram a vigorar em razão das lutas e pressões contrárias a ela que foram capitaneadas pelo movimento de educadores militantes na esfera da formação de professores, o qual “era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (BRZEZINSKI, 2010, p. 82).

Nesse sentido, a regulamentação anterior (parecer 252/69), não obstante as tentativas de alteração, promovidas pelo CFE e pelo próprio movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até a publicação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, através da resolução CNE/CP n. 1/2006.

O período que passou entre a normatização oriunda do parecer de 69 até a emergência dessas diretrizes foi recheado de intensos debates envolvendo o movimento de educadores, associações científicas e sindicais do campo educacional e representações estatais como o MEC e o CNE, em virtude de mudanças trazidas pela LDB de 1996 para o âmbito da formação docente – como é o caso da instituição dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, já discutidos no capítulo 3 desse trabalho – bem como pelos questionamentos referentes à identidade do curso de Pedagogia pautada na formação de técnicos, até então preponderante. Foi nesse sentido que, com a finalidade de impulsionar as faculdades de educação das universidades públicas a reverem os seus cursos de Pedagogia, foi criado em 1980 o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, posteriormente transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), o qual, em 1990, deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE).

No bojo desse debate, a “docência como base” (SHEIBE, 2006), sobressaiu como princípio orientador da formação do pedagogo, em contraposição à centralização da formação desse curso na figura do técnico em educação para atuar nas funções de administração, supervisão e orientação. Tais funções, embora tenham sido admitidas nas novas diretrizes como também sendo de atribuição do curso de Pedagogia a capacitação dos profissionais para exercê-las no âmbito escolar – como prevê o artigo 64 da LDB 9394/96 –, foram secundarizadas neste documento em relação à função relativa à docência para a Educação

Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocada como o cerne da formação do pedagogo no momento.

É importante sublinhar aqui, que no que se refere ao lugar das funções citadas na estrutura do curso de Pedagogia, trata-se de um amplo debate em que renomados autores nacionais tem se colocado ao lado da proposta de que este curso deva ser dividido entre bacharelado e licenciatura, para cada um se centrar em uma das funções citadas (o bacharelado para formar o especialista e a licenciatura para formar o professor), caso de Libâneo (2006); e outros que se posicionam contrários a essa proposta, defendendo para o curso uma formação com base docente, considerada esta como mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional (SHEIBE, 2006), visão que é incorporada pelas novas diretrizes. De nossa parte, não obstante as críticas que recaem sobre as atuais diretrizes do curso de Pedagogia¹⁰, entendemos como sendo procedente a incorporação dessa visão pelas mesmas, pois consideramos, em virtude de nossa experiência profissional no campo da docência e da gestão escolar, que o pensar e fazer docente se constitui em condição imprescindível para se atuar de forma sensível, adequada e exitosa no encaminhamento das ações abarcadas pelas funções de gestão educacional.

Entretanto, como já destacamos nesse capítulo, embora a nossa discussão contemple inexoravelmente a polêmica sobre as citadas formas de se organizar o curso de Pedagogia, o nosso foco de análise não se centra nessa polêmica. Antes, busca problematizar e pôr em evidência os encaminhamentos referentes à promoção da relação teoria e prática nos processos formativos de professores, e mais especificamente no nosso campo empírico, para, com isso, averiguar se tais processos se alinham com uma concepção de formação emancipatória e, por conseguinte, propiciadora da necessária qualificação que se requer de pedagogos para atuar na educação básica. É o que tentaremos fazer a partir do próximo tópico.

¹⁰ Parte dessas críticas advém de autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007), citados por Saviani (2012, p. 60), que afirmam que “a resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”. Como dissemos, a despeito dessas críticas, consideramos que com a formação no mesmo curso do pedagogo professor e gestor, consideradas as necessárias condições da organização curricular e carga horária que possam dar conta disso nos limites de uma formação inicial, concorre, também, para a superação da histórica e ideológica separação entre os técnicos da educação (tidos como os “teóricos” – aqueles que mandam) e os docentes que atuam na escola básica (tidos como os “práticos” – aqueles que obedecem). Outrossim, comungamos, como já mostrado nesse trabalho, da proposição da ANFOPE em relação à necessidade de uma base comum nacional para a formação do pedagogo a ser concretizada através de eixos curriculares assim constituídos: relação teoria e prática (trabalho), formação teórica, compromisso social e democratização da escola e interdisciplinaridade (BRZEZINSKI, 2010).

5.3 Concepção e operacionalização da relação teoria e prática no currículo do curso

A partir desse momento trataremos de aspectos específicos do processo formativo do curso de Pedagogia em análise. Entendemos ser importante fazermos, inicialmente, referência a informações que possam contextualizar, em termos gerais, o curso/instituição em questão, apontando para nuances de sua constituição e localização regional. Pois bem, trata-se de um curso de Pedagogia que funciona na Universidade Estadual de Feira de Santana, no estado da Bahia. Essa universidade, que atende a cerca de 150 cidades do interior baiano, é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado, sob o regime de autarquia. Foi criada pela Lei Estadual n. 2.784 de 24/01/70, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 77.496 de 27/04/76, instalada em 31/05/76, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874 de 19/12/86 e reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004¹¹.

Quanto ao curso de Pedagogia, é importante mencionar que este funciona sob a responsabilidade do Departamento de Educação da universidade. Tem seu projeto de criação datado de 1983, aprovado pela Resolução CONSU 01/84 de 23/03/84, tendo sido instalado em 1987, a fim de atender à demanda de formação superior exigida para os sistemas de ensino da região de Feira de Santana. Em seu projeto original destinava-se à formação para as seguintes habilitações: magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, educação pré-escolar e supervisão escolar de primeiro e segundo graus. O projeto pedagógico atual (que reestrutura o de 84), datado de 2002, prevê que o curso não terá habilitação específica, e que este formará o licenciado em Pedagogia, cujo campo de atuação profissional abrange as instituições escolares e não-escolares, sendo que na instituição escolar este profissional atuará na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na formação do profissional docente e na gestão educacional¹². Esse curso possui uma carga horária total¹³ de 3.365 horas, distribuídas da seguinte forma: 2.040 horas para componentes científicos-culturais obrigatórios, 285 horas para prática pedagógica como componente curricular, 315 horas para estágio supervisionado, 300 horas para componentes optativos, 225 horas para estudos e trabalho de conclusão de curso (monografia) e 200 horas referentes à realização de atividades complementares. Prevê-se a integralização dessa carga horária para 4 anos, divididos em 8 semestres letivos.

¹¹Informações obtidas no sítio: <http://www.uefs.br/portal/a-universidade/sua-historia>, visitado em 10/12/2013.

¹²Informações obtidas no Projeto Pedagógico do Curso, UEFS (2002).

¹³Informações obtidas no sítio <http://www.uefs.br/portal/colegiados/pedagogia/menus/carga-horaria>, visitado em 10/12/2013.

Feitos esses registros, passamos agora a discutir elementos relativos à concepção de relação teoria e prática presentes no PPP do curso, bem como a encaminhamentos operacionais que este documento prevê para promover a efetivação de tal concepção, elementos que, a nosso ver, se inscrevem na esfera das possibilidades formativas contidas nesse documento, e que podem corresponder, ou não, à realidade da formação em movimento no curso em questão.

Na introdução do citado PPP percebe-se que o mesmo visa primordialmente dar uma nova feição ao curso de Pedagogia em questão – considerando-se o teor do seu projeto de implantação quanto às habilitações que esse curso objetivava prover –, na medida em que demarca, já nesta parte do texto, que através da proposta de reestruturação materializada neste documento buscava-se fazer com que o curso “medeie novas formas de abordagem da relação teoria-prática, superando a compartimentalização entre o pensar e o fazer, o docente e o especialista, afirmando a docência como base da identidade e da formação profissional” (UEFS, 2002, p. 2). Entendemos que tal proposição insere-se na primeira forma de abordar a separação entre teoria e prática que mencionamos no início desse capítulo, tendo em vista referir-se à necessidade de superação da distinção de formação para o pedagogo especialista e o pedagogo professor, acenando para a afirmação da docência como base da formação dessas duas categorias profissionais, no interior de um mesmo curso.

Como dissemos, mais que a discussão dessa dicotomia, importa-nos perceber como o curso em análise concebe e operacionaliza a relação teoria e prática, enquanto dimensões fundamentais da formação docente.

Convém recuperarmos aqui a concepção de relação teoria e prática na formação docente, que vimos defendendo nesse trabalho. Como já foi dito, tal concepção se fundamenta no materialismo histórico-dialético, enquanto matriz teórica orientadora do trabalho e, portanto, encara a teoria e a prática enquanto elementos que, embora possuam especificidades, são interdependentes e indissociáveis na prática pedagógica e social. São, desse modo, expressões de uma unidade dialética caracterizadora da filosofia da práxis, a qual Saviani (2012a, p. 120) explica da seguinte forma:

[...] entendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática. Em outros termos, vejo a filosofia da práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a

teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática. Unificando-as na prática. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.

Esse excerto, além de resumir a nossa concepção de relação teoria e prática, do lugar de cada uma dessas dimensões no movimento da vida social, de um modo geral, e em particular na educação, traz à tona ideias relativas aos modelos de formação docente discutidos no capítulo 4, quais sejam: racionalidade técnica (idealismo), racionalidade prática (pragmatismo) e epistemologia da práxis (filosofia da práxis). A discussão de tais modelos naquele capítulo se deu no sentido de percebermos em que medida a concepção de relação teoria e prática dos estudantes do curso em análise se aproxima ou se distancia dos mesmos, e de cotejar a relação dessa concepção com determinados projetos históricos de sociedade.

Nesse momento, o nosso interesse é identificar a concepção de relação teoria e prática latente na organização curricular do curso, e em que medida tal concepção se afina com o modelo de formação pautado na epistemologia/filosofia da práxis. Primeiro, veremos isso no nível do discurso (concepção) transcrito no texto do PPP e, em seguida, focalizaremos as estratégias operacionais previstas neste documento para por em prática o discurso (concepção) defendido.

No âmbito do discurso, percebemos que existe explicitamente a intenção de trabalhar pela superação da dicotomia teoria-prática. Na justificativa do projeto pedagógico em análise é colocado que o curso vinha passando por um processo de avaliação nos anos que antecederam a sua elaboração, da qual originou-se uma série de críticas quanto ao seu formato curricular original. Dentre essas críticas, destacou-se que “a concepção de curso centrada nas atividades de ensino foi duramente criticada, ao tempo em que se enfatizava a ideia de flexibilização curricular para atender aos diferentes interesses de estudo na área (educação especial, arte-educação, novas tecnologias, etc.)” (UEFS, 2002, p. 6). Nessa parte do texto se diz também que, em virtude das críticas levantadas, foram definidos alguns princípios norteadores para o novo curso. Dentre esses princípios destacamos dois: ênfase na formação teórico-prática e multidisciplinar sobre a educação, tendo na relação ensino-pesquisa o seu princípio básico; e consolidação de novas bases na relação teoria-prática, com atenção especial para a integração com as instituições de ensino básico em Feira de Santana.

Com isso se percebe uma ênfase na necessidade de desenvolver adequadamente a relação teoria e prática no processo formativo do curso. Tal ênfase é associada à importância de se formar profissionais com perfil crítico, o que se evidencia quando se diz no PPP que se deseja a formação do educador em sentido amplo, entendendo-se por formação ampla

um sólido lastro teórico, que possibilite a inserção crítica do Pedagogo na realidade educacional, a produção de análises próprias sobre a educação nos diversos contextos em que ela se realiza, a compreensão dos processos de trabalho pedagógico em suas dimensões de docência e gestão, incluindo coordenação, planejamento e avaliação dos sistemas, unidades e projetos de ensino (UEFS, 2002, p. 8)

Esse posicionamento é ratificado quando se aponta no documento em questão que a reformulação curricular implicada no mesmo tem o desafio de resgatar a dialeticidade teoria-prática. Afirma-se, desse modo, que “nesse horizonte o resgate da dialeticidade teoria-prática associa-se à superação do pragmatismo como tendência sócio-histórica dominante” (p. 9).

Tomando essas passagens como referência, é possível concluir que em sua proposta pedagógica o curso se coloca em contraposição ao pragmatismo (expressão teórica que origina e dá base à racionalidade prática). Pode-se dizer também que ele apresenta alguns elementos que indicam certa afinidade do mesmo com a epistemologia da práxis, o que pode ser ilustrado quando se coloca, na página 11, que uma das pretensões do curso é “contribuir para transformação do projeto cultural de ideologias hegemônicas”, e quando, na definição do perfil do formando do curso, se diz que se deseja formar “um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, com sólida fundamentação política, filosófica, científica, tecnológica, sócio-cultural e responda aos desafios educacionais que a sociedade lhe coloca criticamente” (p.13).

É perceptível na proposta em questão uma forte valorização da relação ensino-pesquisa (como princípio formativo) como meio para se alcançar tal intento. Afirma-se, neste sentido, que os professores devem sair da posição de “ensinadores” e passarem a ser “mediadores” entre o conhecimento e as aprendizagens dos sujeitos que aprendem. Isto é, “devem estar empenhados em ensinar a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem a única fonte de conhecimento” (p. 10). Sobre essa afirmação de que os docentes precisam sair da posição de “ensinadores”, o PPP explica que isso implica, dentre outras ações, em

estabelecer uma outra relação entre professor-aluno-curso, numa construção coletiva, de responsabilidades compartilhadas no pensar e no fazer, através da criação de espaços de pesquisa, orientação segura e clara aos alunos,

empenho e responsabilidade pela sua aprendizagem, construção de espaços para estudo individual e grupal, além da socialização de saberes;

Consideramos que tal proposição aponta para um encaminhamento equilibrado do ato de ensinar e do ato de pesquisar no movimento de formação proposto para ser levado a cabo no curso. Não obstante, julgamos pertinente fazer aqui um alerta no sentido de que a importância da pesquisa enquanto estratégia formativa precisa ser relativizada, de modo que se cuide para que nas práticas de formação de um modo geral ela não se sobreponha ao ato de ensinar, o que se constitui um dos vieses característicos do pragmatismo (ou da racionalidade prática), no sentido de que tal abordagem realça a pesquisa e secundariza o ensino, com o agravante de que encara a primeira dimensão formativa enquanto recurso que favorece a emergência da reflexividade docente tendo em vista a resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar, concorrendo, portanto, para o não desvelamento do real concreto em suas múltiplas determinações. Não estamos referendando com isso a supervalorização do professor, mas a valorização do conhecimento científico – que tem na mediação desse profissional sua principal forma de socialização – enquanto recurso de interpretação e intervenção da/na prática social e educacional.

Nessa perspectiva, entendemos que no processo de elaboração e efetivação de uma proposta curricular de formação de docente é preciso equilibrar a importância do ensino e da pesquisa na construção da profissionalidade dos futuros professores, considerando-se o necessário papel ativo, crítico e transformador destes na concretude da realidade educativa. Neste sentido, concordamos com Martins (2008, p. 5) que a formação superior deve propiciar a síntese de três grandes processos, a saber:

[...] processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa; e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa.

Ainda em relação ao discurso posto no PPP do curso, é possível inferir a proposição de um direcionamento “emancipatório” para este, pela ênfase que se coloca na necessidade de se formar profissionais críticos. Todavia, não se percebe claramente explicitado uma visão que proponha, no plano teleológico, a superação do modo capitalista de produção, proposta que se constitui no cerne da teoria marxista. Não contempla, portanto, o entendimento aqui defendido, e que é corroborado por Taffarel (2013, p. 141) quando esta autora afirma que a formação de professores “deve permitir o desenvolvimento de uma consistente base teórica e

de um conhecimento crítico para combater as pedagogias do capital e o projeto mundial de educação que são hegemonicamente sustentados nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas em geral”. Evidencia-se no texto a necessidade de se oferecer uma formação de qualidade para os futuros pedagogos, mas não se demarca claramente a qual projeto histórico de sociedade tal formação se destina a referendar e a ajudar a construir, se a uma formação circunscrita aos marcos do capital, ou se, ao contrário, a uma formação que busque romper com estes marcos, e procure contribuir para a instauração de uma sociedade que seja de fato justa e igualitária, o que no modelo de sociedade capitalista é impossível de acontecer, dadas as suas características, já consideradas e explicitadas nesse trabalho.

Vale abrir um parêntese aqui para aludirmos a um dado obtido com a aplicação do questionário e que se relaciona diretamente com essa discussão, tendo em vista que foi perguntado aos licenciandos qual seria, na visão deles, a função social da escola, considerando-se as concepções teóricas vistas no curso. O objetivo dessa pergunta foi se perceber se tal visão dos estudantes contempla a perspectiva da construção, com a contribuição da escola, de um outro projeto histórico de sociedade para além do capitalismo. Estamos tomando como parâmetro a noção de projeto histórico a partir de Freitas (1995, p. 57), o qual explicita essa noção afirmando que:

Nosso projeto histórico assume algumas linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a. Não queremos “humanizar” a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos “reformular” o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado”.

Temos a consciência de que a escola sozinha não criará um outro tipo de sociedade. Mas estamos convictos de que ela pode, por meio da socialização dos conhecimentos mais avançados para os membros da classe trabalhadora, colaborar decisivamente para que este outro tipo de sociedade se concretize. Nessa perspectiva, estamos de acordo com a proposta de formação humana circunscrita na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica que, segundo Saviani (2012a, p. 8-9), o seu elaborador, implica na realização das seguintes tarefas em relação à educação escolar:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos

escolares. c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Tal entendimento de escola pressupõe a sua utilização enquanto meio de socialização do conhecimento para o alcance de objetivos no campo teleológico, que supere a imediatividade do momento presente. Essa pressuposição é ratificada por Freitas (1995, p. 28), que destaca que

para a Pedagogia Histórico-Crítica a emancipação do homem passa, também, pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo essa uma contribuição da escola – como instância mais desenvolvida de difusão do saber – ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista.

Nesse sentido, tomando como parâmetro o citado projeto histórico e a consequente concepção de escola que este encerra, como demarcado pela Pedagogia Histórico-Crítica, percebemos que a visão de função social da escola que os estudantes compartilham não apontam (pelo menos não explicitamente) para a necessidade de superação do modo capitalista de produção, aludindo, assim, a expressões que refletem uma visão que poderia se adjetivar de “crítica” de escola/educação, mas nos marcos do modo de produção capitalista, tendo em vista não mencionarem proposições que considerem sua radical transformação, e a emergência de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Vejamos algumas falas dos estudantes quanto à sua visão de função da escola, que corroboram tal entendimento:

“A função social da escola é formar cidadãos críticos e reflexivos. Devemos pensar em nossos alunos como sujeitos que tem voz e vez, e acima de tudo para preparar não apenas para o mercado de trabalho, mas também conhecedores de seus direitos enquanto cidadãos” (Questionário 1- 8º semestre).

“Formar o educando em sua integralidade, aliando todas as formas de aprendizado, considerando-se as potencialidades e individualidade de cada um. Estimular o pensamento crítico a fim de formar um sujeito reflexivo” (Questionário 10- 8º semestre).

“Formar indivíduos que resgatem os valores humanos, parando de formar apenas para o trabalho” (Questionário 12- 8º semestre).

“A função social da escola é estudar sempre seu cotidiano e suas demandas e propor ações pedagógicas objetivando a melhor qualidade educacional” (Questionário 14- 8º semestre).

“Ensinar para a formação profissional, mas também para a vida pessoal, a forma de como se relacionar com as pessoas e também reforçar os valores familiares” (Questionário 29- 7º semestre).

“Formar sujeitos intelectualmente autônomos e capazes de se desenvolverem nos diversos desafios que a vida, em suas manifestações específicas, lhes impõe” (Questionário 13- 7º semestre).

“Ensinar com qualidade e criticidade” (Questionário 25- 7º semestre).

“Educar a criança para ser um sujeito crítico, analítico e um sujeito histórico que conteste e seja consciente de seu papel como cidadão” (Questionário 19- 7º semestre).

Nas falas apontadas são realçadas palavras como cidadania, valores, autonomia, as quais acenam para a necessidade de uma formação mais humana, aspecto que consideramos positivo. Entretanto, como já falamos, a superação da sociedade capitalista não é contemplada. Foi possível identificar algumas respostas que se aproximam mais da perspectiva de escola/educação aqui defendida por sinalizarem para aspectos relativos à determinações histórico-sociais no direcionamento/expectativa do trabalho escolar. Mas, assim como as primeiras, não apontam para a necessidade de instauração de uma sociedade que se sobreponha aos ditames do capital. Vejamos algumas respostas, considerando a pergunta mencionada anteriormente, que se enquadram nesse grupo:

“Auxiliar na formação de sujeitos atuantes, capazes de se reconhecer enquanto ‘ser histórico’, ‘social’, sobretudo conscientes da dinâmica que envolve a organização da sociedade” (Questionário 3- 8º semestre).

“Orientar a formação sócio, político e educacional do sujeito” (Questionário 6- 8º semestre).

“Entendo que a escola deve para além de dar conta dos conhecimentos que são passados de geração a geração. Deve cooperar para a diminuição das desigualdades sociais” (Questionário 7- 8º semestre).

“Desenvolver a oportunidade de uma educação igualitária, que alcance todos os sujeitos em todas as classes sociais, contribuindo para uma sociedade de direito para todos” (Questionário 16- 7º semestre)

“É na escola que aprendemos/desenvolvemos diversas potencialidades, onde ocorrem as socializações entre os sujeitos. Ao menos é o que deveria acontecer, espaço de aprendizagem e socialização. Infelizmente pode ocorrer justamente o contrário, e servirmos meramente como aparelho ideológico que reproduz as desigualdades” (Questionário 31- 7º semestre).

Não obstante à análise das respostas apresentadas, não podemos afirmar categoricamente que a concepção de formação defendida nesse trabalho não vem tendo

espaço nas práticas formativas do curso em análise, uma vez que, nesse momento, o nosso objeto de discussão é a sua proposta político-pedagógica, e não a formação que realmente acontece, até porque os limites espaço-temporais que cercam essa empreitada investigativa não permitem que incursionemos de forma aprofundada neste âmbito da realidade de nosso campo empírico, embora as respostas apresentadas pelos estudantes, citadas nesse e no capítulo 4, remetam a elementos inscritos na concretude do processo formativo. Mas entendemos que isso se dá de forma aproximada, e não de maneira aprofundada, o que, para acontecer, requer um trabalho investigativo mais de cunho etnográfico.

Dito isto, passaremos agora a nos referir às estratégias operacionais contempladas pelo PPP, que visam propiciar a apropriação efetiva da relação teoria e prática por parte dos estudantes do curso. Para fazer tal discussão tomaremos como objeto de análise algumas proposições desse documento, e, também, informações localizadas no site oficial do Colegiado do curso, tendo em vista que o mesmo apresenta informações atualizadas sobre a sua estrutura curricular, considerando-se que esta sofreu algumas alterações ao longo dos dez anos passados desde a aprovação do PPP citado.

5.4 A prática como componente curricular

Para abordarmos os elementos do projeto pedagógico do curso que dizem respeito à configuração da sua organização curricular e pedagógica destinada a favorecer o processo de apropriação da relação teoria e prática pelos licenciandos, tomaremos como uma referência possível a categoria de conteúdo “prática como componente curricular”, o que justificamos com os motivos que seguem.

Primeiro porque o nosso objeto de investigação, não obstante o percurso argumentativo que intencionalmente elegemos e explicitamos ao longo do trabalho, ao fim e ao cabo se constitui numa discussão sobre um processo de formação de professores (incluindo elementos da sua proposta formativa e, de forma aproximada, do produto de sua formação) no que tange ao trabalho de formar profissionais que possam, quando no exercício da profissão, articular coerentemente os estudos teóricos e a realidade concreta da prática educativa, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes sob suas responsabilidades, considerando-se, frise-se, os determinantes e as consequências sociais nesse/desse resultado. Sendo assim, embora afirmemos que teoria e prática são pólos que se imbricam no pensamento e ação pedagógica, entendemos que um processo de formação inicial de

professores precisa pensar e colocar em movimento mecanismos que possam, de fato, favorecer essa articulação da teoria com a prática por parte dos formandos; e a idéia e materialização da “prática como componente curricular” vem sendo encarada por pesquisadores do campo da formação docente, bem como por alguns dispositivos legais que normatizam essa formação, como uma promissora estratégia formativa nessa direção. Assim, tomando a “prática como componente curricular” como uma das referências para proceder a uma parte da análise do nosso objeto, advertimos que não estamos querendo com isso realçar a prática e secundarizar a teoria, mas, antes, elegendo um caminho concreto e factível para perseguir o alcance do nosso propósito investigativo. Além do que, o conceito de prática pedagógica docente do qual compartilhamos considera que ela não se restringe ao ensino propriamente dito, se constituindo, pois, enquanto prática social resultante de um determinado projeto educativo que se dá em um determinado espaço-tempo historicamente situado. Tal conceito de prática pressupõe, portanto, uma relação teórico-prática consubstanciada no conceito de práxis na perspectiva de Vásquez (1977), já discutida nesse trabalho.

Em se tratando de prática enquanto componente curricular, é importante pontuar que esta proposição começa a ter relevância nas propostas e práticas curriculares de formação de professores no Brasil a partir da primeira década do terceiro milênio, em razão de alguns dispositivos legais que normatizam a formação docente a terem colocado, nesse período, como uma exigência a ser contemplada nas organizações curriculares de cursos de formação de docentes. Essa exigência aparece na resolução CNE/CP nº1/2002, que, em atendimento ao que prevê o artigo 65 da LDB 9394/96, determina no seu artigo 12 o seguinte: que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (parágrafo 1º); que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (parágrafo 2º)”; e que isso deverá acontecer “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (parágrafo 3º)”.

A título de esclarecimento do conceito de prática como componente curricular, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta a seguinte definição:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22).

Esse esclarecimento pode ser visto, também, no Parecer CNE/CES 15/2005, o qual faz uma distinção entre a prática como componente curricular e as disciplinas de caráter técnico científico, ao aludir à formas de operacionalização dessa proposição quando afirma que:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (p. 3).

É importante destacar que, da forma como é colocada em tais dispositivos legais, a proposição da prática como componente curricular se distingue de estágio supervisionado, incorporando e extrapolando, portanto, a intencionalidade da qual se reveste esta atividade. Isso fica ainda mais evidente numa assertiva do Parecer CNE/CP 28/2001, que diz o seguinte:

[...] Há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]. Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (p.9-10).

Vale sublinhar, também, que a Resolução CNE/CP n. 2/2002 estabelece que na organização curricular dos cursos de licenciatura de um modo geral seja previsto 400 horas de prática como componente curricular, a serem vivenciadas ao longo do curso. No caso específico do curso de Pedagogia, a resolução CNE/CP 1/2006, que o normatiza, não especifica uma carga horária a ser destinada para esse fim, mas o contempla quando estabelece que das 3.200 horas de carga horária mínima prevista para esse curso, 2.800 devem ser para atividades formativas como assistências às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas

e, dentre outras, atividades práticas de diferente natureza. A outra parte da carga horária é dividida em 300 horas para realização de Estágio Supervisionado e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Eis, pois, algumas referências legais que, não obstante as contradições e ambiguidades que encerram, demarcam a importância de se implementar a prática como componente curricular nos cursos de formação de professores. Tal importância, como já dissemos, é defendida também por pesquisadores do campo da formação docente, a exemplo de Fernandes e Cunha (2013, p. 54), que consideram “que a inserção da prática como componente curricular, assumida nas atuais Diretrizes Curriculares, pode fortalecer a recriação da relação dialética entre teoria e prática que se corporifica também na relação conteúdo e forma”. Um outro autor que nos motiva a acreditar nesta direção é Garcia (1999, p. 103), quando, ao apontar a sua convicção da importância das práticas de ensino de um modo geral, afirma que estas

[...] representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem as diferentes dimensões que já referimos. Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita (micropolítica) e dotados de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento.

Essa breve contextualização da proposição de prática como componente curricular nos serve como ponto de partida para cotejarmos tal proposição na proposta e dinâmica formativa do curso de Pedagogia que estamos discutindo, no sentido de perceber qual a realidade e possibilidades de sua efetivação neste curso. Antes de adentrarmos nesta questão específica, convém que apontemos, inicialmente, que o PPP do curso prevê a sua organização curricular em torno de três eixos estruturantes: a Formação Básica, a Formação Complementar e a Formação Livre. Os dois últimos estão ligados a atividades previstas institucionalmente e/ou dependentes dos interesses dos estudantes no que tange a especialidades do campo profissional em questão, e se circunscrevem no princípio da flexibilização curricular, adotado pela proposta em tela, onde se inclui as atividades complementares e os componentes curriculares optativos. Já o primeiro eixo se constitui, como a própria nomenclatura expressa, no núcleo central da formação, o que nos cobra uma atenção especial ao mesmo.

Este eixo estruturante está organizado em torno de três núcleos de conhecimento, a saber: núcleo de fundamentação, núcleo de conhecimento em gestão e política educacional e núcleo de conhecimentos pedagógicos. Coloca-se no PPP que a prática pedagógica permeia as

construções teóricas dos respectivos núcleos de conhecimento (UEFS, 2002). Aponta-se, também, que o núcleo de fundamentação envolve o estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários à compreensão crítica do fenômeno educativo na sociedade contemporânea. Informa-se, ainda, que este núcleo implica o desafio de evidenciar as múltiplas relações: homem-sociedade-estado-educação-cultura-trabalho, abarcando a discussão das questões sociais de classe, gênero e etnia, tendo em vista a construção de conceitos que auxiliem o estudante no seu processo de compreensão e discernimento das concepções e práticas educacionais. Quanto ao núcleo de conhecimento em gestão e política educacional, diz respeito ao estudo das relações entre Educação-Estado-Sociedade tendo em vista o desenvolvimento de habilidades para discutir as políticas públicas para a educação e intervir político-pedagogicamente nas diferentes instâncias de organização da educação básica. Já o núcleo de conhecimentos pedagógicos envolve o estudo específico da educação básica para o ensino na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial.

Como estes três núcleos de conhecimento constituem o eixo da formação básica, achamos salutar buscar perceber no mesmo o grau de importância dos conhecimentos ditos teóricos e dos conhecimentos ditos práticos na sua configuração, a partir da identificação das disciplinas e carga horária que contempla ou busca contemplar cada um desses núcleos. Embora reconheçamos que tais conhecimentos podem perpassar simultaneamente estes núcleos, entendemos que a constituição do núcleo de conhecimentos pedagógicos, conforme caracterização do próprio PPP, inclui aqueles mais voltados para a prática docente, enquanto o de fundamentos teóricos se voltam para aqueles mais destinados à formação teórica dos futuros professores. E, sendo assim, a relevância que se der a um ou a outro na composição curricular do curso expressa uma tendência da constituição da identidade deste. Daí porque tal identificação justifica-se nesse trabalho.

Para efetivar a identificação dessas disciplinas/carga horária, tomamos como parâmetro um quadro explicativo que consta de Libâneo (2010, p. 564), o qual apresenta algumas categorias de conhecimentos com respectivos exemplos de disciplina que lhes dizem respeito, ao qual, de acordo com o nosso objetivo de utilizá-lo, acrescentamos a carga horária total de disciplinas que constam do fluxograma¹⁴ do curso em análise que se relacionam com cada categoria, com respectivos percentuais que mostram a proporcionalidade de cada uma

¹⁴Disponível no sítio: <http://www.uefs.br/porta/colégiados/pedagogia/menus/fluxograma-atualizado.pdf/view>. Ele também compõe esse trabalho na condição de apêndice. O levantamento para se chegar à carga horária total de disciplinas em cada categoria se deu a partir da observância do nome e das ementas das disciplinas que constam no fluxograma.

dessas categorias em relação à carga horária total do curso. Com essas informações elaboramos a tabela que segue:

Tabela 1- Categorias de conhecimentos/disciplinas com respectivas cargas horárias no curso de Pedagogia da UEFS

Categorias	Exemplos de disciplinas	Carga horária no curso	Percentual de C.H
Fundamentos teóricos da educação	Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e correlatas.	690 horas	20,5%
Conhecimentos referentes aos sistemas educacionais	Políticas Públicas em Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Organização do Trabalho Pedagógico, Gestão Escolar, Legislação do Ensino, Currículo, Avaliação Educacional e correlatas.	195 horas	5,8%
Conhecimentos referentes à formação profissional específica	Didática, Metodologias Específicas e práticas de Ensino, Conteúdos do currículo do Ensino Fundamental, Tecnologias da Educação e correlatas.	615 horas	18,28%
Conhecimentos referentes às modalidades e níveis de ensino	Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Contextos não-escolares e correlatas.	315 horas	9,37%
Outros conhecimentos	Diversidade cultural, Libras, etc.	105 horas	3,12%
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso	Pesquisa em Educação, Prática como Componente Curricular, TCC (cf. Parecer CNE/CP nº 28/2001)	630 horas	18,72%
Atividades complementares e outras atividades	Resolução CNE/CP nº 1/2006.	815 horas*	24,21%
TOTAL		3.365 horas	100%

Fonte: Libâneo (2010), com acréscimo de informações retiradas do fluxograma do curso de Pedagogia da UEFS.
*Essa carga horária é composta por 300 horas de disciplinas optativas, 200 horas de Atividades Complementares e 315 horas de Estágio Supervisionado.

O que se evidencia nesse quadro é que a carga horária destinada ao estudo das disciplinas de fundamentos teóricos no curso é relativamente pequena quando comparada ao somatório da carga horária destinada aos outros blocos de conhecimento, os quais são mais próximos da dimensão prática da formação. É o caso, por exemplo, dos conhecimentos referentes à formação profissional específica, que explicitamente se direcionam à formação prática, mas, também, dos conhecimentos referentes aos sistemas educacionais, dos conhecimentos referentes às modalidades e níveis de ensino, e daqueles concernentes às

disciplinas de prática como componente curricular, que, pensando na lógica da constituição dos mesmos, é possível afirmar que se aproximam mais da prática que da teoria. Juntos, esses blocos de conhecimentos somam um total de 1.410 horas, o que, somado com as 315 horas de estágio supervisionado (também de caráter prático), equivale a 51,28% da carga horária total do curso. A partir desse dado pode-se dizer que o curso em questão possui um direcionamento curricular que privilegia a prática (ou os conhecimentos relativos à prática) em detrimento da teoria, essa dizendo respeito aos fundamentos teóricos da educação incluídos nas chamadas ciências da educação (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia da Educação, Psicologia da Educação e correlatas), tendo em vista que, em nossa compreensão, os conhecimentos sistematizados que embasam as disciplinas enquadradas no núcleo de conhecimentos pedagógicos também se constituem em conhecimentos teóricos. Mas vale sublinhar que com essa compreensão não negamos a importância de se valorizar os fundamentos teóricos da educação na formação docente, o que, não acontecendo na medida adequada, certamente colabora para o empobrecimento da formação intelectual e crítica dos postulantes a professores, e, conseqüentemente, para o realce de um saber fazer docente imediatista e espontaneísta.

Não estamos, com essa análise, querendo ratificar a ideia de que a formação docente deve valorizar mais a teoria que a prática, mas, antes, defendendo que tal formação precisa equilibrar tais dimensões, de modo que os futuros professores possam se apropriar efetivamente da relação dialética existente entre elas.

Como já dissemos, uma forma concreta de se possibilitar essa apropriação é através da efetivação da prática como componente curricular, tendo em vista que tal proposição colabora na aproximação sistematizada e orientada dos estudantes do exercício profissional que desenvolverão quando concluírem a formação inicial, fazendo com que tal aproximação não se restrinja aos momentos de estágio curricular supervisionado, atividade que, da forma como normalmente é desenvolvida – desarticulado do restante do curso e sem conexão com o trabalho desenvolvido nas disciplinas de fundamentos da educação e nas demais (LIMA & PIMENTA, 2004; BARREIRO & GEBRAM, 2006) – não dá conta de proporcionar aos licenciandos efetivas aprendizagens no campo da relação teoria-prática.

Em se tratando da proposição e operacionalização da prática pedagógica de um modo geral, e da prática como componente curricular em específico, vejamos o que diz o PPP do curso:

A prática pedagógica permeia as construções teóricas dos respectivos Núcleos de Conhecimento através de projetos coletivos e/ou individuais de pesquisa envolvendo procedimentos de observação e reflexão visando à atuação em situações educacionais escolarizadas e não escolarizadas. Constitui-se no elemento que une a reflexão teórica à prática e procura articular a reflexão da prática pedagógica à prática de pesquisa, possibilitando ao estudante a inserção crítica nas realidades educacionais, tendo em vista a formação de profissionais que reflitam sobre a educação e contextualizem as demandas educacionais coletivas e que, ao lado disso, identifique os elementos da cultura necessários à formação dos indivíduos e elabore estratégias adequadas para a transmissão/elaboração desses elementos (UEFS, 2002, p. 17).

Trata-se de uma proposição, a nosso ver, bastante coerente com o que vimos discutindo no que concerne à demarcação da relevância da prática no processo formativo, bem como no que diz respeito à citação de indicações concretas de sua operacionalização nesse processo. Quanto a tais indicações, o projeto pedagógico em questão prevê ainda que o curso ofereça disciplinas relativas à prática como componente curricular a partir do primeiro semestre, e afirma que tais práticas “tem o sentido de fazer concretizar um espaço real de diálogo/ação-reflexão dos processos de construção/reconstrução do conhecimento, enfim, um espaço de ressignificação dos estudos desenvolvidos no curso” (p.18). Conforme a atual estrutura curricular do curso, essas disciplinas somam, como já mencionado, um total de 285 horas, assim distribuídas: Prática Pedagógica em Experiências Educacionais Escolares (a ser cursada no primeiro semestre, com carga horária de 60 horas), Prática Pedagógica em Experiências Educacionais não Escolares (a ser cursada no segundo semestre, com carga horária de 75 horas), Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (a ser cursada no terceiro semestre, com carga horária de 75 horas) e Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino (a ser cursada no quarto semestre, com carga horária de 75 horas).

A partir da leitura das ementas¹⁵ dessas disciplinas, é possível afirmar que o trabalho com as mesmas tendem a aproximar de forma mediada os estudantes da concretude do exercício profissional do pedagogo professor/gestor. Vejamos o conteúdo das ementas de cada uma das disciplinas. Na primeira se propõe um “trabalho interdisciplinar de reflexões das práticas docentes desenvolvidas em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. Dentre os seus objetivos, prevê “oportunizar a inserção dos estudantes em instituições de educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com propósito de absorver e refletir práticas docentes e construir uma relação dialógica com outros pares de

¹⁵ O nosso acesso a essas ementas se deu da seguinte forma: Quanto a segunda e a quarta disciplina citada, conseguimos um plano de ensino das mesmas com professores do curso que as ministram. Já em relação à primeira e a terceira, conseguimos planos de ensino das mesmas a partir de uma pesquisa através dos seus respectivos códigos no site www.uefs.br. Os referidos planos compõem esse trabalho na condição de anexo.

profissão”; e “provocar indagações a serem investigadas e aprofundadas ao longo do curso através de uma articulação da dimensão prática dos componentes curriculares”. Na segunda, a sua ementa define como recorte de estudo um “trabalho interdisciplinar de reflexão sobre experiências educativas de situações educacionais não escolares e elaboração de proposta de intervenção”. Dentre as competência/habilidades a serem contempladas, prevê o “desenvolvimento de produção de conhecimentos e de possíveis propostas de intervenções em espaços não escolares, enfatizando-se o papel do pedagogo nestes diversos espaços de aprendizagem”. Na terceira disciplina citada, a sua ementa aponta um trabalho “interdisciplinar de reflexão sobre as experiências de ensino para jovens e adultos e elaboração de proposta de intervenção”. E na quarta disciplina, a sua ementa propõe “propiciar experiências na rede pública de ensino para conhecer a organização e a gestão da escola; sua relação com a comunidade e o papel do coordenador pedagógico. Registro e problematização da experiência”. Dentre os objetivos previstos com a mesma destaca-se o de “caracterizar a organização dos sistemas educacionais, as competências e responsabilidades dos sujeitos implicados”; e o de “conhecer e analisar as funções de coordenação de ensino em instituições públicas e privadas, relacionando-as às abordagens no campo da educação, suas críticas e superação no cotidiano”.

Pensamos, embora concordando que o trabalho de tais disciplinas pode colaborar decisivamente na apropriação da relação teoria-prática pelos estudantes, que seja pertinente comentar sobre a iniciativa de se colocar os licenciandos desde o início do curso (já no primeiro semestre/período) em contato com a prática. Partimos de uma análise feita por Saviani (2012b, p. 130), com a qual fazemos coro, quando ele diz que o trabalho de formação docente precisa se centrar no funcionamento da escola (visão que parece consubstanciar a proposta das disciplinas citadas), o que ele justifica apontando que

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

Sobre esta assertiva, o autor salienta que com o seu conteúdo não se quer desconsiderar a necessidade de estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação para o exercício das funções em questão; e diz ainda que tal entendimento não coincide com a iniciativa de colocar os alunos já no começo do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem e se familiarizarem com elas, tendo em vista que estes, ao ingressarem no curso, vêm de uma experiência de, no mínimo 11 anos de escola, o que já lhes garantiu tal familiarização. Neste momento, segundo o autor, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade, mergulhando nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Desse modo, estarão se municiando de ferramentas teóricas para analisar a escola para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada enquanto estudantes da escola básica. A partir disso, poderão, então, voltar-se para a escola elementar e “analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica, ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado)” (p.131).

Não queremos com a exposição de tal argumento referendar a ideia de que primeiro deve vir a teoria e depois a prática, mas demarcar a necessidade de que nos processos de formação inicial de professores se atente para a elaboração e implementação de mecanismos no sentido de se dosar adequadamente os conhecimentos e atividades necessários ao bom encaminhamento dessa formação. Em razão disso, no caso das disciplinas de prática como componente curricular nos parece mais pertinente que elas tenham início no segundo ou terceiro semestre do curso, e que, dada a sua importância enquanto espaço de promoção da apropriação da relação teoria-prática pelos estudantes, sejam mantidas até o último semestre¹⁶ com propostas diferenciadas de maneira que se contemple todas as funções profissionais e

¹⁶ Pensamos ser pertinente citar, a título de ilustração real dessa proposta, o formato pedagógico-curricular do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Bauru, no que se refere especificamente à forma como ele propõe a prática como componente curricular. Este curso possui 544 horas de prática nessa modalidade, as quais são materializadas em oito disciplinas (sendo uma por semestre), com 68 horas aulas cada, que se iniciam no primeiro semestre e vão até o último. As disciplinas são denominadas, respectivamente, de: Prática de Ensino: bases teóricas da educação como ciência, Prática de Ensino: a Pedagogia como ciência da educação, Prática de Ensino: a didática na *práxis* pedagógica, Prática de Ensino na Educação Infantil, Prática de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Prática de Ensino e a Coordenação Pedagógica, Prática de Ensino: Currículos e Programas, e Prática de Ensino: processo grupal e liderança na escola. É importante registrar que, apesar de já no primeiro semestre existir uma disciplina de prática como componente curricular, não se propõe com a mesma a inserção do graduando na escola já nesse semestre, mas, antes, fomentar, a partir dessa disciplina, uma reflexão sobre bases teóricas da educação enquanto ciência, e a relação destas bases teóricas com a prática pedagógica (UNESP, 2006).

níveis e modalidades de ensino sob responsabilidade legal de formação da licenciatura em discussão.

Não obstante essa ressalva, percebe-se nas propostas das disciplinas de prática como componente curricular do curso de Pedagogia da UEFS, uma perspectiva bastante promissora quanto ao desenvolvimento de um trabalho integrado com os outros componentes curriculares do curso, o que fica ainda mais evidente quando remontamos aos objetivos previstos na disciplina Práticas Pedagógicas em Experiências Educacionais Escolares, já citados. Tal perspectiva de trabalho se sobressai também no PPP quando este define que

a cada professor compete identificar, no recorte de “sua disciplina”, situações que mereçam ser investigadas, desencadear reflexões, estabelecer relações, orientar as estratégias de estudo, estabelecer conexões entre o conhecimento produzido/reconstruído, mediar conhecimento e aprendizagem. Além disso, compete também aos docentes estabelecer diferentes formas de diálogo com outros docentes, com a cultura e com o contexto (UEFS, 2002, p.10).

E quando aponta, em relação ao trabalho a ser desenvolvido nas disciplinas de prática como componente curricular, que

cada prática pedagógica terá um professor articulador, cujo papel principal é o de coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido dentro do semestre, organizando encontros pedagógicos para planejamento de práticas investigativas interdisciplinares que articulem os diferentes núcleos (professores e professores; e professores e alunos), registrar e socializar o trabalho desenvolvido para todo o curso.

Além disso, se prevê que todas as disciplinas serão compostas de créditos teóricos e práticos, com estabelecimento de carga horária para cada categoria de crédito, ou seja, cada disciplina terá institucionalmente uma reserva de carga horária destinada ao estudo de conhecimentos teóricos que abarcam, e outra destinada ao trabalho diretamente ligado à prática, embora não se defina como isso deve/deverá ser operacionalizado.

Outra estratégia formativa do curso que cabe aqui citar é o oferecimento aos estudantes dos chamados “Seminários Temáticos”, que acontecem uma vez por ano, e objetivam oportunizar ao graduando de Pedagogia uma formação mais ampla voltada para o estudo e aprofundamento das dinâmicas da realidade contemporânea (gênero, etnia, corpo, sexualidade), dos elementos culturais das artes (artes visuais, dança, música, teatro, literatura), das tecnologias de informação e comunicação, e de outros temas emergentes no cenário

educacional. O PPP aponta que cada Seminário Temático terá, no mínimo, vinte horas de duração e deve ser realizado no período de recesso escolar.

Observando-se tais proposições, é possível afirmar que o curso em questão está revestido de fortes possibilidades de realizar um trabalho promissor no que tange à preparação dos estudantes para articularem de forma coerente e consequente os conhecimentos teóricos e práticos vistos/vivenciados durante a formação.

Cabe, no entanto, perguntar: Essa possibilidade tem se materializado na dinâmica formativa do curso? Ou, perguntando de outro modo, essa possibilidade tem se constituído em realidade? E, em caso negativo, que fatores podem estar concorrendo para este resultado? São perguntas que tentaremos responder na próxima seção, através de uma discussão sobre articulação docente e interdisciplinaridade na formação de professores.

5.5 Articulação docente e interdisciplinaridade na formação

Fomos conduzidos a definir esse subtítulo, o qual se constitui na terceira categoria de conteúdo do trabalho, por meio de alguns dados coletados através da aplicação do questionário no que tange a algumas respostas dos estudantes que apontam para implicações da organização curricular e pedagógica do curso em questão no processo de apropriação da relação teoria e prática por parte dos seus estudantes.

Uma primeira questão que queremos discutir aqui, a partir de algumas respostas colocadas nos questionários, é de que forma os estudantes encaram a importância dos conhecimentos estudados/vivenciados no curso para o seu processo de apropriação da relação teoria e prática. Para tanto, tomamos como referência as seguintes perguntas que fizeram parte do questionário: 1) De que forma os conhecimentos teóricos contribuíram para a sua atuação em práticas educativas e estágio(s) supervisionado(s)? Justifique sua resposta; 2) Em que medida os componentes curriculares (disciplinas) relacionados aos fundamentos da educação lhe ajudaram a entender a relação teoria e prática? 3) Em que medida os componentes curriculares relacionados à prática de ensino lhe ajudaram a entender a relação entre teoria e prática? 4) De que forma as práticas de ensino e de gestão escolar que você realizou durante o curso lhe auxiliaram na compreensão das potencialidades e limitações das teorias estudadas? Você conseguiu perceber essas potencialidades e limitações? Justifique exemplificando.

Identificamos algumas respostas a estas perguntas que explicitam um reconhecimento por parte dos estudantes da importância dos conhecimentos trabalhados no curso, em torno

dos seguintes blocos: conhecimentos teóricos de um modo geral, conhecimentos incluídos nas disciplinas relacionadas aos chamados fundamentos da educação, conhecimentos mais relacionados à prática de ensino e, ainda, a relevância das próprias práticas de ensino no processo formativo. De um modo geral, os estudantes destacam que tais blocos de conhecimento, mais as atividades práticas do curso, colaboram no sentido de ampliar o olhar dos mesmos no que se refere à realidade e condicionantes da prática educativa. Vejamos algumas respostas que refletem isso no que tange ao bloco de conhecimentos referente à primeira pergunta, que na verdade não contempla um bloco específico de conhecimentos, mas compreende os conhecimentos teóricos de um modo geral:

“Ficou bem mais claro, e acaba por dar um sentido, quando você entra no campo de atuação e baseado nas leituras, acredito que amplia o olhar do estudante” (Questionário 27- 7º semestre).

“Com esses conhecimentos pude avaliar todas as dificuldades e tensões que a docência nos apresenta” (Questionário 16- 7º semestre).

“As teorias da educação me ajudaram principalmente a ter um olhar mais crítico sobre a realidade. Desse modo, cooperou para que minha visão não fosse neutra nem ingênua diante do contexto escolar que vivenciei” (Questionário 7 – 8º semestre).

Quanto ao bloco de conhecimentos relativo à segunda pergunta citada (fundamentos da educação), podemos ver respostas como as seguintes:

“Forneceram-me entendimentos básicos, fundamentais e essenciais para entender o que é a educação enquanto processo, e qual é meu lugar e importância nesse processo” (Questionário 13- 7º semestre).

“Ampliaram minha visão perante alguns assuntos, além de contribuir numa postura mais crítica diante da escola e suas variáveis” (Questionário 8- 8º semestre).

Quanto ao bloco de conhecimentos referente à terceira pergunta citada (componentes curriculares relacionados à prática de ensino) podemos exemplificar com as seguintes respostas: “As disciplinas de práticas pedagógicas em ambientes educacionais escolares e não-escolares me auxiliaram muito a relacionar teoria e prática” (Questionário 22, 7º semestre). Outra resposta nesse sentido apontou que:

Os componentes curriculares relacionados à prática me fizeram compreender que a realidade escolar e/ou não escolar nem sempre é o que se acha que é. Me fez romper com estigmatizações e culpas da precariedade da educação. Por exemplo, os alunos não aprendem porque não querem. Será? Me ensinou a investigar a prática (Questionário 14 – 8º semestre).

E em relação às práticas de ensino e gestão propriamente ditas, mencionadas na quarta questão citada, destacamos as seguintes respostas:

As atividades relacionadas às práticas de ensino e gestão contribuíram para a visualização do que realmente será enfrentado diante da realidade escolar (Questionário 5- 7º semestre).

Os estágios realizados para mim serve como sinal de alerta para o que vamos enfrentar no término do curso e também para refletir sobre o que está posto (Questionário 25- 7º semestre).

O que se evidencia nas respostas anteriormente mencionadas é o caráter positivo com o qual os estudantes que foram seus autores trataram dos grupos de conhecimentos incluídos nas disciplinas/atividades mencionadas, quanto ao papel de cada um desses grupos em sua formação para a docência. Como já dissemos, sobressai-se nas vozes dos estudantes, em relação à importância de tais conhecimentos, uma alusão ao papel destes enquanto instrumentos de ampliação da visão dos licenciandos no que se refere à realidade escolar nas suas diversas nuances, o que se constitui, a nosso ver, em um dado extremamente positivo no que concerne a um possível produto do processo formativo levado a cabo no curso em questão, embora o número de questionários que apontaram tais respostas tenha sido relativamente pequeno em relação ao número total de questionários aplicados. Em 30% dos questionários respondidos foram encontradas respostas com o teor das que foram mencionadas anteriormente.

Nesse sentido, é possível afirmar que preponderou nos questionários respostas que apontaram para uma baixa efetividade formativa dos blocos de conhecimentos/atividades citadas no percurso de aprendizagem dos estudantes no curso no que diz respeito à relação teoria e prática. Mais de 70% dos questionários contêm respostas que corroboram essa conjectura, considerando que no conjunto dos 30% que incluem o outro grupo de respostas, alguns desses questionários também expressaram afirmações em consonância com essas últimas.

As referidas respostas incluídas nesse grupo dos 70% dizem respeito às mesmas perguntas apresentadas anteriormente. Mostraremos algumas dessas respostas, mas, ao invés de exibi-las relacionando-as diretamente às perguntas que respondiam, o faremos em um grupo único, tendo em vista o sentido para o qual elas convergem, que é a ilustração da dicotomia entre teoria e prática que, na visão dos estudantes sujeitos dessa pesquisa, está atravessando o processo formativo em análise. Vejamos algumas dessas respostas:

Sinto dificuldades para fazer esta relação, pois as situações práticas que vivi enquanto docente, não sabia ao certo o que fazer diante de certos acontecimentos, me senti então desamparada, e com sensação de frustração por não saber para que me serviu tantas teorias, se no momento da prática não soube como utilizá-las (Questionário 8- 7º semestre).

O momento da prática costuma ser angustiante, pois, apesar de estudar as teorias, no estágio a forma de aplicar as teorias se torna confuso, é como se as teorias fossem inúteis, apenas falácias (Questionário 8- 7º semestre).

Se eles falassem realmente como é na prática, pois o que existe é um grande fosso entre o que se conhece na universidade como teoria e o que realmente acontece na escola (Questionário 14- 7º semestre).

Apesar de ouvir o tempo todo a importância dessa relação e também saber disso, pouco se percebe e se sabe no que diz respeito a efetivação dessa relação (Questionário 1- 7º semestre).

Os conhecimentos teóricos de maneira geral devem contribuir para as práticas educativas, no entanto ao fazer um balanço das disciplinas percebo que não contribuíram muito, pois não fazem uma relação direta com a prática (Questionário 3- 7º semestre).

Acredito que as teorias levantadas são muito importantes para a educação, porém muitas vezes elas se distanciam muito da prática (Questionário 9- 7º semestre).

Muitas disciplinas apenas “pregam” essa relação, mas não fazem valer na sua prática essa relação, ficando apenas no discurso (Questionário 2- 7º semestre).

Para ser sincera muito pouco as disciplinas de fundamento me ajudaram a compreender a prática, pois as minhas expectativas eram imensas diante da realidade que me foi apresentada, ficou talvez muito no campo de uma teoria que não respondeu as necessidades da prática (Questionário 5- 7º semestre).

Na academia sempre discutimos a relação teoria e prática, porém, dentro dela mesma não temos subsídio para fazer essa relação (Questionário 21- 7º semestre).

Algumas disciplinas contribuíram e muito no meu processo. Porém outras já não conseguiram estabelecer essa relação, na verdade acredito que deixou muito a desejar (Questionário 8- 8º semestre).

Observando tais respostas em seu conjunto, é possível inferir que existe uma avidez dos estudantes em constatar uma relação direta entre o que se estuda na universidade e as exigências da realidade concreta da escola, como se fosse possível transportar automaticamente o que se discutiu nas disciplinas cursadas para a imediata resolução das demandas que se apresentam no cotidiano escolar, não considerando, portanto, a dialeticidade de que essa relação se reveste e, por conseguinte, as necessárias mediações que precisam ser feitas para que esse processo se efetive a contento. Com efeito, como afirma Abrantes e Martins (2007, p. 317-318),

O conhecimento teórico é prenhe de conteúdos empíricos, que, por sua vez, se configuram como conhecimento verdadeiramente humano, por suas mediações teórico-abstratas. Esta é a síntese representativa da concepção materialista de práxis. Se, por um lado, as abstrações, os conceitos se *distanciam* do objeto, por outro lado, nada há mais apto para se aproximar da sua essencialidade, uma vez que o verdadeiro conhecimento não nos é dado pela contemplação viva ou pelo contato imediato.

Outra inferência possível no que tange ao conteúdo dessas respostas é que, de fato, existe uma marcante dicotomia entre teoria e prática atravessando o processo formativo em análise, tendo em vista as contundentes afirmações emanadas dos estudantes que mostram isso, não obstante o caráter de imediaticidade com que a ideia de relação teoria e prática se apresenta nessas afirmações.

Essa perspectiva é reforçada quando se nota que termos como “discursos”, “falácias”, são recorrentes nas falas dos estudantes ao se referirem ao trabalho feito no curso no que se refere à relação teoria e prática ou, nesse caso, mais especificamente ao trabalho feito com a “teoria”. A ideia de teoria, nesse sentido, está mais atrelada à enunciação de falas e/ou discursos no trabalho realizado nos componentes curriculares, e menos ligada à apropriação consistente dos conhecimentos sistematizados que dizem respeito ao fenômeno educativo. Assim, parece-nos pertinente a colocação de Saviani (2012b, p. 109), quando ele aponta que

[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático” minha tendência foi sempre a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois de teoria nós precisamos muito”.

Buscando explicar o porquê da persistência de um confronto entre teoria e prática, – considerando que, dialeticamente falando, esses termos, apesar de serem opostos se incluem, – o autor citado acredita que no interior da oposição teoria-prática insinua-se a oposição verbalismo-ativismo, no sentido de que o que comumente se chama de teoria diz respeito ao verbalismo testemunhado na ambiência acadêmica, e o que rotineiramente se coloca como prática, na verdade é ativismo. Assim, ele conclui que:

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem a teoria. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (Idem, p. 110).

Considerando a concepção de prática enquanto fazer circunscrito apenas ao espaço da sala de aula e da escola, a qual se apresentou como preponderante nas vozes dos estudantes, como vimos no quarto capítulo desse trabalho, e levando em consideração o que estes dizem nas últimas respostas apresentadas quanto à realidade da formação no que se refere à relação teoria e prática, é possível inferir que essa perspectiva de teoria e de prática de que fala o autor mencionado pode estar sendo favorecida nessa formação e, desse modo, colaborando para que os estudantes se posicionem da forma em que estão se posicionando quanto a este binômio.

A necessidade de uma sólida formação teórico-prática, para além do verbalismo e do ativismo problematizado pelo autor citado, também aparece em respostas de alguns estudantes. Alguns deles expressam, também, uma autoavaliação em relação ao seu trajeto no curso, e se colocam como co-responsáveis pelos resultados alcançados no processo formativo, como podemos ver nas respostas que seguem:

Durante as ações dos estágios tanto nas séries iniciais quanto em gestão, em momentos próprios, me senti incapaz de resolver determinadas exigências da prática porque não conhecia a teoria de modo suficiente (Questionário 13- 7º semestre).

Penso que muitas vezes quando afirmamos não haver relação teoria e prática é porque de fato não conhecemos profundamente a teoria. Muitas vezes nós, estudantes, estudamos com pouca profundidade e/ou depois pouco exercitamos a crítica, o pensamento reflexivo (Questionário 31- 7º semestre).

Consegui perceber as limitações já no final do curso. Sinceramente, acho que não somente as disciplinas deixaram a desejar, mas eu também cooperei para isso (Questionário 7- 8º semestre).

Em suma, o que se nota nas respostas, de um modo geral, é que, no que concerne à apropriação efetiva da relação teoria e prática pelos estudantes do curso, esse processo não tem acontecido a contento, o que pode estar acarretando sérias implicações para a implementação das necessárias transformações requeridas pela realidade educativa da educação básica, campo de trabalho onde esses estudantes serão inseridos como profissionais. Tal cenário reclama, portanto, a adoção de ações que possam dotar esses futuros profissionais de condições mais condizentes com a possibilidade de os mesmos poderem colaborar efetivamente para as transformações requeridas na educação e na sociedade. Com efeito, como afirma Vásquez (1977, p. 235),

A teoria em si, como em qualquer outro caso não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus

atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação de sua transformação.

Estamos em pleno acordo com esta asserção, da qual, levando em consideração a atual fase de escrita desse capítulo, destacamos a seguinte passagem: “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”. Tal destaque nos serve no sentido de que, a partir de agora, vislumbramos desvelar possíveis fatores que podem estar contribuindo para que, no interior do curso que é nosso objeto de estudo, o trabalho mencionado na passagem, não esteja promovendo uma sólida formação teórico-prática para o conjunto dos estudantes que o frequentam, o que certamente expõe uma contradição entre o anunciado no projeto pedagógico do curso e o praticado em seu cotidiano, ou seja, entre possibilidade e realidade. Dizemos conjunto dos estudantes, tendo em vista que se percebe que, dentre aqueles que responderam ao questionário, alguns apresentaram respostas que revelam uma forte coerência com uma formação assim referenciada, como pontuamos e ilustramos com algumas das respostas mostradas no capítulo 4, embora estes formem um número bastante minoritário.

Em relação a tais fatores pensamos, com base em outras respostas apresentadas pelos estudantes, que o processo formativo em questão talvez esteja carecendo de desenvolver uma maior interdisciplinaridade e articulação envolvendo os docentes, as áreas/componentes curriculares e as atividades práticas do curso. Vimos que o PPP defende e prevê estratégias formativas para que isto ocorra. Entretanto, a julgar pelas insatisfações esboçadas pelos estudantes ao verbalizarem o que podemos chamar de indícios de resultados desta formação no que se refere à questão da relação teoria e prática, podemos dizer que tais estratégias não estão atingindo plenamente os fins aos quais se destina.

No que se refere a essa necessária articulação, uma estudante a enuncia quando declara que:

Na verdade as disciplinas muitas vezes só são compreendidas quando colocamos o que aprendemos na prática. Acredito que ambas deveriam estar relacionadas em todo momento durante a graduação, e não somente nos estágios. É necessário rever essa questão, pois o período de estágio é muito pequeno para se testar tantos conhecimentos (Questionário 6- 7º semestre).

A fala dessa estudante expressa que os licenciandos, na maioria das vezes, só conseguem perceber algum sentido nas disciplinas cursadas para o campo da atividade educativa quando são inseridos nas atividades de estágio, e, nas entrelinhas, cobra da organização curricular e pedagógica do curso que proporcione um intercâmbio maior entre os conhecimentos teóricos e práticos, de modo que isso não venha à tona na percepção dos futuros professores apenas no exercício do estágio. Isso reflete e reforça a necessidade de um trabalho coletivo, integrado e interdisciplinar no interior do curso, de forma que ao longo de todo ele a teoria possa ser nutrida com a prática sócio-educacional, uma vez que “a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas na sala de aula, não explica a prática e quando não, acaba contradizendo-a” (PICONEZ, 1991, p.22).

A fim de cotejar a percepção dos estudantes quanto a possíveis motivos que estejam dificultando o processo de apropriação da relação teoria e prática pelos mesmos no interior do curso, apresentamos-lhes uma lista composta por 10 alternativas (cada uma delas se constituindo um motivo), para que eles as enumerassem de 1 a 10, por ordem de importância, a começar com 1, do mais importante para o menos importante. Tal questão objetivou identificar quais alternativas seriam mais apontadas enquanto primeira, segunda, terceira e quarta opção, entendendo-se que aquelas que figurassem nessas opções se constituiriam as mais decisivas enquanto motivos que interferem negativamente na aprendizagem concernente à relação teoria e prática, na visão dos estudantes envolvidos. A tabela que segue apresenta os dados relativos à questão proposta, explicitando o número de estudantes que apontaram cada alternativa enquanto primeira, enquanto segunda, enquanto terceira e enquanto quarta opção.

Tabela 2- Motivos que dificultam o processo de compreensão da relação teoria e prática, segundo ordem de preponderância apontada pelos estudantes

MOTIVOS	1ª Opção	2ª Opção	3ª Opção	4ª Opção
1- Falta de integração entre as disciplinas e os professores do curso	15	1	6	6
2- Pouca experiência de sua parte (estudante) com a prática de ensino	1	1	2	5
3- A metodologia utilizada pelos professores não favorece interdisciplinaridade	5	9	5	6
4- O currículo do curso enfatiza mais disciplinas teóricas que disciplinas práticas	5	9	5	10
5- A dificuldade demonstrada por professores do curso para relacionar teoria com prática	5	2	8	8
6- Pouca experiência de sua parte no que diz respeito à prática de pesquisa durante o curso	2	0	3	2

7- De um modo geral o curso está distante da realidade da escola pública	5	2	6	4
8- O curso não oferece uma formação teórica suficiente para os alunos articularem coerentemente teoria e prática	2	2	1	2
9- A carga horária de prática de ensino e estágio é insuficiente	1	10	6	2
10- Os tempos em que acontecem as atividades de prática e de estágio supervisionado no decorrer do curso não favorecem uma afinada articulação entre teoria e prática por parte dos licenciandos.	6	11	5	2
TOTAL	47	47	47	47

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor na UEFS em dezembro de 2012.

Percebe-se uma frequência maior de apontamentos como primeira opção na alternativa 1, com 15 estudantes a considerando como o principal motivo que interfere negativamente na aprendizagem da relação teoria e prática. Em relação a outras alternativas apontadas como primeira opção, a 1 é seguida da 10 (com seis estudantes a tendo apontado) e da 3, 4, 5 e 7 (cada uma tendo sido apontada por cinco estudantes). Como segunda opção, percebe-se um volume maior na alternativa 9 (apontada por 10 estudantes) e nas alternativas 3 e 4 (cada uma tendo sido apontada por 9 estudantes). Como terceira opção destacam-se as alternativas 5 (apontada por 8 estudantes) e a 1, 7 e 9 (cada uma apontada por 6 estudantes). Já como quarta opção são realçadas as alternativas 4 (apontada por 10 estudantes), a alternativa 5 (com 8 estudantes a elegendo como quarta opção) e as alternativas 1 e 3 (cada uma apontada por 6 estudantes).

Nota-se uma relativa variação na percepção dos estudantes quanto ao grau de preponderância de cada motivo listado enquanto fatores que prejudicam o seu processo de apropriação da relação teoria e prática, o que pode ser decorrente, dentre outros fatores, da heterogeneidade que os caracteriza¹⁷. Entretanto, fazendo-se um agrupamento das alternativas considerando-se um determinado aspecto que as aproxima, pode-se detectar certa convergência para determinadas interpretações. Nesse sentido, pode-se dizer que as

¹⁷ Quanto a essa heterogeneidade, cumpre-se registrar aqui algumas informações coletadas com o questionário, que dizem respeito ao perfil etário e à experiência acadêmica e profissional dos sujeitos da pesquisa. Em relação ao perfil etário foi constatado que dos estudantes que responderam o questionário 24 (51%) tem entre 20 e 24 anos, 16 (34%) tem entre 25 e 29 anos, 5 (10,4%) tem entre 30 e 34 anos e 2 (4,2%) tem entre 40 e 44 anos. Em relação à experiência acadêmica, 15 (31,9%) dos estudantes disseram já ter participado de algum projeto de iniciação científica na universidade e 17 (36,17%) afirmaram já ter participado do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. No que se refere à experiência profissional no campo da docência, 17 estudantes disseram já terem tido até 1 ano de experiência, 7 (14, 89%) disseram já terem tido de 1 a 2 anos e 8 (17%) disseram já terem tido 2 ou mais anos desse tipo de experiência. No caso de experiência profissional no campo da gestão escolar, apenas 4 estudantes (8,5%) afirmaram já terem passado por esse tipo de experiência.

alternativas 1, 3 e 5 relacionam-se mais diretamente ao trabalho e articulação dos professores no encaminhamento das atividades do curso. Se considerarmos as alternativas apontadas como primeira opção, essas três juntas foram apontadas por 25 estudantes (53,19% dos questionários aplicados) como os principais motivos que dificultam a apreensão da relação teoria e prática pelos mesmos. Nesse grupo, chama a atenção o fato de 15 estudantes terem apontado a falta de integração entre as disciplinas e os professores do curso como o principal motivo que interfere negativamente nesse processo, a maior frequência observada. Essa alternativa aparece, também, como sendo preponderante para 1 estudante como segunda opção, para seis estudantes como terceira opção e para mais seis como quarta opção, ou seja, figura como um dos principais motivos para 28 estudantes, 59,57% daqueles que responderam ao questionário. Esse dado nos parece significativo para dizer que o problema da articulação docente no curso carece de uma atenção especial. Ela é valorizada e exigida pelo Projeto Político-Pedagógico do curso, mas, na visão de boa parte dos estudantes, não está acontecendo de maneira a favorecê-los no processo de apropriação da relação teoria e prática.

Entendemos que a alternativa que diz que “a metodologia utilizada pelos professores não favorece interdisciplinaridade” está diretamente ligada com a questão da articulação ou integração docente, uma vez que a possível ausência ou insuficiência dessa integração concorre para um trabalho isolado dos docentes, com menor possibilidade, portanto, de se estabelecer um diálogo produtivo entre os objetos de conhecimento que compõem cada componente curricular, o que, decerto, colaboraria para que os futuros professores possam articular efetivamente teoria e prática. Essa alternativa, assim como a anteriormente citada, aparece com uma frequência significativa enquanto motivo que, na visão dos estudantes, dificulta o processo de compreensão da relação teoria e prática por estes. Como se pode verificar na tabela apresentada, a mesma é apontada como primeira opção por 5 estudantes, como segunda opção por 9, como terceira opção por 5 e como quarta opção por 6 estudantes. No total, são 25 estudantes (53,19%) que a apontam como um dos principais motivos. Um número considerável, e que suscita a necessidade de uma atenção especial sobre esta questão.

Essas duas questões (a articulação/integração docente e o trabalho interdisciplinar) se constituem requisitos extremamente importantes para o desenvolvimento exitoso de um processo de formação de professores. Não são poucos os estudiosos dessa temática que referendam essa afirmação. Saviani (2012b, p. 133), por exemplo, ao se posicionar sobre a histórica dicotomia que assola cursos de formação docente, afirma que “parece que na raiz desse mal-estar está a dissociação entre dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma

e o conteúdo”, e conclui que “tal dissociação é processada pelo modo como estão constituídas as especializações universitárias”.

Em consonância com esse raciocínio, estamos entendendo interdisciplinaridade tal como este conceito é compreendido por Freitas (1995, p. 91), que o apresenta como sendo uma

(...) interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo, pode-se contrapô-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado num nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar.

Na visão desse autor, pensar e fazer a educação e a formação docente numa perspectiva interdisciplinar implica em se considerar o trabalho material como princípio educativo, o que significa dizer que a ação concreta ou o trabalho prático concernente à profissão em questão (portanto, expressão de trabalho material) precisa se fazer presente, e de forma consistente e fundamentada, no processo formativo. Para ele,

É o trabalho material o elemento que garante a indissociabilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto (FREITAS, 1995, p. 100).

Ainda em relação ao conceito de interdisciplinaridade, este autor complementa dizendo que o mesmo “não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação (como propõe Kedrov, 1981) na base da qual encontra-se o materialismo dialético, núcleo da filosofia marxista” (Idem, p. 109).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Este autor nos faz um alerta quando pontua que na realidade, a ausência destas categorias faz com que a interdisciplinaridade seja utilizada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento, e ressalta que tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, mas foram desenvolvidas

de forma fragmentária, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivista. Nesse sentido, afirma que:

Retirada do contexto da teoria do conhecimento, a interdisciplinaridade conduz a fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário, como se não fizesse parte do próprio ato de construção do conhecimento e pudesse ser imposta a ele a *posteriori*. Sendo destacada do interior do materialismo dialético, a interdisciplinaridade perde seu poder revelador. A essência só se revela pela análise multilateral, mas esta não é a única exigência metodológica, pois os estudos interdisciplinares não podem devolver, por si, a totalidade do conhecimento porque não se trata puramente de fazer um movimento “das partes em direção ao todo”. Além disso, os estudos interdisciplinares, quando isolados do arcabouço da dialética, terminam vítima de seu próprio propósito – a explicitação das conexões e múltiplas determinações – e se convertem em uma análise lógica exaustiva e pormenorizada que tenta abranger os detalhes de um fenômeno, ignorando sua essência (Idem, p. 92).

Assim, o autor sublinha que a metodologia interdisciplinar não pode ser separada do conjunto da moderna teoria do conhecimento marxista. O apontamento dessa ênfase nos é importante para dizer que um processo de formação de professores precisa contemplar a metodologia interdisciplinar, e quando isso é feito na perspectiva do materialismo dialético (não se dicotomizando teoria e prática, sujeito e objeto), corre-se menos risco de que tal metodologia seja levada a cabo de modo superficial, tendo em vista que o caráter intencional e político do ato educativo é que estará mobilizando as ações profissionais em movimento. Isso significa dizer que a prática de ensinar a ensinar precisa ser conduzida como o que o autor citado chama de “trabalho com valor social” ou “trabalho útil”, com uma finalidade política no que tange à consecução das transformações requeridas pela realidade. Um dos autores que fundamenta esta proposição é Pistrak (2003, p. 38), quando assevera que:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (Idem, p. 100).

Tal excerto nos remete, mais uma vez, à demarcação da necessidade de que a prática docente, a concretude do ato de ensinar (em conexão com os vários condicionantes que o influenciam), precisa permear as discussões e ações acadêmicas no decurso de uma formação de professores, de maneira a se buscar superar a lógica capitalista que vem de longa data

presidindo os processos de formação sob a égide da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (fortalecendo, portanto, a supremacia das classes sociais dirigentes sobre aquelas que executam os trabalhos práticos ou vistos como inferiores na sociedade), aspecto que também é destacado pelo autor em questão, quando este afirma que “a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior” (FREITAS, 1995, p. 111).

No tocante a possíveis estratégias formativas a serem desenvolvidas a fim de que os componentes curriculares e professores de um curso possam trabalhar de forma articulada e interdisciplinar, Masseto (2012, p. 82) elenca algumas sugestões (que nos parece pertinente para a discussão que estamos explicitando) dizendo que os docentes precisam procurar:

Debater com seus colegas, e colaborar para que a organização curricular planeje atividades e disciplinas que trabalhem conjuntamente; integrar-se ao perseguirem os mesmos objetivos; complementar-se com seus conhecimentos; desenvolver um trabalho interdisciplinar; rever seus conteúdos; administrar o tempo e suas cargas horárias e os recursos técnicos em função dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos; procurar uma integração entre as disciplinas do mesmo período letivo (integração horizontal) e entre as disciplinas dos períodos letivos antecedentes e consequentes (integração vertical).

No que tange à possibilidade de materialização das sugestões apontadas no interior do curso que é objeto de nossa análise, o seu PPP porta proposições que concorrem para isso acontecer, como já mencionamos. Entretanto, parece que, talvez, a operacionalização desse empreendimento formativo carece de uma regulação institucional que garanta, na sua estrutura organizacional, momentos específicos de encontros entre os docentes e a coordenação do curso para concretizarem propostas como essa.

Voltando a nos referir às informações que constam da tabela apresentada, é importante pontuar que a alternativa 5 (A dificuldade demonstrada por professores do curso para relacionar teoria com prática), que se insere no grupo daquelas mais ligadas ao trabalho pedagógico e docente, também figura entre as mais importantes na visão dos estudantes. Ela é apontada por 23 deles como um dos quatro motivos que preponderam enquanto fatores que dificultam o seu processo de apropriação da relação teoria e prática (sendo 5 como primeira opção, 2 como segunda opção, 8 como terceira opção e 8 como quarta opção). Na verdade, tal resultado confirma o que os estudantes disseram textualmente quanto à pouca relação que

percebem entre a teoria estudada e a prática vivenciada na escola concreta. A opinião de que alguns professores apresentam dificuldade para relacionar teoria e prática pode estar ligada justamente ao fato de estes estudantes não perceberem esta relação nas disciplinas ministradas por esses professores.

Outro aspecto que merece ser destacado no que se refere às informações da tabela, diz respeito à frequência observada nas alternativas 4 (O currículo do curso enfatiza mais disciplinas teóricas que disciplinas práticas), na alternativa 9 (A carga horária de prática de ensino e estágio é insuficiente) e na alternativa 10 (Os tempos em que acontecem as atividades de prática e de estágio supervisionado no decorrer do curso não favorecem uma afinada articulação entre teoria e prática por parte dos licenciandos). Tais alternativas dizem respeito a questões concernentes à organização curricular do curso.

No que se refere especificamente à alternativa 4, a mesma foi apontada por 29 estudantes (61,7%) como sendo um dos principais motivos que dificultam a sua apropriação da relação teoria e prática. Tal resultado reflete o que eles já pontuaram nas questões discursivas quando enunciaram que, em sua visão, o curso tem mais “teoria” do que “prática”. O mesmo acontece em relação à questão 9, quando 19 estudantes consideram como um dos principais motivos que dificultam a integração da teoria com a prática pedagógica o fato de a carga horária de prática de ensino ser insuficiente para promover efetivamente essa integração.

No caso dessa última alternativa, o que está em destaque em seu conteúdo não é a prática em si, mas a carga horária que lhe é destinada no curso, a qual, para os 19 estudantes é insuficiente. Essa visão nos parece um tanto paradoxal, uma vez que, considerando que o curso possui 285 horas de prática como componente curricular, mais 315 horas de estágio supervisionado, e, além disso, todas as disciplinas possuem uma dimensão prática (com especificação de carga horária para essa dimensão – o que permite, a partir desta, uma inserção orientada dos estudantes na realidade educativa das escolas ou outros espaços de formação), apontar a carga horária de prática de ensino e de estágio como sendo insuficiente não parece em si ser uma queixa procedente. Tal queixa suscita, portanto, questionamento acerca da efetividade dessas cargas horárias enquanto instrumentos de promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática do curso.

Quanto à alternativa 10, que versa sobre “tempos em que acontecem as atividades de prática e de estágio supervisionado no decorrer do curso”, a mesma é apontada por 22 estudantes como sendo um dos quatro principais motivos que interferem negativamente na aprendizagem concernente à relação teoria e prática. Sobre esta questão é importante pontuar

que os estágios supervisionados do curso começam a partir do 5º semestre com “Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino” (carga horária prevista de 105 horas), no 6º semestre acontece o “Estágio Supervisionado em Educação Infantil” e, no sétimo, “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, os dois últimos com a mesma carga horária do primeiro. Já as atividades de prática de ensino estão previstas para acontecer nas disciplinas de “prática como componente curricular”, a serem realizadas respectivamente no 1º, 2º, 3º e 4º semestre, como já dissemos. Além disso, como já foi esclarecido, existe a possibilidade de acontecer atividades práticas no interior dos demais componentes curriculares que compõem o fluxograma do curso, através da dimensão prática de cada um deles. Sendo assim, à semelhança da alternativa anterior, a queixa em relação aos tempos/momentos em que ocorrem as práticas e os estágios no decorrer do curso parece não se sustentar tendo em vista a forma relativamente equilibrada como o curso está organizado em relação a isso, o que, mais uma vez, aponta para interrogações em relação à efetividade formativa dessas atividades no que toca à relação teoria e prática.

É importante registrar que após a questão que gerou a tabela em discussão, o questionário que os estudantes responderam trouxe a seguinte pergunta: Além dos motivos citados anteriormente, aponte outros que você considera importantes para a sua compreensão da relação teoria e prática? No que se refere às respostas referentes a essa pergunta, a maioria absoluta dos estudantes se disse contemplada com as alternativas apresentadas na questão anterior, ou não respondeu. Dos que responderam, percebemos que o que disseram estava, de alguma forma, relacionado ao conteúdo das alternativas listadas na questão que antecedeu essa. Desse modo, pode-se dizer que os motivos que dificultam o processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes, de um modo geral, foram contemplados na lista que constou no questionário.

Em síntese, diante do que foi exposto nos três últimos tópicos, podemos inferir que o curso em pauta, embora não apresente uma explícita identificação com a matriz teórica que norteia este trabalho (como se pode verificar quando discutimos a sua concepção de relação teoria e prática), gesta reais possibilidades de colaborar na efetiva apropriação dessa relação pelos licenciandos, tendo em vista as estratégias operacionais sinalizadas em sua proposta pedagógica. Entretanto, como podemos perceber nas falas dos estudantes, tudo indica que tais estratégias não têm surtido os resultados esperados, o que pode estar relacionado com alguns dos motivos que fizeram parte de uma das questões do questionário. Dentre estes motivos, destacaram-se aqueles incluídos no grupo dos que dizem respeito ao trabalho e articulação docente, e, com menor intensidade, aqueles que se referem à organização curricular do curso.

Nessa perspectiva, a análise da organização curricular do curso indica que no campo das possibilidades o mesmo se reveste de características promissoras. Contudo, a sua implementação na esfera pedagógica, conforme falas dos estudantes, parece indicar que essa possibilidade não tem se constituído plenamente em realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe estrada real para a Ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que não temem enfrentar a canseira para galgá-los por veredas abruptas (MARX, 1989, p.19).

A partir desse excerto sublinhamos, inicialmente, que pesquisar se constitui em uma atividade que exige dedicação e coragem para enfrentar os riscos a ela inerentes. E fazer isso tendo como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético é se defrontar com riscos ainda mais elevados tendo em vista que, tal como pensa o luckasiano Lucien Goldman (1967, p. 44), “trata-se evidentemente de um método mais difícil de realizar e de se fazer compreender do que o método analítico e linear do racionalismo, mas a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação”.

É, pois, considerando esses riscos e as dificuldades que atravessaram o movimento de produção desse trabalho, as quais decorreram, também, da complexidade da qual se reveste a temática em questão, que buscaremos, nesse momento, apresentar uma síntese (in)conclusiva da proposta de pesquisa executada e dos achados dela decorrentes.

De partida, cumprir-se ratificar o veio argumentativo assumido e explicitado no texto, que, conforme pressupõe o lastro teórico citado, implica em considerar que um modo de produção não se restringe à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida e à produção da existência. Esse pressuposto se constitui elemento fundamental quando nos debruçamos, como no caso desse trabalho, sobre questões relativas à educação e à formação humana, forjadas na historicidade contraditória em que adquirem forma e conteúdo, predominantemente subsumidos ao capital (RUMERT *et al.*, 2013). Nesse sentido, estamos entendendo que a educação e, especificamente, a formação docente, estão inelutavelmente imbricadas com a moldura social capitalista que as circundam, e com esta se relacionam, simultaneamente, de forma determinada e determinante.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que ao longo do trabalho problematizamos o nosso objeto de pesquisa a partir desse pressuposto, buscamos demarcar e fazer proposições acerca da proposta de formação de professores que entendemos ser mais pertinente para ser desenvolvida no espaço-tempo atual, em razão das características que o marcam, especialmente no tocante às alarmantes diferenças entre as classes sociais que o compõem.

Nesse sentido, a proposta de formação que referendamos se reveste de um forte cunho político, na perspectiva de se defender a formação de profissionais comprometidos com a superação da sociedade capitalista e, por conseguinte, de todos os malefícios que ela impõe às classes que trabalham para mantê-la. Outrossim, as proposições em questão partem da consideração de que uma formação política não prescinde da qualificação técnica, isto é, de se garantir aos estudantes o domínio de conhecimentos de cunho didático-pedagógicos que os habilite a concretizar tal formação política nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Com efeito, a prática pedagógica, por ser política, exige competência técnica (CANDAUI, 2011).

Vale reiterar que foi a partir desses posicionamentos que definimos para essa pesquisa o objetivo de investigar as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes deste curso.

Considerando tais posicionamentos, podemos começar a recuperar aqui os resultados da pesquisa, dizendo que tais resultados nos leva a inferir que as implicações em questão repercutem, ao mesmo tempo, sobre a formação política e sobre a formação técnica dos futuros docentes, encaradas como dimensões que se complementam.

Entendemos que a explicitação dessas repercussões pode ser feita vinculando-as aos objetivos específicos que nortearam a pesquisa. No caso da formação política, podemos fazê-lo tomando como base, principalmente, o objetivo que prevê uma análise da concepção de formação docente que emerge do PPP do curso de Pedagogia da UEFS, a partir da demarcação que o mesmo faz do lugar da teoria e da prática nesta formação; e do objetivo que pressupõe a identificação e discussão da concepção de relação teoria e prática que emerge das vozes dos estudantes, cotejando essa concepção com os modelos de formação docente constituídos pela racionalidade técnica, pela racionalidade prática e pela epistemologia da práxis. Vejamos, então, quais foram/são, no nosso entendimento, as implicações da organização curricular e pedagógica do curso no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes, que repercutem sobre essa dimensão.

É mister pontuar que estamos entendendo formação política como sendo uma formação crítica deliberadamente voltada para a efetivação de transformações sociais direcionadas à superação do modelo capitalista de produção.

Nesse sentido, a análise do Projeto Político-Pedagógico do curso revelou que o mesmo encara a teoria e a prática numa relação de dialeticidade, e compreende a promoção dessa relação, nessa perspectiva, como condição imprescindível para uma formação de pedagogos

que se deseje crítica e de qualidade. É possível, portanto, se inferir um direcionamento “emancipatório” do curso, pela ênfase que se coloca na necessidade de se formar profissionais críticos. Todavia, não se percebe claramente explicitado uma visão que proponha, no plano teleológico, a superação do modo capitalista de produção, proposta que se constitui no cerne da teoria marxista.

A proposta pedagógico-curricular em questão afirma a necessidade de se oferecer uma formação de qualidade para os futuros pedagogos, mas não demarca claramente a qual projeto histórico de sociedade tal formação se destina a referendar e a ajudar a construir, se a uma formação circunscrita aos marcos do capital, ou se, ao contrário, a uma formação que busque romper com estes marcos, e contribuir, desse modo, para a instauração de uma sociedade que seja de fato justa e igualitária.

Tal indefinição pode estar influenciando na construção da visão de função social da escola compartilhada pelos estudantes sujeitos da pesquisa, uma vez que, ao explicitarem seus posicionamentos acerca dessa função não apontam (pelo menos não explicitamente) para a necessidade de superação do modo capitalista de produção. Eles aludem a expressões que refletem uma visão que poderia se adjetivar de “crítica” de escola/educação, mas circunscrita aos marcos do modo de produção capitalista, tendo em vista não mencionarem proposições que considerem sua radical transformação, e a emergência de uma sociedade realmente equitativa.

Outra informação que faz parte dos resultados da pesquisa (a qual está ligada ao segundo objetivo específico citado) e que se constitui um indício reforçador de tal análise é a concepção de relação teoria e prática que emerge das vozes dos estudantes, a qual, como já dissemos, se aproxima preponderantemente do modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na racionalidade prática – ambos derivadores de uma visão que encara teoria e prática de forma dicotômica, por colocarem ênfase em um dos pólos (o primeiro na teoria, e o segundo na prática), além do que, principalmente no caso do segundo, a prática é encarada em sua nuance mais imediata – , embora tenha se observado que as falas de alguns estudantes, quanto a esta concepção, podem ser enquadradas no modelo conhecido como epistemologia da práxis, o qual se constitui em expressão da filosofia marxista, da qual decorre o materialismo histórico-dialético.

Não obstante, não nos sentimos autorizados a afirmar categoricamente que a concepção de formação defendida nesse trabalho (epistemologia da práxis) não vem tendo espaço, ou vem tendo pouco espaço nas práticas formativas do curso em análise, uma vez que,

para termos possibilidade de fazer tal constatação precisaríamos desenvolver uma pesquisa de viés etnográfico no *locus* de investigação, o que não foi nossa intenção com essa pesquisa.

Em relação às implicações da organização curricular e pedagógica do curso no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes, que repercutem sobre a dimensão técnica da formação (essa entendida aqui como sendo o conhecer para saber fazer), faremos alusão às questões detectadas no que concerne ao objetivo de verificar como os estudantes compreendem/avaliam os encaminhamentos curriculares/operacionais do curso que visam a promoção da articulação teoria e prática, tendo em vista que, em nosso ponto de vista, esse objetivo dá margem à emergência de resultados que indiquem a situação do curso e dos estudantes no que tange principalmente à aprendizagens relativas a essa dimensão.

Para discutir tal questão é mister mencionar aqui alguns aspectos ligados ao formato curricular do curso que foram detectados durante a pesquisa, que relacionam-se diretamente com a forma como os estudantes compreendem/avaliam os encaminhamentos curriculares operacionais dessa formação. Um primeiro aspecto diz respeito ao fato de que, observando-se os componentes curriculares do curso e suas respectivas cargas horárias, pode-se dizer que no que se refere ao estudo das disciplinas de fundamentos teóricos (Filosofia da educação, Sociologia da educação, História da educação, Antropologia da educação, etc.) a sua carga horária é relativamente pequena quando comparada ao somatório da carga horária destinada aos demais blocos de conhecimentos, que são mais próximos da dimensão prática da formação, os quais constituem 51,28% da carga horária total do curso, enquanto o bloco relacionado às disciplinas de fundamentos teóricos compõe 20,5% dessa carga horária. Este dado permite afirmar que o curso em questão possui um direcionamento curricular que privilegia a prática (ou os conhecimentos relativos à prática) em relação à teoria, essa dizendo respeito aqui aos fundamentos teóricos da educação incluídos nas chamadas ciências da educação.

No que se refere especificamente a uma apreensão sólida da relação teoria e prática, enquanto expressão, nos termos anunciados, da dimensão técnica da formação se percebe, a partir das vozes dos estudantes, que alguns destes em determinados momentos fazem considerações positivas em relação ao papel dos conhecimentos vistos no curso para a ampliação do seu olhar em relação à realidade da docência na educação básica. Entretanto, a maioria deles faz apontamentos que revelam uma dicotomia no trato da teoria e da prática no curso, o que denuncia uma baixa efetividade dos conhecimentos e atividades trabalhadas no que tange à promoção de uma efetiva articulação dessas duas nuances da formação.

Sobre essa constatação cabe fazer dois apontamentos. O primeiro concerne à possibilidade de o curso promover solidamente essa articulação. Como vimos no último capítulo, o mesmo carrega tal possibilidade em razão de o seu PPP, além de demarcar que cada disciplina do currículo possui, com reserva de carga horária, uma dimensão teórica e uma dimensão prática, contemplar a prática como componente curricular, materializada em disciplinas (embora estas sejam previstas para compor apenas os quatro primeiros semestres), bem como por este documento prever uma ação docente coletiva e interdisciplinar no curso a partir do trabalho efetivado em tais disciplinas e em outras estratégias formativas que o constitui, a exemplo dos Seminários Temáticos.

O segundo apontamento diz respeito a possíveis fatores que estejam dificultando a promoção dessa articulação no curso, os quais foram cotejados no trabalho por meio da apresentação para os estudantes (no questionário que lhes foi aplicado) de 10 motivos que podem estar influenciando em uma baixa aprendizagem dos mesmos no que se refere à relação teoria e prática, para que eles elessem aqueles que considerassem mais decisivos nesse processo. Entendemos que as opiniões dos estudantes em relação à importância dos blocos de conhecimentos trabalhados no curso (já apresentadas) e em relação a esses possíveis motivos causadores da dificuldade para relacionar teoria e prática, revelam a forma como eles avaliam/compreendem os encaminhamentos curriculares/operacionais do curso que visam a promoção da articulação teoria e prática, tendo em vista que, tanto os blocos de conhecimentos elencados quanto os motivos listados remetem a aspectos cruciais desses encaminhamentos.

Em relação às opiniões dos estudantes no que tange aos motivos listados, evidenciou-se que os mesmos entendem que questões ligadas ao trabalho pedagógico e docente no curso, especialmente a questão da articulação docente e do trabalho interdisciplinar, se constituem nas mais decisivas para uma não apropriação efetiva da relação teoria e prática. Entretanto, aspectos ligados à estrutura curricular do curso também se destacaram, a exemplo da, segundo eles, ênfase dada pelo curso às disciplinas teóricas, da insuficiência da carga horária de prática de ensino e estágio e da inadequação dos tempos/momentos em que acontecem as atividades de prática de ensino e estágio no decorrer do curso, opiniões que nos pareceram revelar um certo paradoxo haja vista que os dados do curso aos quais tivemos acesso, como foi mostrado, não as ratificam, pelo menos não integralmente, o que suscita interrogações quanto à efetividade das estratégias formativas desenvolvidas nessa formação.

Quanto às opiniões relacionadas ao trabalho pedagógico e docente, estas indicam a necessidade de o curso pensar, institucionalizar e operacionalizar um trabalho coletivo e

interdisciplinar, de maneira a, fazendo valer o que pressupõe o seu projeto político-pedagógico, favorecer a uma efetiva apropriação da relação teoria e prática pelos estudantes e, com isso, uma melhor instrumentalização política e técnica desses futuros profissionais da educação básica.

Cumpra sublinhar que o fato de fundamentarmos as nossas análises numa perspectiva marxista não quer dizer, como pode levar a crer, que desconsideramos a importância de aspectos como a afetividade e subjetividade humana e individual nos processos de formação de um modo geral, tendo em vista que entendemos que tais aspectos interferem fortemente nos resultados a que se chegam no campo das ações de elaboração e execução de propostas pedagógicas nos micro contextos em que tais ações se dão. Queremos, antes, demarcar que mesmo esses aspectos se constituem em elementos altamente influenciados pela estrutura social e econômica vigente e, sendo assim, a depender dos valores que conduzem a afetividade e subjetividades envolvidas, estas podem concorrer para a construção de uma educação voltada para a emancipação ou para o adestramento e adaptação aos ditames do capital.

Dá porque o cerne da proposta de formação que defendemos centra-se na relevância do conteúdo político dos processos formativos no sentido de se possibilitar aos educandos, seja da educação básica seja do ensino superior, a apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade a fim de, a partir desses conhecimentos, se empreender processos de humanização e equalização tanto das pessoas quanto das sociedades.

Nos movimentamos nesse trabalho buscando problematizar um determinado empreendimento formativo de professores no que se refere ao seu direcionamento quanto à relação teoria e prática, mas, também, tentando demarcar, no campo da formação docente, proposições/princípios formativos que possuam potencial para inspirar e instaurar mudanças qualitativas tanto na realidade do curso que foi nosso campo empírico como em outros cursos de licenciatura, de maneira a provocá-los a trilhar um caminho alinhado às necessidades postas pelo mundo contemporâneo, e, mormente, aos interesses das classes desfavorecidas economicamente frente às expropriações que lhes são perpetradas pelo sistema capitalista na esfera material, intelectual e simbólica.

As proposições referidas, reitera-se, estão fundadas no materialismo histórico-dialético enquanto expressão da filosofia marxista, e, além disso, derivam de nossos estudos e reflexões articulando essa perspectiva teórica com demandas do campo da formação de professores. Nesse movimento, definimos alguns princípios formativos que podem ser sintetizados nos seguintes termos: 1) intencionalidade política da formação voltada, no plano imediato para a

instauração de qualidade na educação básica e, no plano mediato e histórico, para a superação da sociedade capitalista; 2) indissociabilidade entre teoria e prática; 3) sólida fundamentação teórica; 4) domínio da competência técnica; 5) prática como componente curricular (trabalho pedagógico permeando todo o curso); e 6) trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Trata-se de princípios que, a nosso ver, se revestem de expressivo potencial para promover efetivamente a articulação da teoria com a prática em cursos de formação docente, aportando qualidade e êxito no trabalho desenvolvido nesses cursos. Pensamos que muitos cursos de licenciatura já vêm, em certa medida, ensaiando esses princípios formativos, dentre os quais, registrando-se as ressalvas necessárias, incluímos aquele que é nosso objeto de estudo. E, sabendo disso, às vezes nos perguntamos angustiadamente o porquê de profissionais oriundos do mesmo curso, atuando em um mesmo ou similar estabelecimento educativo, enfrentando, portanto, as mesmas adversidades e carências no campo material e das condições de trabalho, exercerem a docência de modo tão diverso. Uns se comprometendo com a aprendizagem dos seus estudantes e obtendo relativo êxito no trabalho desenvolvido, e outros não demonstrando esse comprometimento e apresentando resultados muito insatisfatórios em relação aos primeiros. Na nossa própria experiência docente testemunhamos posturas de profissionais (e não são poucos), que tiveram uma formação razoável (graduados e pós-graduados), são oriundos de camadas populares da sociedade, e, não obstante essas características, não se comprometem com a aprendizagem dos estudantes (das camadas populares) que estão sob sua tutela docente.

Nesse sentido nos perguntamos: como fazer com que os educadores se engajem com a causa das camadas populares da sociedade no sentido de se esforçarem para garantir a seus estudantes o conhecimento e a consciência políticos necessários à edificação do bem estar individual e coletivo? Sem nenhuma pretensão de responder em profundidade a essa questão, pensamos que, mais uma vez, entra em cena a necessidade da formação política, no sentido de se fazer emergir nos contextos de formação de professores uma consciência histórica em relação ao saber acumulado historicamente pela humanidade, acúmulo que, para acontecer, milhares de trabalhadores explorados tiveram seu trabalho excedente apropriado por outros, que puderam garantir sua sobrevivência e tiveram tempo para dedicar-se à ciência e à arte. Nesse sentido, essa consciência histórica sobre a construção do saber é fundamental ao educador, pois pode fazê-lo sentir-se “pessoalmente devedor da classe trabalhadora” (PARO, 2002, p. 118), e com isso, levá-los a esforçar-se para ensinar (no sentido pleno da palavra) e propiciar a estes estudantes, a um só tempo, a apropriação do saber acumulado, o

desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade de participarem democrática e dignamente da vida pública.

Evocamos essa discussão nesse momento no intuito de encerrar fisicamente esse trabalho chamando a atenção para o fato de que passar por uma boa formação na esfera inicial, apesar de imprescindível, não é suficiente para querer ter e alcançar êxito nas aprendizagens esperadas dos estudantes. Portanto, para dizer que não basta conhecer, é preciso lutar verdadeiramente e agir coerentemente tendo em vista uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora e a transformação radical das relações sociais opressoras, pois, tal como brilhantemente resume o educador Moacir Gadotti (1995, p. 119), “as idéias são vestimentas provisórias da verdade. O que conta é a práxis”.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface-Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/agosto 2007.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, MARLI E. D. Afonso. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e Políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de saber. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, José Carlos de Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.
- BARREIRO, Irailde Marques de Freitas & GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France, 1977.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. **Tensões e possibilidades do estágio curricular como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2012.
- BOURDIEU, P. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.
- BRASIL. Ministério da educação: 1996. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>: acesso em 03/01/2013.
- BRASIL. Decreto n.3.276, de 6 dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 dez. 1999.
- BRASIL. Decreto n.3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2 do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06/12/1999. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 dez. 2000.
- BRASIL. Parecer CNE/CP n.9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Diário oficial da União**. Brasília, 18 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 03 jan. 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em 03 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Portal MEC*. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 03 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 15/2005. Esclarecimentos sobre as resoluções CNE/CP nºs 1/2002 e 2/2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 mai. 2005.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção formação e trabalho pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que e ideologia**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP : Autores Associados, Histedbr, 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Letícia Jensen de Oliveira. **Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: das proposições oficiais às propostas curriculares**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012.

- COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon. Editora digital, 2007.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.
- FACI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza Fernandes; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.
- FIORI, José Luis. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luis (Orgs.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998.
- FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões im-pertinentes: História e Capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREITAS, L. C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FREITAS, Helena Costa de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 25-50.
- GAMBOA, Silvio Sánches. Teoria e prática: uma relação contraditória. In: GAMBOA, Silvio Sánches. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

GATTI, Bernadete & ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, E.S de S; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. **Um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal**. Revista A página da Educação. Edição nº1, Nov, 2001. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7044&mid=2>.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: Lombardi, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GOERGEN, P. Teoria e Prática: problema básico da educação. In: Rezende, A. M. (Org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOUSSAY, Jean. **Manifeste por Le pédagogues**. Paris: ESF Éditeur, 2004.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LALANDE, André. **Vocabulaire technique et critique of philosophie**. Paris: PUF, 1960.

LÈFEBRVE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, Elizabete Silves et al. **Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciência da educação/Cedes, n. 69, PP. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1775/1369.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender a ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Docência em formação. (Série saberes pedagógicos)
- MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Texto apresentado na Oficina de Estudos Pedagógicos – PROGRAD, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos**. Vol. 2. São Paulo: Edições Sociais, 1976.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, 2v.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2012.
- MAZZEU, L.T.B. Política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu: **Anais...** 2009.
- MENDES, Valdelaine da Rosa Mendes. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. Edições Loyola, São Paulo, 2002.
- MINAYO, M^a C de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MUSSI, Amali de Angelis; MASCARENHAS, A. D. N.; RIBEIRO, M. L. Didática: tensões, contradições e perspectivas na formação inicial de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife: **Anais...** Recife: UFPe, 2013. v. 1. p. 01-18.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed., Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho)

PISTRAK, Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RUMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 54, jul.-set 2013.

SAES. Décio. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campina, SP: Autores associados, 2012a. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. (Coleção Memória da Educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

SHEIBE, Leda. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMAMÃES, Valter Soares. (Org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas- SP: Papirus, 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Londrina, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de Abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, V. 31, n. 1, PP. 137-166, Jan./Dez., 2013.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. II Seminário Internacional. PUC-SP, 1998, p. 173-191.

UEFS. Universidade Estadual de Feira de Santana, BAHIA. Colegiado do Curso de Pedagogia. **Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia**. Feira de Santana, 2002.

UNESP. Universidade Estadual Paulista, Campus Universitário de Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia Formação de Professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Educacional**. Bauru, 2006.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Lationoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na licenciatura em Pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo – pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB**. Dissertação de Mestrado Educação, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2011.

ZANELLA, José Luiz. **Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um “ensino reflexivo”**. (2000). Disponível em <http://www.educenet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm>. Acesso em 15 de jan. de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA SER RESPONDIDO POR LICENCIANDOS CURSANDO O 7º e 8º SEMESTRE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Semestre: _____

Endereço de E-mail: _____

Telefone:(__)-_____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

- a. Possui experiência docente enquanto profissional? _____
- b. Em caso positivo, em qual nível de ensino? _____ Por quanto tempo? _____
- c. Possui experiência na área de gestão educacional? Em caso positivo especifique a função e o tempo de experiência.

- d. Participa ou já participou de projetos de iniciação científica no curso? Em caso positivo especifique o projeto e o tempo de participação. _____

- e. Participa ou já participou de atividades do PIBID? Em caso positivo, por quanto tempo? _____

QUESTÕES

1. O que você entende por teoria no campo da docência?
2. O que você entende por prática no campo da docência?
3. Como você relaciona teoria e prática no campo da docência?
4. De que forma os conhecimentos teóricos contribuíram para sua atuação em práticas educativas e estágio(s) supervisionado(s)? Justifique sua resposta:
5. Em que medida os componentes curriculares (disciplinas) relacionados aos fundamentos da educação lhe ajudaram a entender a relação entre teoria e prática?
6. Em que medida os componentes curriculares mais relacionados à prática de ensino lhe ajudaram a entender a relação entre teoria e prática?
7. De que forma as práticas de ensino que você realizou durante o curso lhe auxiliaram na compreensão das potencialidades e limitações das teorias estudadas? Você percebeu essas potencialidades e limitações? Justifique exemplificando?
8. No seu ponto de vista para que serve a teoria?

9. Dos motivos apresentados abaixo, enumere-os de 1 a 10 apontando o grau de importância/preponderância de cada um enquanto questões que você considera que dificulta o seu processo de compreensão da relação teoria e prática no curso. **OBS: (1 será para o mais importante e 10 para o menos importante, ou seja, que dificulta menos; orienta-se que só se comece a enumerar depois de ler e analisar todos os itens).**

- () Falta de integração entre as disciplinas e os professores do curso;
- () Pouca experiência de sua parte com a prática de ensino.
- () A metodologia utilizada pelos professores não favorece interdisciplinaridade;
- () O currículo do curso enfatiza mais disciplinas teóricas que disciplinas práticas;
- () A dificuldade demonstrada por professores do curso para relacionar teoria com prática;
- () Pouca experiência de sua parte no que diz respeito à prática de pesquisa durante o curso;
- () De um modo geral o curso está distante da realidade da escola pública;
- () O curso não oferece uma formação teórica suficiente para os alunos articularem coerentemente teoria e prática;
- () A carga horária de prática de ensino e estágio é insuficiente.
- () Os tempos em que acontecem as atividades de prática e de estágio supervisionado no decorrer do curso não favorecem uma afinada articulação entre teoria e prática por parte dos licenciandos. (Tempo aqui quer dizer a posição dessas atividades na distribuição da carga horária total do curso, e não a carga horária de cada atividade).

10. Além dos motivos apresentados cite outros que, no seu ponto de vista, influenciam na sua compreensão da relação teoria e prática no curso? Justifique:

11. As teorias com as quais você teve contato durante o curso têm lhe ajudado a entender e a lidar com a realidade adversa da escola pública? Comente:

12. De acordo com a sua opinião, considerando concepções teóricas vistas no curso, qual deve ser a função social da escola ?

OBS: Na cópia do questionário que os estudantes preencheram foram deixadas 7 linhas para a resposta de cada questão discursiva. Além disso foi anexada uma folha de ofício A4 em branco para o caso de precisarem dar continuidade a alguma resposta.

APÊNDICE 2
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente, convido-o (a) a participar como sujeito de uma pesquisa cuja temática é “A relação teoria e prática na formação dos licenciandos em Pedagogia da UEFS” que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação dessa universidade. O objetivo geral da pesquisa é *analisar as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática realizado pelos estudantes deste curso*. Como procedimentos metodológicos faremos um estudo do projeto político-pedagógico do curso, aplicaremos um questionário a estudantes frequentando o 7º ou 8º semestre do curso. Os questionários preenchidos serão preservados e ficarão acessíveis exclusivamente ao pesquisador.

A participação nessa pesquisa tem caráter voluntário e gratuito. Além disso, o sujeito pesquisado pode, a qualquer momento, desistir de sua participação sem qualquer prejuízo pessoal. O participante tem direito a acessar, a qualquer tempo, os resultados da pesquisa no que tange à sua pessoa.

Para preservar as informações pessoais dos sujeitos da pesquisa será criado um código numérico para identificar cada participante quando da análise e da publicação dos dados coletados, os quais ficarão guardados em local seguro.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos os participantes poderão contatar o mestrando Manoel Gonçalves dos Santos, responsável pela pesquisa, através do número de telefone (73 9965 4390) ou pelo endereço de E-mail (manoelgoncalves320@gmail.com).

Estando de acordo com o que está explicitado, peço a gentileza de assinar este documento em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante (sujeito da pesquisa).

Feira de Santana, _____ de _____ de 2013.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO 1

FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS¹⁸

1º sem.	CHF801 Metodologia do Trabalho Científico (60h)	EDU278 Prática Pedagógica em Experiências educacionais Escolares (60h)	EDU308 Sociologia da Educação (60h)	EDU309 Arte-Educação (60h)	EDU414 História da educação I-E (60h)	EDU62 Aprendizagem Desenvolvimento Humano e Educação (60h)
2º sem.	CHF313 Antropologia e Educação (60h)	EDU274 Prática Pedagógica em experiências educacionais não escolares (75h)	EDU290 Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU416 Filosofia da Educação (75h)	EDU616 Novas tecnologias da comunicação em educação (60h)	EDU618 Psicologia e Educação (60h)
3º sem.	EDU111 Política e Gestão Educacional-E (75h)	EDU277 Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU280 Didática E (60h)	EDU288 Educação Infantil (60h)	EDU289 Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação (60h)	EDU415 Tópicos Especiais em História da Educação (60h)
4º sem	Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino (75h)	EDU281 Currículo (60h)	EDU282 Avaliação no contexto educacional (60h)	EDU285 Fund. e Ensino da Matemática para Educação Infantil e A.I.E.F (75h)	EDU287 Fund. e Ensino da leitura, escrita e produção de textos (75h)	
5º sem.	BIO108 Fundamentos biológicos da educação (60h)	EDU283 Fund. e Ensino da História para Educação Infantil e A.I.E.F (75h)	EDU284 Fund. e Ensino da Geografia para Educação Infantil e A.I.E.F (75h)	EDU318 Tópicos especiais em Sociologia da Educação (60h)	EDU370 Organização e planejamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil (60h)	EDU511 Estágio Supervisionado em gestão e Coordenação do Ensino (105h) Req. EDU274 278 277 275
6º sem	EDU113 Educação Especial e	EDU286 Fund. e Ensino das	EDU417 Tópicos	EDU512 Estágio supervisiona	EDU516 Pesquisa em	EDU635 Problemas

¹⁸ Informação retirada do site do colegiado do curso de Pedagogia:

<http://www.uefs.br/portal/colegiados/pedagogia/menus/fluxograma-atualizado.pdf/view>

	Políticas Educacionais Inclusivas (60h)	Ciências Naturais educação Infantil e A.I.E.F (75h)	Especiais em Filosofia da Educação (60h)	do em Educação Infantil (105h) Req. EDU 278 274 277 275	Educação (60h)	de Aprendizagem (75h)
7º sem.	EDU131 Educação do campo (60h)	EDU311 Relações étnico-raciais na escola (60h)	EDU514 Orientação monográfica (60h)	EDU548 Estágio supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (105h) Req. EDU 278 274 277 275	LET808 Libras: noções básicas (45h)	
8º sem	EDU517 Monografia (165h) Req. EDU516					

O aluno deverá cursar: 300 horas de disciplinas optativas a partir do segundo semestre e cumprir 200 horas de atividades complementares. O ingresso dos alunos nos estágios supervisionados só poderá ocorrer após a integralização da carga horária das Práticas Pedagógicas.

ANEXO 2- PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

U.E.F.S	DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO	PROGRAMA DE DISCIPLINA
CÓDIGO	DISCIPLINA	
EDU 278	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS ESCOLARES	
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	REQUISITOS
T		
P		
E		
TOT		
EMENTA		
<p>Trabalho interdisciplinar de reflexões das práticas docentes desenvolvidas em escolas de educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental</p>		
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar a memória dos estudantes, focando os espaços educativos constitutivos da trajetória de vida; • Refletir sobre a identidade profissional no contexto de formação docente; • Estabelecer relações entre história de vida, representações e ação docente; • Discutir concepções de prática a partir das percepções dos estudantes, ampliando-as com o estudo de literatura referente ao tema; • Compreender a dimensão do trabalho docente no contexto das instituições escolares (condições e expectativas da sociedade para com o trabalho do(a) professor(a)); • Refletir sobre as implicações sociais, políticas e culturais da prática Pedagógica escolar; • Oportunizar a inserção dos estudantes em instituições de educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com propósito de absorver e refletir práticas docentes e construir uma relação dialógica com outros pares de profissão; • Mapear espaços de atuação de profissionais egressos do curso de Pedagogia, bem como suas representações identitárias; • Provocar Indagação a serem investigadas e aprofundadas ao longo do curso através de uma articulação da dimensão prática dos componentes curriculares. 		

METODOLOGIA

A prática pedagógica em experiências educacionais escolares partirá de resgate das memórias e representações referentes aos processos de aprendizagem constitutivos da trajetória de vida dos estudantes, para oportunizar uma reflexão sobre a identidade docente em seu processo de construção dos espaços de ação/formação profissional. Para tanto, faremos:

- Registro de memórias através de narrativas.
- Reflexão acerca das representações sobre a docência.
- Observações de práticas docentes.
- Interlocução com outros sujeitos inseridos em contextos escolares.
- Construção de memorial.
- Socialização do processo de observação e reflexão através de produção escrita. (pensar articulação com outras disciplinas do semestre.)

AVALIAÇÃO

A avaliação pautar-se-á numa perspectiva sócio-interacionista considerando o processo de construção de conhecimento vivido pelo estudante ao longo do curso, sendo considerados os seguintes critérios:

- Assiduidade
- Pontualidade
- Leitura e reflexões
- Cumprimento das observações
- Participação nas discussões
- Estabelecimento de relações entre as realidades observadas e o referencial teórico estudado
- Articulação dos saberes construídos nas outras disciplinas com os da Prática pedagógica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- História de vida escolar: memórias e representações.
- Formação docente: um olhar sobre a identidade.
- A construção dos saberes profissionais no exercício da docência.
- A ação docente no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental: aspectos sociais, políticos e culturais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAHIA. Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Colegiado de Pedagogia. **Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia**. Feira de Santana, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- GERALDI, Corina Mª. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil - ALB, 1998.
- GIROUX, Henry A. **Teoria Critica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NÓVOA, Antonio. (Coord.), **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote, 1991.
- _____, **Formação de professores e trabalho pedagógica**. Lisboa: Educa, 2002.
- PARK, Margareth Brandini. **Memória em movimento: na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2000.
- PERRENOUD, Philippe (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, Isabel de Oliveira & Goulart, Mª. Inês Mafra. **A construção da identidade docente na formação de educadoras infantis**. Presença Pedagógica, Porto Alegre, V.7, nº 39, p. 73-81, mai/jun. 2001.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 05-24, jan/Br.2000.
- _____, Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

IDENTIFICAÇÃO		
CÓDIGO	DISCIPLINA	2013.1 PRÉ-REQUISITOS
<i>EDU 274</i>	<i>Prática Pedagógica em Experiências Educativas Não Escolares</i>	
CURSO	DEPARTAMENTO	ÁREA
<i>Licenciatura em Pedagogia</i>	<i>Educação</i>	<i>PRÁTICA DE ENSINO</i>
CARGA HORÁRIA	PROFESSOR(A)	
<i>T</i>		
<i>P</i>		
<i>E</i>		
	<i>75h</i>	
EMENTA		
<p>Trabalho interdisciplinar de reflexão sobre experiências educativas de situações educacionais não escolares. Elaboração de proposta de intervenção.</p>		
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O situar o debate das práticas não escolares dentro de um universo epistemológico próprio – educação popular e educação não formal ➤ Discutir a relação entre Educação, Sociedade e Desenvolvimento como pano de fundo para a situar a análise da Educação Não Formal. ➤ Compreensão da dimensão da prática pedagógica no contexto de organizações humanas não escolares. ➤ Reflexão sobre as implicações sociais, políticas e culturais da prática pedagógica não escolar. ➤ Capacidade de Investigação e compreensão do potencial e enfrentamentos das experiências e propostas político-pedagógicas de entidades de educação não-formal, tais como ONGs, Associações e Movimentos Sociais em geral. ➤ Apropriação da discussão sobre direitos sociais, políticas públicas e propostas curriculares voltadas para a Educação em espaços não escolares. ➤ Desenvolvimento de produção de conhecimentos e de possíveis propostas de intervenções em espaços não escolares, enfatizando-se o papel do pedagogo nestes diversos espaços de aprendizagem. 		

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES/METODOLOGIA	NO. DE HORAS
<p>Fundamentos teóricos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Direitos sociais e Cultura política no Brasil. 2. Educação Popular, Educação não-formal e cultura política. 3. Sociedade Civil Organizada e educação no Brasil. 4. Identidade, comunidade e participação: pilares da transformação social e busca da autonomia. <p>Fundamentos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiências em educação não-formal: estudo das propostas político-pedagógicas da sociedade civil organizada e a luta pela educação de qualidade • Outras experiências não escolares: Sindicatos; Cooperativas; Hospitais, Orfanatos, Associações Comunitárias, Museus, ONGs. <p>Fundamentos políticos:</p> <p>➤ Qual o debate da educação não formal na formação dos pedagogos/as?.</p>	<p>As principais atividades desenvolvidas serão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição participada • Estudos de texto • Fichamentos didáticos • Observações em campo • Pesquisas • Relatórios • Seminários • Produção de textos/artigos • Registros das aulas 	
INTERFACES (explicitação das inter-relações entre as disciplinas, que podem ser previstas longitudinalmente no currículo)		
<p>História da Educação Educação de Jovens e Adultos Educação do Campo Sociologia da Educação</p>		
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
<p>O processo avaliativo desta disciplina acontecerá de forma “homeopática”, formativa e diagnóstica ao longo do curso.</p> <p>Serão critérios de avaliação: a frequência, participação qualitativa em classe, a participação em trabalhos de grupo, produções de texto individuais, seminários, pesquisas, relatórios, debates, atividades em classe e tarefas relativas ao andamento do trabalho do grupo.</p> <p>Observem que parte da disciplina demanda trabalhos fora da sala de aula, tal dinâmica será construída de forma participativa e monitorada com a professora, fazendo parte do contexto avaliativo.</p> <p>Teremos registro de toda aula ministrada, que serão apresentados a cada início de aula seguinte garantindo a sistematização coletiva de nossas aulas e que valerá pontos ao longo do nosso trabalho</p>		

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

01 Quadro branco
 02 marcadores para quadro
 01 vídeo
 01tv
 Textos
 100 fls. papel ofício
 11 pincéis atômicos (vermelho, preto, azul)
 5 m papel metro.

BIBLIOGRAFIA DE ACORDO NBR 6023/2000

Bibliografia Básica

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Vozes LTDA. 2012
- BALBIN, Jesús. Ongs, desafios e perspectivas: uma reflexão inconclusa In: **CEAAL Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. — Brasília : UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
 _____ **Educação popular**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 86 p.
- CEAAL Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas. — Brasília : UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.176.
- FREIRE, Paulo. “**Extensão ou comunicação?**”, Editora Paz e Terra, 7ª ed. Rio de Janeiro, 1983.
- GARCIA, Valéria Aroeira. **Conjecturas conceituais sobre educação não-formal**. Trabalho apresentado no 2º Seminário Nacional: Estado e políticas sociais no Brasil, Cascavel, PR. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2005.
- GOHN, M G. **Movimentos sociais e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez,1999. 117 p.
 _____ Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas . Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006
 _____ **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez,1999. 120 p.
 _____ **Movimentos Sociais e Educação**, 4a. edição, Cortez Editora, São Paulo , 2001.
 _____ Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Mar 2006, vol.14, no.50, p.27-38.Disponível em: <http://www.scielo.org/>
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação**, Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre, RS. 1999.
 _____ **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In **A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Gentili, Pablo & Frigotto, Gaudêncio (orgs.). 2a. edição. Clacso. Argentina/São Paulo, SP. Cortez Editora, 2001.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial. 2001.
- PELOSO, Ranulfo. **Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular**. Disponível em: <http://www.adital.com.br/>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político da pós-modernidade** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
 _____ SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
 _____ Movimentos Sociais e Educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 21. , 1998, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 1998.
- TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES Valeria A. **Educação formal e não formal**. São Paulo Summus. 2008



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
 Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

DIVISÃO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
Secretaria Geral de Cursos
PROGRAMA DE DISCIPLINA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CÓDIGO: EDU277 **DISCIPLINA:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CARGA HORÁRIA: (75h)

EMENTA:

Trabalho interdisciplinar de reflexão sobre as experiências de ensino para jovens e adultos.
 Elaboração de proposta de intervenção

OBJETIVOS:

- Articular teoria e prática
- Elaborar projetos de “intervenção” em áreas específicas do conhecimento
- Socializar experiências de estudo e pesquisa em Educação de Jovens e Adultos

METODOLOGIA:

- Seminários
- Leitura dirigida
- Pesquisa temática
- Laboratório de Informática
- Trabalho de campo

Recursos Didáticos:

Quadro negro/branco, giz/canetas e outros recursos áudio-visuais

AVALIAÇÃO:

A avaliação será processual e contemplará a participação efetiva dos (das) estudantes nas atividades programadas: Leitura dos textos, resenhas (entregues no tempo previsto), seminários,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
 Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

AVALIAÇÃO (Continuação):

Apresentação do projeto de intervenção educativa, produção do relatório final.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- A educação de jovens e adultos trabalhadores
- Aspectos do discurso legal e a realidade da EJA
- Elaboração de roteiros de entrevista e observação
- Elaboração de projeto

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

Bibliografia Básica

CURY, C.J. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios, e perspectivas. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, p.180-216. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Porto Alegre: Instituto Cidadania, 2004.

GADOTTI, M. ROMÃO, J.E. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2000.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. Campinas: Autores Associados, set/dez,2006,v.11,n.33, p.519-539.

IDENTIFICAÇÃO		
CÓDIGO	DISCIPLINA	REQUISITOS
EDU 275	Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação de Ensino	Política e Gestão Educacional
CURSO		
DEPARTAMENTO	ÁREA	
Licenciatura em Pedagogia	Educação	Política Educacional
CARGA HORÁRIA	PROFESSOR (A)	
T	40	
P	35	
E		
	75 h	
EMENTA		
<p>Propiciar experiências na rede pública de ensino para conhecer a organização e a gestão da escola; sua relação com a comunidade e o papel do coordenador pedagógico. Registro e problematização da experiência.</p>		
COMPETÊNCIAS / HABILIDADES		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer e interpretar a legislação básica da educação brasileira, seus limites, possibilidades e usos no contexto escolar; 2. Caracterizar a organização dos sistemas educacionais, as competências e responsabilidades dos sujeitos implicados; 3. Conhecer e problematizar as concepções de educação e suas relações com as práticas de gestão e coordenação pedagógica presentes nos sistemas educacionais; 4. Conhecer e analisar as funções de coordenação de ensino em instituições públicas e privadas, relacionando-as às abordagens no campo da educação, suas críticas e superação no cotidiano; 5. Compreender concepções de planejamento e os processos de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). 		

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES /METODOLOGIAS	Nº DE HORAS
Apresentação do grupo; Apresentação e Discussão da Metodologia de Trabalho.	1- Apresentação das pessoas; análise e aprovação do Programa da Disciplina.	02 h
Práticas de leitura e atitude crítica do leitor	<p>1-Leitura individual dos textos: Prática de leitura no Brasil; O leitor no ato de estudar a palavra escrita; Processo de leitura crítica da palavra escrita (LUCKESI; BARRETO; COSMA; BAPTISTA, 1998, p. 126 a 153).</p> <p>2- apresentação e discussão dos textos: os estudantes formularão questões para orientar suas intervenções em classe, observando os elementos essenciais dos textos lidos.</p>	03 h
As teorias da educação	<p>1-Texto de referência: As teorias da educação e o problema da marginalidade (SAVIANI, 1988, p. 15 a 45);</p> <p>2-Todos: Exercício de leitura crítica individual para auto-correção;</p> <p>3- grupos apresentarão o texto segundo a divisão abaixo:</p> <p>trio a) faz introdução: autor, problema e sua relevância;</p> <p>trio b) estrutura textual (o conteúdo e sua forma de exposição);</p> <p>trio c): faz a síntese e apresenta tese do autor e as proposições</p> <p>Todos analisam o texto à luz dos elementos essenciais do texto.</p> <p>4- Discussão sobre a pedagogia como ciência da educação: a natureza e a especificidade da educação e da pedagogia; o campo de ação</p>	08 h

	do pedagogo.	
Função social da escola: diálogo com as concepções de educação	<p>1-Texto de referência: Parem de preparar para o trabalho!!! (PARO, 2001)</p> <p>2-Observar as orientações sobre prática de leitura; identificar e orientar a discussão em classe pelos elementos essenciais do texto: autor; problema, argumentos, tese; proposições;</p> <p>Questões norteadoras e de síntese: qual a função social da escola segundo as concepções estudadas? Que visão de homem e sociedade expressam cada uma dessas concepções?</p>	05h
<p>Gestão da escola e planejamento: o Projeto Político-Pedagógico como vetor de descentralização;</p> <p>Articulação teoria-prática: desenvolvimento de roteiro de prática de gestão e coordenação</p>	<p>1- Leitura e discussão dos textos: Projeto Político Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração (VASCONCELLOS, 1999);</p> <p>2- O Projeto Político-Pedagógico da escola: conceito e processo de produção;</p> <p>3-Observar as orientações sobre prática de leitura; identificar e orientar a discussão em classe pelos elementos essenciais do texto: autor; problema, argumentos, tese; proposições;</p> <p>Avaliação 1 – prova escrita dissertativa tomando por referência a bibliografia estudada (valendo 7) e registro individual de aula (valendo 3)</p>	08h
O Coordenador Pedagógico: identidade, competências, desafios e experiências.	1- Leitura e discussão do texto: O coordenador pedagógico no confronto com o	25

	<p>cotidiano da escola (PLACCO, 2009);</p> <p>2- Organização de grupos (3 pessoas) para desenvolver o roteiro de prática em escolas públicas e/ou privadas, visando aproximação com as experiências de gestão e coordenação pedagógica;</p> <p>avaliação 2– relatório em grupo das visitas às escolas visando análise da experiência em diálogo com a bibliografia estudada/ou produção de documentários com depoimentos de coordenadores e gestores.</p>	
<p>A gestão de sistemas de ensino e gestão da escola pública: concepções; propostas; fundamentos legais: articulação entre fundamentos (legais, político-pedagógicos) e o cotidiano;</p> <p>Articulação teoria-práticas de gestão: os conceitos, as normas e os seus usos</p>	<p>1- Leitura e discussão dos textos: Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta (PARO, 2002);</p> <p>2- Retomada da LDB 9394/1996.</p> <hr/> <p>1- Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento (VALERIAN,1993).</p> <p>Conhecimento da gestão municipal: como está organizado o sistema municipal e a sua regulamentação? Como está regulamentada e funciona a gestão da escola? E a coordenação? Decreto 8.812/1996, Aprova o regimento da secretaria municipal de educação; Lei 3.388/2013, institui o sistema municipal de educação do município de FSA e da outras providências.</p> <p>Interessa pensar os processos de constituição dos sistemas; seu ordenamento jurídico; papel; concepção de gestão que orienta; atenção/relação com os sujeitos sociais e a operacionalização das atividades fins.</p> <p>2-Organização de grupos para desenvolver exercício de resolução de situações problemas, articulando conhecimentos da bibliografia e legislação (em classe): coleta de normas e análise do seu uso prático, acionando os conhecimentos construídos na articulação do tripé bibliografia- LDB- diretrizes dos sistemas estadual e municipais na Bahia (roteiro a ser entregue);</p>	20 h

	3- Exposição oral dos temas/problemas e posteriormente entrega de texto escrito. Estas atividades constituirão a base da avaliação 3 – texto escrito valendo 7 e exposição oral valendo 3.	
Práticas complementares	Organizar debate com profissionais que estão atuando na área: vivências e desafios na prática de coordenação pedagógica; Oficina de elaboração de PPP (a combinar considerando o tempo).	03
Síntese do percurso e Avaliação dos trabalhos	Avaliação do percurso à luz do programa da disciplina	02

INTERFACES

Articula-se com diferentes componentes curriculares que problematizam a vida social, a política, a história, a cultura e a pedagogia.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliação processual, tomando como referência as seguintes dimensões:

- 1- responsabilidade e compromisso com a disciplina e com o grupo – critérios: assiduidade, pontualidade, leitura dos textos, participação nas discussões em classe, assunção do trabalho coletivo;
- 2- desempenho nas atividades realizadas – critérios: escrita coesa e de acordo com as normas; demonstração de construção de conhecimentos integrando amplitude e profundidade – domínio de conceitos, desenvolvimento de análises comparadas a partir das concepções e tendências teóricas em educação, construção de posicionamento crítico.

Em face dessas dimensões da avaliação serão utilizados os seguintes instrumentos: Nota 1: prova dissertativa (valendo 7) e registro individual de aula (valendo 3). Nota 2: relatório de prática de gestão e coordenação em instituições educacionais, demonstrando amplitude e profundidade no desenvolvimento de análises sobre o cotidiano escolar; Nota 3 – apresentação oral em grupo e sistematização escrita de exercício de gestão (demonstrar coerência e articulação do grupo, domínio dos conceitos e autonomia intelectual para estabelecer relações e interpretar as situações problema considerando os fundamentos político-pedagógicos e legais.

Mesmo nas atividades em grupo o investimento pessoal de cada estudante será observado, considerando o equilíbrio entre os aspectos quantitativos (frequência, pontualidade, assunção das atividades combinadas) e os aspectos qualitativos (construção de conhecimento e demonstração através da exposição oral e da sistematização escrita). Em atividades realizadas com consulta de bibliografia

indicar as referências conforme as normas da ABNT.

As normas institucionais para regulação da avaliação da aprendizagem na UEFS estão estabelecidas na Resolução CONSU 46/2006.

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

Retroprojetor, televisão e aparelho de DVD, data show, laboratório de informática, livros e textos.

BIBLIOGRAFIA

Básica

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 e legislação correlata. 2ª ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidson. Prática de leitura no Brasil. IN _____.

Fazer universidade: uma proposta metodológica. 10. São Paulo: Cortez, 1998.

PARO, Vitor. **Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta.** IN: _____ Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Parem de Preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e papel da escola. IN: _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** IN: PLACO, Vera Maria Nigro de S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. _____ **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade. IN: _____ **Escola e democracia.** 20. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

VALERIAN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: MEC, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Projeto Político Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração. IN _____ **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

Complementar

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRANCO, Francisco Carlos (2008). **O coordenador pedagógico e o professor iniciante.** IN BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de e CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a**

formação docente. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBANELO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). 6. ed. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** Série Idéias, nº 16, São Paulo. Disponível em: www.fde.sp.gov.br (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), 1993.

SILVA, Antonia A. **As políticas públicas para educação na Bahia nos anos 90: entre a continuidade e o aprimoramento dos marcos operacionais do Estado.** IN Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n. 28, dez. 2007, p. 239-257.

_____. Contornos da gestão do ensino fundamental em Feira de Santana (1985-1996). Sitientibus: revista da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – Ba, n. 24, jan/jun, 2001, p. 45-63.

FILMES:

- 5 X Favela – agora por nós mesmos [Brasil, 2010]. Direção Wagner Novais e outros.
- Esperando o Superman [Estados Unidos, 2010]. Direção Davis Guggenheim.
- Pro dia nascer feliz [Brasil, 2007]. Direção João Jardim.
- Filhos do paraíso [Irã, 1997]. Direção Majid Majidi.
- Pequeno grão de areia [Estados Unidos, 2005]. Direção Jill Freidberg.
- Quando o crioulo dança? [Brasil década de 1980, aproximadamente). Direção Dilma Lopes.