



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves

*Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no
currículo*

Brasília
2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no
currículo*

Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva

Brasília

2013

Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves

Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva

Brasília

2013

Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves

Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Orientadora)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Brasília, 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus o maior presente que já me foi concedido: a vida e todas as oportunidades que esta reservou.

Agradeço a minha mãe por me apoiar e acreditar em mim, mesmo nos momentos em que nem eu mesma acreditava.

Agradeço ao Jorge, meu companheiro de todas as horas, pela paciência, dedicação e amor. Sem ele, certamente, teria sido muito mais difícil.

Agradeço à professora Kátia Curado pela atenção, motivação e pelas orientações de grande valor que foram dadas.

Agradeço a todos os colegas e professores da Faculdade de Educação/UnB que contribuíram para a minha formação enquanto educadora e ser humano.

E, finalmente, agradeço a todos que torceram por mim e estiveram comigo nesses momentos de luta, em especial, as minhas amigas: Ana Luíza, Isabelle, Marina, Juliana, Lara, Tainá e Kaila.

Dedicatória

A Cleonice Rosa de Santana, minha avó, minha grande incentivadora. Esteve sempre comigo, aconselhando-me e apoiando-me. Embora não esteja mais conosco, neste plano, pude sentir a cada derrota e a cada vitória, a sua torcida. Neste momento, sei que está olhando por mim, orgulhosa por tudo o que eu consegui alcançar até agora.

LISTA DE FIGURAS E DE TABELAS

Figura 1 - Tripé proporcionador da práxis-----	57
Gráfico 1 - Grau de satisfação na relação teoria-prática-----	57
Gráfico 2 - Como foi estabelecida a relação teoria-prática-----	63
Quadro 1 – Relação teoria-prática ao longo do curso -----	51
Quadro 2 – Elementos formativos que proporcionaram a relação teoria- prática -----	55
Quadro 3 - Outros elementos formativos da relação teoria-prática-----	56
Quadro 4 - Disciplinas que proporcionam a articulação entre teoria e prática-----	61

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
---------------------------	----

PARTE I

Memorial educativo	14
---------------------------------	----

PARTE II

Monografia

Introdução.....	22
Objetivos	23

Capítulo 1 – Relação teoria-prática: concepções

1.1 – Relação teoria-prática na formação de professores	25
1.2 – Diferentes formas de relação entre teoria e prática: desdobramentos na formação do educador	31

Capítulo 2 – A relação teoria e prática no Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação/UnB e o papel do estágio

2.1 – A relação teoria-prática no Projeto Acadêmico.....	36
2.1.1 – Proposta curricular: Caminho para a práxis	39
2.2 – O estágio como articulador da relação	42
2.2.1 – Caminhos e descaminhos para a unidade na formação	44

Capítulo 3 – Resultados e Análises

3.1 – Procedimentos e instrumentos	49
3.2 – Sujeitos participantes da pesquisa	49
3.3 – Análise e discussão dos dados	50

Considerações finais	66
Referências Bibliográficas	69
Anexo	
Anexo 1 – Questionário utilizado para construção de dados	72

RESUMO

GONÇALVES, A.C.S.S. **Relação teoria-prática na formação de professores**: um olhar no currículo. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

O presente trabalho tem como objeto a relação teoria-prática na formação de professores pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB. Ao longo deste estudo, objetivou-se compreender os elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática na perspectiva da práxis, bem como investigar como essa articulação se configurou ao longo do curso. Propõe-se a compreensão dessas questões tendo como fundamento os pressupostos da práxis, em que teoria e prática encontram-se em uma unidade indissociável. Para isso, no primeiro momento trazemos as concepções de teoria, prática e práxis, situando essa questão no contexto da formação de professores. Em seguida, apontaremos como essa articulação é proposta no currículo do curso e de que forma o estágio pode ser concebido como elemento articulador da relação teoria-prática. Na sequência, entenderemos, na visão dos concluintes do curso, como essa relação se dá, de fato, além de levantar sugestões curriculares para o aprimoramento desta na perspectiva da práxis. Os resultados apontam que apesar da proposta curricular buscar a unidade entre teoria e prática, sua própria estrutura acaba por refletir uma contradição, na qual o espaço dedicado a tal articulação concentra-se em um pólo, remetendo ainda à visão dicotômica. Assim, entre os elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática, na visão dos alunos, predominam os Projetos, principalmente a etapa que compreende os estágios; e algumas disciplinas. Além disso, os resultados sinalizam que o tripé: atuação do docente, iniciativa do aluno e orientação oferecida pela faculdade são elementos fundamentais para que essa articulação aconteça.

Palavras-chave: Relação teoria-prática. Formação de Professores. Currículo.

ABSTRACT

GONÇALVES, A.C.S.S. **Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

This academic work focuses the theory-practice relationship in teacher education at the Faculty of Education at the University of Brasilia - UNB. Throughout this study aimed to understand the formative elements that provide the theory-practice from the perspective of praxis, as well as investigating how this articulation is set along the course. It is proposed to understand these issues and are based upon assumptions of praxis, where theory and practice are in an inseparable unity. For this, at first bring the concepts of theory, practice, and praxis, situating this issue in the context of teacher education. Then, we consider how this joint is proposed in the course curriculum and how the stage can be designed as an articulator of the theory-practice relationship. Further, we understand, in view of graduating, as this relation is, in fact, besides raising curricular suggestions for improving this in the perspective of praxis. The results indicate that although the curriculum seek unity between theory and practice, its own structure ultimately reflect a contradiction, in which the space dedicated to such articulation focuses on a pole, still referring to the dichotomy. Thus, among the formative elements that provide the theory-practice, in view of the students, projects predominate, mainly comprising the step stages, and some disciplines. Furthermore, the results indicate that the tripod: role of teacher, student initiative and guidance offered by the college are key to this joint happen.

Keywords: theory-practice relationship. Teacher Education. Curriculum.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é uma exigência curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Ele desdobra-se em duas partes: na primeira, o Memorial Educativo, faço uma exposição de parte da minha história e da minha trajetória até chegar à Universidade e pontuo aspectos considerados relevantes para a escolha do meu objeto de pesquisa.

Na segunda parte, encontra-se o trabalho empírico da monografia, no qual investiguei “A relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo”. Nela, foi desenvolvido um estudo teórico a respeito das concepções da relação teoria-prática, bem como das formas como essa relação pode se configurar no contexto da educação, a partir de autores como: Vázques (2011), Pimenta (2012), Saviani (2008), Candau e Lelis (2008), entre outros, com a intenção de fundamentar a análise dos elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática na perspectiva da práxis para a formação de professores na Faculdade de Educação/UnB.

Para a construção de dados, aplicamos um questionário a 39 estudantes concluintes do curso de Pedagogia que participaram do processo formativo em questão e dialogamos com as contribuições dos teóricos supracitados e de outros que julgamos convenientes para essa reflexão.

O trabalho conclui-se com as minhas considerações finais nas quais busco um fechamento das reflexões trazidas ao longo do trabalho e uma sistematização de sugestões para o aprimoramento da relação teoria-prática na perspectiva da práxis.

PARTE I
MEMORIAL EDUCATIVO

MEMORIAL EDUCATIVO

Aqui contarei um pouco sobre a minha trajetória de vida até o momento da escolha do tema deste trabalho. A relevância desta parte encontra-se em buscar na minha história, a partir da reflexão, os caminhos que me levaram a ser quem sou hoje, mais precisamente, o que me levou a chegar ao curso de Pedagogia na Universidade de Brasília e decidir estudar a relação teoria-prática na formação de professores no Trabalho de Conclusão de Curso.

Para isso, convido-lhe a conhecer a minha história para que possa compreender o contexto, as influências, as escolhas, as vivências e as aprendizagens que me conduziram a tal e que contribuíram para essa construção.

1. Nascimento, infância e introdução à vida escolar

Nasci no dia 12 de fevereiro de 1990 no Hospital Regional da Asa Norte – HRAN. Filha única da minha mãe e primeira filha do meu pai, foi um momento muito feliz para eles que tinham acabado de se casar.

Meu pai acabara de ser admitido no Corpo de Bombeiros e minha mãe recém-formada no Curso de Direito e trabalhava como técnico administrativo no HRAN. A longa jornada de trabalho dos dois aliada à falta de tempo para cuidar de mim fizeram com que meus pais contratassem babás para ficar comigo. Foi uma época de muito sofrimento para mim, pois além de ter que ficar longe dos meus pais, era maltratada por elas. Minha mãe, ao perceber mudanças no meu comportamento e a minha apatia, consultou um médico que lhe indicou que chegasse a casa antes do horário previsto. Foi assim que meus pais descobriram que a babá me deixava o dia inteiro num espaço cercado pelos sofás, sem cuidados higiênicos e sem comida. Nessa época, foi inaugurada a creche do HRAN, criada para que os funcionários do hospital pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, e assim, tem início a minha vida escolar.

Entreí na creche aos dois anos, era um ambiente muito agradável para mim. Eu adorava estar lá, tanto para ter contato com outras crianças, quanto pela comida que era a minha favorita. Além disso, adorava participar das festas em razão das datas comemorativas, nas quais eu sempre tinha papel principal. Nesse ambiente predominava o carinho e o cuidado, o que proporcionou que meus pais tivessem confiança no trabalho oferecido naquele lugar.

Ao se aproximar o meu aniversário de cinco anos, minha mãe me avisou que eu teria de sair da creche para ir para o Jardim de Infância. A princípio, fiquei triste por ter que sair de lá, mas minha mãe explicou que no Jardim eu iria fazer novos amigos e aprenderia a ler e a escrever. Isso foi o suficiente para que, num instante, eu mudasse de ideia e quisesse fazer essa transição o quanto antes.

2. Vida escolar

Então, fui matriculada no Jardim de Infância da 302 Norte, o mais próximo do trabalho da minha mãe. Eu adorava ir à escola, sentava sempre nas cadeiras mais próximas do quadro e era sempre muito participativa nas aulas. Até que no ano de 1996 quando eu estava no terceiro período do Jardim, meus pais se separaram. Esse fato afetou diretamente o meu comportamento na escola. Comecei a manifestar desinteresse pelas aulas, não conversava com ninguém, ficava chorando durante os intervalos, até que a minha professora, Vera, preocupou-se comigo e chamou a minha mãe para conversar. A partir daí as duas desenvolveram um trabalho conjunto para recuperar a minha alegria e motivação pelos estudos. Desse fato depreende-se, primeiro, a importância do professor estar atento ao seu aluno e em segundo lugar, a necessidade de haver uma constante e íntima relação entre família e escola visando ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. Essa situação fez com que ela se tornasse inesquecível para mim. Com essa unidade de trabalho entre minha mãe e a escola, consegui superar esse momento de dificuldade e voltei a me destacar em sala.

No ano de 1997, fui para a Escola Classe 302 Norte, onde fiz a primeira e a segunda série. No final de 1998, a escola enviou um comunicado avisando que não

ofertaria a terceira série no turno matutino, turno em que eu cursava. Então tive que mudar de colégio. Fui para a Escola Classe 108 Sul e lá cursei a terceira e a quarta série.

Na quarta série tivemos o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD. Nesse projeto, tínhamos aulas com instrutores da Polícia Militar que nos explicavam como fugir das drogas e da violência. No fim do ano, tivemos que escrever uma redação sobre a importância do projeto em nossas vidas, as três melhores redações seriam lidas por seus autores no dia da formatura, no Teatro da Escola Parque 308 Sul, onde também tínhamos aula. No dia da formatura, o teatro estava lotado de alunos, familiares e do corpo docente das duas instituições. Então, chegou o momento de dizer quais eram as três redações vencedoras. Começaram a chamar em ordem decrescente e quando chegou na hora de dizer a campeã, veio a surpresa: Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves! Eu não sabia se sorria, se chorava, se tremia, se abraçava a minha mãe ou se levantava para ir ao palco. Fiquei em estado de choque. Ainda meio sem acreditar na minha vitória e bastante trêmula fui ao palco para ler o meu texto. Ainda hoje ao relatar esse momento, fico emocionada. Escrever sobre o tema não foi difícil para mim, porque além de ter aprendido muito o que o “Tio Luís” explicou nas aulas, minha família acabara de passar por um momento muito complicado, pois um dos meus primos, de 15 anos, havia sido preso por matar uma pessoa. Tudo aquilo que o Tio explicava em sala fazia muito sentido para mim e suas aulas eram muito bem complementadas pela minha mãe, que sempre se preocupou em me ensinar bons princípios, o que facilitou a apropriação do conhecimento e a aplicação dele em outros contextos. O meu texto expressava exatamente isso, os conceitos aprendidos aplicados à minha realidade. Minha mãe ficou muito emocionada nesse dia. O prêmio eu guardo até hoje, um Estatuto da Criança e do Adolescente e uma cartilha do PROERD.

Paralelamente à escola, eu estudava para a prova do Colégio Militar para ingressar na quinta série. O ensino da 108 não era suficiente frente à complexidade dos conteúdos para a prova, então minha mãe começou a estudar comigo em casa no período noturno para complementar. Infelizmente (ou felizmente, não sei) acabei não passando na prova e fui cursar a quinta série no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília, na 107 Sul.

Embora a escola fosse boa, minha mãe visando o futuro, a UnB, decidiu que estava na hora de ir para uma escola particular. Ela sempre acreditou, desde que eu era pequena, que eu iria estudar na Universidade de Brasília, sempre foi a primeira pessoa a me motivar para os estudos, até mesmo quando nem eu mesma acreditava em mim.

Foi quando ela conheceu um projeto chamado Cheque-Educação de um deputado distrital. Nesse projeto, o aluno ganhava uma bolsa de até 50% para estudar em colégios particulares. Então ela me inscreveu. Era época de férias e eu estava viajando com os meus avós; entretanto, a minha presença no período de matrícula na escola era necessária, pois era preciso fazer uma prova. Como eu não estava, minha mãe mostrou o meu boletim escolar, que na época só havia notas acima de oito, e eu fui aceita sem ter de fazer a prova. Assim teve início a minha trajetória no colégio Sagrado Coração de Maria.

Quando eu voltei de viagem, as aulas já haviam começado e acabei perdendo aproximadamente um mês de aula, cheguei já na véspera das primeiras provas. O meu processo de adaptação no Sagrado foi muito lento, era uma realidade completamente diferente. Apesar de ter uma boa estrutura e professores muito melhores, o que me incomodava no colégio eram os alunos. No recreio desfilavam com seus celulares de última geração (em 2002 ainda não era tão comum crianças de 12 anos terem telefone celular), com “discmans”, contando de suas viagens internacionais, de seus produtos de marca, e por terem tudo que queriam, preocupavam-se muito mais em ter do que em ser.

Embora eu tivesse perdido muitas aulas, surpreendi todos os professores nas provas e tirei as melhores notas em todas as disciplinas, isso chamou à atenção deles e no momento em que tiveram de escolher um aluno para ser representante de turma, eu fui a escolhida. O tempo foi passando, eu fui me adaptando às pessoas e ao ambiente, os professores e os alunos foram me acolhendo e eu comecei a gostar do colégio e a fazer amizades, as quais mantenho até hoje.

3. Escolha do Curso e Ingresso no Ensino Superior

A minha escolha pelo curso de Pedagogia aconteceu nas férias de 2004 em Salvador. Eu havia viajado para a casa da minha tia, quando fui apresentada à filha de um

amigo dela que estava cursando o segundo semestre de Pedagogia. Ela me contava sobre o curso com tanto entusiasmo e alegria que era impossível não ser contagiada. Fomos trocando experiências, expectativas, sonhos e quando percebi, estava vindo à tona toda admiração e afinidade que eu tinha com essa área e quando dei por mim, já havia sido escolhida pela Pedagogia.

Nos últimos dias da minha viagem, fui levada pela minha amiga, sua mãe e irmã à escolinha que elas tinham num bairro da periferia da cidade. Ao chegarmos lá, as crianças vieram correndo em direção ao carro para recepcionar as “profis”. Era tanta alegria, tanta admiração, tanta gratidão, que eu senti vontade de ser também uma delas. Então trabalhei junto com elas na reforma, pintura e seleção dos materiais didáticos da escola e ali tive a certeza de que eu queria ser pedagoga.

Entretanto, o caminho que eu percorri desse momento da escolha até o momento de inscrição no vestibular foi marcado por muitos conflitos. Minha mãe e meus familiares discordavam da minha opção, por achar que eu tinha capacidade para fazer um curso com nota de corte mais alta e mais valorizado socialmente.

Em virtude disso, desmotivei-me de fazer o Programa de Avaliação Seriada – PAS e essa desmotivação refletiu-se nas minhas notas nesse processo, pois não tinha o apoio de ninguém para fazer Pedagogia. Ao final do terceiro ano, minha mãe marcou Comunicação Social e eu não passei.

No primeiro vestibular de 2008, ela marcou Letras, pelo Sistema de Cotas, eu passei, mas não fui para entrevista e acabei desclassificada. Foi aí que decidi que ia fazer o próximo vestibular para Pedagogia, independentemente do que os outros falassem ou pensassem e acabei passando no segundo de 2008.

Quando o resultado saiu, eu não acreditei. Eu vi todo esse percurso de muitas lutas, que não foram só minhas, mas algo que vinha de várias gerações, pois poucos na minha família conseguiram concluir o Ensino Fundamental e apenas a minha mãe e um dos meus tios haviam feito uma graduação, sendo que ninguém ainda tinha conseguido entrar na UnB. A minha primeira atitude ao ver o resultado foi de ligar para a minha avó para contar

e foi um dos momentos mais emocionantes da minha vida: passamos cerca de dez minutos chorando ao telefone, sem conseguir dizer uma palavra.

4. O Curso e a Escolha do Tema

Entrei no curso de Pedagogia com muitas expectativas, com muita vontade de aprender, de revolucionar, de realmente fazer a diferença na educação do Brasil, e estar em uma das melhores universidades da América Latina me fez crer que isso seria possível.

O primeiro semestre foi muito importante para eu me situar no curso, conhecer melhor a universidade, a Faculdade de Educação, fazer amizades e, principalmente, para conhecer outra perspectiva de educação. Com pouco mais de um mês de aula, a minha avó faleceu e eu me senti completamente sem rumo, sem direção. Neste mesmo dia, nós tínhamos uma visita programada ao Lixão da Estrutural pela disciplina Antropologia e Educação, a partir da qual deveria ser feito um relatório que seria uma das formas de avaliação da disciplina, eu não poderia deixar de ir. Então, pedi a Deus forças e fui à visita. Estar no Lixão naquele dia foi uma das piores sensações que já tive, percebi o quanto somos frágeis, vulneráveis, como as nossas vidas podem ser descartáveis, assim como os materiais depositados naquele lugar.

Após esse dia, fiquei uma semana sem ir a Faculdade. Quando voltei, encontrei nos colegas de curso e nas aulas um refúgio para aliviar a minha dor. Tive avaliações mais flexíveis e minhas faltas foram abonadas. Pude perceber, nesse momento, um diferencial do curso de Pedagogia da UnB, somos tratados como pessoas que têm problemas, expectativas, sonhos e uma vida além dos muros da faculdade. Percebi naquele momento que eu não era só um número na UnB e foi desmistificado o discurso de que na Universidade o professor não se importa com o aluno.

Entretanto, do segundo semestre em diante, algumas questões começaram a chamar a minha atenção. Sobre isso, podem ser listados o descomprometimento de alguns professores que faltavam muitas aulas, que ensinavam o conteúdo de forma superficial, que colocavam os seus monitores para dar aulas, entre outros. Estes não eram a maioria,

mas a falta dos conteúdos que deveriam ser ensinados por eles foi significativa para a minha formação e, certamente, para a de outros colegas que também passaram por eles.

Foi fazendo uma reflexão sobre as minhas inquietações em relação ao curso com uma amiga minha, no final do sétimo semestre, que nasceu o tema da minha monografia e o interesse em estudar a área de formação de professores. Eu tinha acabado de passar por um semestre de muitas frustrações na faculdade, entrei em projetos em que predominava a desorganização, a falta de planejamento e, em virtude disso, chegamos ao final do semestre sem produzir nada; além disso, percebi que o que eu havia estudado em sala tinha pouca ou quase nenhuma relação com as realidades encontradas nas escolas e/ou em outros ambientes de atuação do pedagogo. Fiquei a me indagar para qual finalidade esse curso estava formando; por que não eram trabalhadas e discutidas questões atuais da escola e da sociedade para podermos propor soluções, alternativas, caminhos, já que a UnB nasceu de um ideal de Darcy Ribeiro de servir à sociedade, de atender às suas demandas. Mas o que mais me inquietava ao conversar com colegas, professores da Universidade e professores atuantes em escolas públicas e particulares de diversas regiões do DF eram as seguintes falas: *“na prática a teoria não funciona”*, ou *“eu aprendi a ser professor na prática”* ou ainda *“a formação que tive na faculdade não foi suficiente para me preparar para o trabalho na escola, tive de aprender na prática”*.

E é com base naquele meu sonho antigo de revolucionar, de fazer a diferença na educação do país que pretendo neste estudo entender, a partir da fala dos meus colegas graduandos, quais elementos formativos proporcionam a relação teoria-prática na perspectiva da práxis na formação de professores do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação, com o objetivo de que seja pensada uma nova estrutura de currículo que proporcione aos estudantes que ainda virão, uma formação para além das salas da Universidade, que tenha realmente o seu foco na sociedade, na educação das crianças, jovens e adultos e na transformação consciente de suas realidades.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO-MONOGRAFIA

Introdução

A presente monografia dedica-se a estudar como tem se dado a relação teoria-prática no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB, de que forma ela está sendo contemplada no currículo do Curso e como ela se apresenta, de fato, ao longo do processo formativo em questão.

Este trabalho nasce de inquietações da autora acerca da dicotomia entre teoria e prática percebida ao longo do Curso. Ao notar, a partir de diálogos ou até mesmo de desabaços tanto dos colegas de curso, quanto de professores atuantes em escolas públicas e particulares do Distrito Federal com os quais tive contato, percebi que essa inquietação também se fazia presente para eles. Compreendi, então, a necessidade de investigá-la, entendê-la, questioná-la com o intuito de nela poder intervir.

Entendendo que o curso de Pedagogia atua principalmente na formação de professores para atuação em séries iniciais do Ensino Fundamental, isso pressupõe, por seu campo de atuação e por sua função social, uma formação que articule elementos teóricos (conhecimentos científicos) com a prática educativa. Entretanto, a forma como essa relação está sendo desenvolvida no curso, sua pertinência, consistência e continuidade; necessita ser investigada a fim de que este não seja permeado apenas por mera transmissão de conteúdo, o verbalismo, e a prática dos futuros professores não se reduza ao ativismo, vazia de preceitos teóricos.

Depreende-se daí a relevância de se investigar, a partir da análise do currículo do curso e da fala de seus concluintes, se, de fato, essa relação tem acontecido e de que forma ela se dá ao longo da formação, evidenciando-se os elementos formativos que proporcionam essa articulação.

Para abordar essa questão, este trabalho está dividido em três capítulos inter-relacionados. No Capítulo I, faremos um panorama de como a relação teoria-prática é concebida por alguns estudiosos, trazendo os significados de termos fundamentais para a compreensão deste estudo, como teoria, prática e práxis; bem como os desdobramentos das diferentes formas que essa relação pode se apresentar na formação de professores.

No Capítulo II, tratamos de como a relação teoria-prática está apresentada no Projeto Acadêmico do Curso, bem como a organização curricular proposta e os precedentes que levaram a tal configuração. Além disso, discutiremos, na perspectiva da práxis, como o estágio pode ser um articulador da relação teoria-prática.

O Capítulo III realizamos a análise e discussão dos dados levantados na pesquisa, a fim de compreender como a relação teoria e prática se configurou ao longo do processo formativo dos concluintes do Curso, investigando os elementos formativos que proporcionam a articulação entre teoria e prática na perspectiva da práxis, com base nas categorias exploradas no primeiro capítulo.

Quanto à metodologia adotada, trata-se de um estudo analítico-descritivo de cunho qualitativo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, devido à possibilidade de poder ser aplicado simultaneamente a um maior número de pessoas, além de facilitar a sistematização dos dados.

O presente trabalho se encerra com as considerações e reflexões levantadas ao longo deste, seguidos da estimulação da continuidade dos estudos acerca da relação teoria-prática na formação de professores.

Para este estudo foram traçados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar os elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática na perspectiva da práxis na formação de professores do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/UnB.

Objetivos Específicos

- Conceituar a relação teoria-prática e práxis;
- Compreender como se dá a relação teoria-prática na formação de professores;

- Identificar na percepção dos concluintes como foi estabelecida a relação teoria-prática durante o curso de formação;
- Levantar junto a concluintes sugestões curriculares para aprimorar a relação teoria-prática na perspectiva da práxis.

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA: CONCEPÇÕES

Diante da complexidade que envolve tratar da relação entre teoria e prática no contexto da formação de professores, discutir esse assunto exige alguns cuidados para que não se reduza a certos simplismos. No esforço de uma melhor compreensão do tema, faz-se necessário o esclarecimento do sentido desses termos e das diferentes conotações que podem vir a ter. Em vista disso, serão explicitadas neste capítulo as concepções utilizadas que delineiam a inter-relação entre teoria e prática na perspectiva da práxis, para embasar as considerações e análises realizadas ao longo deste trabalho.

A palavra prática deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, cujo sentido é *agir, realizar, fazer*. Diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, é a aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva. Já a palavra teoria vem do latim *theoria*, “concepção, esquema mental”, do Grego *theoria*, “contemplação, especulação, olhar para algo”, de *theoros*, “espectador, aquele que olha”. Formada por *thea*, “uma vista” e *horan*, “olhar”. Trata da perspectiva teleológica da capacidade humana. Entretanto, o sentido etimológico da palavra não fecunda a discussão sobre o seu significado atual, tornando-se necessário buscar no contexto histórico-cultural este significado.

A premissa teórica fundamental para se entender a relação teoria e prática, conseqüentemente, a própria história humana é fornecida por Marx (1984, p.32) que define o homem como um animal portador de necessidades, sendo que seu primeiro ato histórico é a produção de meios para satisfazer as suas necessidades. Ao procurar satisfazê-las, o homem modifica a natureza com a qual se relaciona. É nesse movimento que ocorre a criação e recriação da humanidade em si mesma, pois ao modificar a natureza o homem modifica a si mesmo, reconhecendo-se no objeto exteriorizado e transformando-se, a partir daquele objeto que, certamente, cria outras necessidades. Portanto, para satisfazer suas necessidades materiais, o homem se objetiva na natureza, por meio da atividade prática, ou seja, agindo sobre ela. Esta atividade, porém, pode acontecer de

diferentes formas como explicita Vázquez (1968). Segundo ele, por atividade em geral entendemos o

ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria prima sobre qual atua (corpo físico, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social), bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, isto é, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social (VÁZQUEZ, 1968, p.186).

Neste conceito é incluída a atividade humana que se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação e termina com um resultado ou produto efetivo, real. São três os tipos de atividade humana, sendo que duas destas formas são teóricas: as atividades de conhecer e a teleológica. Porém, há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto, ainda inexistente (Vázquez, 1968, p.191). Apesar das suas diferenças, o conhecimento ou a busca das causas e finalidades não implicam necessariamente em um agir. Isto quer dizer que estas atividades, por si só, não levam o homem a agir; são atividades teóricas e, portanto quando isoladas não levam à transformação da realidade, quer material quer social; não se objetivam e não se materializam. Há um terceiro tipo de atividade, a atividade prática que:

se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige - como dissemos - certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real objetivo da matéria prima sobre qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto (VÁZQUEZ, 1968, p.193).

É, portanto, uma atividade na qual se exerce uma ação direta e cujo cumprimento exige certo conhecimento. Nestas condições, a atividade prática não poderá trazer transformações substanciais, ou seja, de conteúdo na realidade, pela falta de elaboração crítica; trata-se de um agir que pode trazer inovações, mas que sempre serão

conservadoras, não na forma, mas no conteúdo hegemônico que mantém as estruturas, pois a prática tem uma dimensão prático-utilitária quando tenta resolver apenas as necessidades imediatas. O homem comum

considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana(...) o mundo prático – para a consciência comum – é um mundo de coisas e significação em si (VÁZQUEZ, 1968, p.11).

Sendo assim, o homem, muitas vezes, só concebe a prática como prática utilitária, isto é, a ação que empreende para satisfazer as necessidades imediatas cotidianas, bem como para resolver problemas na sua imediaticidade.

Fragmentação entre teoria e prática é um fenômeno que vem, historicamente, evidenciando os problemas e contradições da sociedade em que vivemos. Tendo como referência as explicações marxianas, uma das fontes da divisão entre teoria e prática consiste em primeira instância na separação do trabalho intelectual frente ao trabalho manual, ou melhor, entre o ato de quem planeja e de quem executa.

Mesmo na sociedade não-capitalista a divisão social do trabalho marca a relação teoria e prática. Na Grécia Antiga, a dissociação entre teóricos e práticos é marcada pela rejeição à atividade prática, considerada como indigna aos homens livres e própria aos escravos. Ao passo que se degradava a atividade manual, exaltava-se a atividade intelectual. Esta, por sua vez, tinha primazia em relação a qualquer outra. Uma teoria não necessitava ser aplicada, nem submetida à prática, ela bastava em si mesma. Em Platão, a teoria era compreendida como contemplação das essências e deveria estar isolada de atividades que não pudessem ser abstraídas da matéria. Nessa perspectiva, o trabalho prático torna o homem escravo da matéria, o que justifica a concepção da atividade prática como digna de um escravo.

Os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as aldeias, ou regulando conscientemente os atos dos homens, como cidadãos da pólis, e

deixando o trabalho físico – justamente por seu caráter servil, humilhante – nas mãos dos escravos (VÁZQUEZ, 2011, p. 41).

Essa percepção contraposta entre teoria e prática corresponde à divisão da sociedade grega antiga. A concepção platônica acredita ainda que a unidade entre teoria e prática aconteça à medida que esta se deixe impregnar totalmente pela teoria, ajustando-se a ela, pode-se perceber nessa relação a primazia da atividade teórica. Já Aristóteles entende essa unidade como impraticável e que é preciso uma renúncia da segunda – a prática - em relação à primeira – a teoria. Dessa forma, teoria e prática seriam concebidas como pólos opostos e independentes, com primazia da atividade teórica sobre a prática.

Na sociedade grega, o trabalho é visto em função do valor de troca do produto, ou seja, de sua utilidade ou capacidade de satisfazer uma necessidade humana concreta. Nessa lógica, quanto menor o valor de uso de um produto, menor o valor dado a quem o produziu. Esse entendimento foi aprofundado com a divisão social do trabalho que acirrou o distanciamento entre contemplação e ação.

Já na concepção Renascentista, o homem deixa de ser visto como um ser puramente teórico e passa a adquirir a posição de um sujeito ativo e o trabalho se torna condição necessária à sua libertação. Ainda que seja possível perceber um avanço nesse sentido, uma vez que a distância entre teoria e prática é diminuída, a separação entre essas duas dimensões ainda perdura, pois permanece a divisão social do trabalho – intelectual e físico. Dessa forma, a contemplação permanece tendo um status superior ao da atividade prática, pois é vista como uma forma de fortalecimento do modo de produção capitalista, por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica. Atividades como a arte e a política em que teoria e prática se vinculavam eram revestidas de um caráter excepcional, consequentemente, tinham o acesso restrito a poucos.

Em contraposição a essas concepções que entendem a teoria como onipotente em suas relações com a realidade, Vázquez (2011) concebe as teorias como uma prefiguração ideal de um resultado real que se deseja obter, seja na forma de conceitos, hipóteses ou leis por meio dos quais o homem reconhece a sua realidade. Nessa perspectiva, por mais que a atividade teórica transforme percepções, representações ou conceitos, em nenhum desses

casos, isoladamente, ela é capaz de transformar a realidade. A atividade teórica somente existe por e em relação com a prática humana, encontrando nela o seu fundamento, critério de verdade e finalidade.

Para Vázquez (2011), é a atividade teórica que possibilita o conhecimento da realidade e a estipulação de finalidades para a sua transformação, de maneira indissociável com a atividade prática, ou seja, a condição necessária para se chegar a essa transformação é não somente conhecer e interpretar o mundo, mas se faz necessária também a atuação prática sobre ele. Dessa forma, o autor define a condição imprescindível para que a teoria se apresente como um fator de transformação da realidade:

[...] se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo justamente como teoria, isto é, a condição de possibilidade – necessária, ainda que insuficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos se encontrem intimamente vinculados e mutuamente considerados (VÁZQUEZ, 2011, p. 238).

A possibilidade de uma unicidade na relação teoria e prática está posta na práxis que por sua vez, é a atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere da linguagem comum (Vázquez, 1968). A condição de transformar o mundo é que faz a diferença, como está colocado na 11ª Tese de Feurbach: Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo (Marx, 1984, p.111).

Nesse sentido, o autor chama a atenção para a limitação das teorizações em si, pois isoladamente reduzem-se à pura contemplação, sendo insuficientes para a transformação da realidade. Daí vem a necessidade da atitude humana de intervir no mundo para obter-se a mudança na realidade concreta. Contendo as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática, numa indissociação entre teoria e prática, fundamental para a atividade humana, atividade esta qualificada como práxis. Esta consiste ainda numa atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade, sendo que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta

tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. Enfim, entende-se por práxis

uma atividade, material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 2011, 239).

1.1 A relação teoria-prática na formação de professores

Ao longo da construção histórica do homem e da sociedade, a visão dicotômica entre teoria e prática foi predominante, o que refletiu nos cursos de formação de professores que ora privilegiam a teoria, ora priorizam a prática não permitindo a articulação entre novos conhecimentos e novas práticas. Isolar a teoria da prática é impossibilitar que o homem possa agir de forma consciente e que possa compreender os fatores determinantes de suas ações, tornando-o incapaz de transformar a sua realidade. Pensando no contexto educacional, essa desarticulação torna o professor incapaz de refletir sobre a sua prática pedagógica e de compreender a estrutura escolar, os objetivos educacionais em sua complexidade e historicidade. São profissionais, em geral, sem capacidade de questionar a realidade ou de se perguntar sobre o sentido de suas ações, dificultando qualquer transformação, superação ou recriação da situação posta.

Priorizar a teoria em detrimento da prática no âmbito educacional significa considerar o conhecimento sistematizado como algo engessado, rígido e a ordem social instituída como inalterável e consolidada. Nesse sentido o professor seria um profissional habilitado a organizar, sistematizar e hierarquizar ideias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real (BRZEZINSKI, 1998, p. 169). Por outro lado, enaltecer a prática em prejuízo da teoria é reduzir o fazer docente a uma ação de caráter puramente utilitário, que normalmente se dá de forma espontânea, irrefletida e acrítica, sem que se faça uma interlocução entre os conhecimentos – teorias - e as condições históricas e sociais que levaram a sua produção.

Com o objetivo de refletir essa dicotomia estabelecida historicamente entre teoria e prática, Pimenta (2012), explicita que a atividade docente é práxis e que Pedagogia é a ciência prática da e para a práxis educacional e, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a transformação se dê, enquanto realidade social. Nesse sentido, a aprendizagem (ou a não aprendizagem) precisa ser analisada dentro de um contexto histórico-social e a atividade docente configura-se, para isso, como sistemática e científica, caracterizando-se por sua intencionalidade em relação ao seu objeto (ensinar e aprender).

O que é possível perceber, no entanto, é a divisão social do trabalho se fazendo presente também no contexto educativo, onde a alguns – os especialistas¹¹ – cabe o planejamento, a organização e a deliberação, ao passo que a outros – os professores – compete executar, agir e cumprir o que foi pensado pelos primeiros.

1.2 Diferentes formas de relação entre teoria e prática: desdobramentos na formação do educador

De acordo com a literatura estudada, foi possível identificar três formas de se conceber essa relação e suas implicações na formação do educador: a visão dicotômica, a visão associativa e a visão de unidade. (VÁZQUEZ, 2011; SAVIANI, 2008; CANDAU e LELIS 2008; entre outros).

A visão dicotômica está pautada na dissociação entre teoria e prática. Enfatiza-se a total autonomia de uma em relação à outra, na qual ambas constituem componentes isolados. Desse modo, cada um desses pólos tem sua lógica própria, cabendo aos teóricos elaborar, pensar, refletir, planejar e, aos práticos, executar, agir e fazer.

No contexto da formação de professores, essa visão manifesta-se em dupla tendência ou em justaposição, podendo coexistir em um mesmo processo formativo uma

¹ Termo que remete à lógica tecnicista a qual reproduzia a fragmentação das relações de trabalho no contexto educacional. A profissão de pedagogo foi subdividida em supervisor e orientador, os quais eram responsáveis, respectivamente, pelo controle do trabalho dos professores e pelo atendimento aos alunos e às

inclinação a enfatizar a formação teórica e uma tendência a priorizar a formação prática do educador. Assim, no pólo teórico a teoria é vista como um conjunto de verdades absolutas e universais e a realidade é imutável. Já na segunda situação, cabe aos cursos de formação a responsabilidade de inserir os futuros profissionais na prática real. Nessa concepção, a justaposição entre disciplinas “teóricas” e “práticas” no currículo resulta em uma formação, segundo Candau e Lelis (2008), esquizofrênica transitando entre uma teoria esvaziada de prática e uma prática vazia de preceitos teóricos.

Já na visão associativa, teoria e prática são vistas como pólos separados, porém não opostos. Neste caso, o que se evidencia é uma justaposição imperada pela teoria. Acreditava-se que a inovação vinha sempre da dimensão teórica, cabendo à prática apenas ser fiel aos parâmetros impostos pela teoria. A prática não era capaz de criar, inventar ou trazer situações novas, era apenas uma mera aplicação da dimensão teórica.

Da concepção associativa derivou-se a visão positivo-tecnológica que durante muito tempo predominou nas bases dos cursos de formação de professores. O planejamento, a racionalidade científica, a neutralidade da ciência e a eficiência eram elementos que coordenavam a ação. Nessa transição do planejamento à ação, das teorias pedagógicas à práxis educativa, a tecnologia educacional ocupava o papel de mediadora, de forma a tornar o processo educativo objetivo e operacional. Nessa concepção:

Pretende-se desenvolver uma visão analítica, “rigorosa” da educação, voltada para a produção de resultados observáveis e mensuráveis. O educador é concebido como um “engenheiro” do comportamento humano. No currículo, as disciplinas “instrumentais” são encaradas como aplicação das disciplinas “teóricas”. Estas deverão enfatizar os aspectos “técnico-científicos em detrimento dos “filosófico-ideológicos” (CANDAU e LELIS, 2008, p. 67).

Por atender aos anseios da classe burguesa e aos princípios do capitalismo, esse movimento acaba por ser altamente difundido, tendo os seus fundamentos impregnados na sociedade e, conseqüentemente, no contexto educacional. Assim, essas formas de conceber a ciência e a relação teoria e prática também se mostram presentes na educação:

famílias. Juntos esses profissionais tomavam as decisões iniciais e finais a respeito do conteúdo e do processo.

nos cursos de formação de professores, no currículo, na didática e na atuação desses profissionais.

Nesse contexto, insere-se o modelo da racionalidade técnica, que entende a atividade profissional como um instrumento em que a resolução de conflitos deve acontecer a partir da aplicação de teorias e de técnicas científicas.

a racionalidade técnica, cujas raízes foram afincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor. Eis o que chamamos de “ranço” da racionalidade técnica (MEDEIROS e CABRAL, 2006, p. 07).

Dessa forma, as dificuldades encontradas no cotidiano educacional, como a evasão escolar, a baixa qualidade do ensino e a repetência eram explicadas, pelos adeptos dessa concepção, como a insuficiência de conhecimentos teóricos, já que estes eram responsáveis por dar conta dos problemas específicos da escola. Ainda hoje, este modelo não foi superado, pois integra o modelo de divisão do trabalho imposto pelo sistema capitalista, onde impera a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Embora não seja possível uma total superação, acredita-se que esta dicotomia pode ser trabalhada de forma a oferecer à classe trabalhadora uma formação mais coerente que se fundamente na práxis (SILVA, 2001, p. 19).

Já na visão de unidade, teoria e prática são componentes indissolúveis da práxis. Esta relação está centrada na articulação e vinculação entre essas duas dimensões, garantida pela simultaneidade, pela relativa autonomia e dependência de uma frente à outra. Todavia, evidencia-se, nesse caso, que unidade não significa identidade entre esses dois segmentos. Entende-se por unidade, teoria e prática constituindo um todo único, numa relação de interdependência e reciprocidade, produzida na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um determinado tempo histórico.

Sendo assim, a teoria não mais rege a prática e a prática não significa mais a aplicação da teoria. Nessa visão, o núcleo de formação do educador é constituído pela

teoria e pela prática educativa, trabalhadas de forma simultânea, concebidas em uma unidade indissolúvel, na qual a prática educacional é o ponto de chegada e de partida (CANDAUI e LELIS, 2008, p. 68). Entende-se, nessa perspectiva, a educação como uma prática social e que como tal, necessita de uma relação teórica com ela. Nesse sentido, à Pedagogia enquanto ciência (teoria) cumpre o papel de investigar a educação enquanto prática social, acrescentando a ela elementos teóricos que vão estabelecer as finalidades educacionais, além de trazer à tona aspectos necessários ao conhecimento e à intervenção na educação.

A partir dessa relação de unidade indissolúvel entre a Pedagogia, ciência, e a educação, práxis educativa, firmada pela reciprocidade e simultaneidade entre essas duas dimensões, Pimenta (1994) elabora com base no esquema proposto por Vázquez (2011, p. 264) a seguinte proposição, explicitando o movimento articulador que deve haver entre teoria e prática nesse contexto:

- a) A Pedagogia, ao investigar os fenômenos educacionais que ocorrem na prática social, busca conhecer a realidade que é objeto de transformação [da práxis transformadora];
- b) A Pedagogia, ao investigar as políticas, as técnicas, os instrumentos na educação enquanto prática social, busca conhecer os meios necessários às transformações [neste nível poderíamos situar a Didática enquanto teoria do ensino-aprendizagem];
- c) A Pedagogia, ao investigar a gênese e evolução do pensamento e das práticas educacionais, busca compreender a práxis educativa atual;
- d) A Pedagogia, ao investigar os sentidos do humano presentes na educação como práxis social, busca antecipar resultados objetivos, finalidades que se pretende com e na prática educacional [que, enquanto prática social, é práxis]” (PIMENTA, 1994, p. 94).

A ação do educador, nessa perspectiva, passa por uma reformulação já que deixa de ter as suas competências definidas por um conjunto de atitudes e habilidades estabelecidas a priori, conforme era determinado pelos padrões da racionalidade técnica e passa a se revelar como resposta às demandas colocadas pela realidade educacional e social (Candau e Lelis, 2008, p. 69). Para isso, a formação do educador

[...] deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica num compromisso

radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socioeconômicos e político que configuram uma determinada formação social (CANDAU e LELIS, 2008, p. 69).

A partir desses estudos teóricos focalizaremos no próximo capítulo a temática da relação teoria-prática na formação de professores, mais especificamente, como o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – Faculdade de Educação aborda a temática e o estágio como articulador dessa relação.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROJETO ACADÊMICO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UnB E O PAPEL DO ESTÁGIO

Pretende-se ao longo deste capítulo compreender como é proposta a relação teoria-prática no Currículo do Curso de Pedagogia e os elementos formativos presentes neste, para que, posteriormente, a partir das falas dos estudantes concluintes do Curso, possamos entender se, de fato, esses elementos estão atendendo ao seu objetivo enquanto proporcionadores da práxis ou se esta se concentra apenas nos Projetos²². Além disso, discutiremos de que forma o estágio pode ser concebido como espaço da práxis, alcançando a unidade entre teoria e prática.

2.1 A relação teoria-prática no Projeto Acadêmico

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília tem o objetivo de traçar as diretrizes, os princípios, os valores e a organização curricular do curso. Nele consta a proposta de articulação entre teoria e prática do início ao fim do curso, tendo o Pólo da Práxis como principal provedor desse processo.

Este Projeto nasceu em 2002 como fruto de exigências postas em relação à formação de profissionais da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), além das diretrizes curriculares para cursos de graduação que estavam em fase de elaboração pelo MEC, dos parâmetros curriculares adotados para a educação básica, bem como pelas metas fixadas no Plano Nacional de Educação³.

O processo de reformulação curricular teve início em 1997 e se deu de forma coletiva, compreendendo momentos de discussão, debates, reflexões e alguns questionamentos acerca da estrutura curricular que se tinha e a que se objetivava ter. Essas

²² Componente curricular obrigatório do Currículo de Pedagogia/UnB integrante do Pólo da Práxis que será abordado mais adiante.

³ Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001.

questões envolviam aspectos tais como: os objetivos do curso, se as habilitações deveriam ou não permanecer, a significação da base docente na formação do professor, além das possíveis inovações e demandas que deveriam ser contempladas na nova conjuntura curricular.

Essas discussões permitiram, entre outras coisas, fazer uma avaliação interna da formação em Pedagogia, além de possibilitar o surgimento de uma visão crítica da função social da educação na sociedade, bem como uma redefinição do papel das universidades públicas enquanto instituições formadoras. Abriram espaço também para que fosse possível pensar em um currículo que superasse a visão anterior, pautada em uma concepção de formação no início geral e disciplinar, para depois serem ofertados conteúdos específicos de acordo com a habilitação desejada, sem que houvesse articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, foi pensado num currículo que proporcionasse articulação entre teoria e prática desde o início do curso, além de propiciar ao estudante uma inserção no campo de atuação profissional e reforçar o preparo para a atuação em séries iniciais. De acordo com análises feitas, à época, tanto no currículo anterior da Faculdade de Educação/UnB, quanto nos de outros cursos de Pedagogia do país, percebeu-se uma dicotomia entre a base comum e a parte diversificada do currículo, refletindo, assim, na relação entre teoria e prática ao longo do curso, em que estas ocupavam pólos opostos e dissociados no processo de formação. Nessa perspectiva, a prática reduzia-se a um espaço de aplicação da teoria.

A reestruturação do mundo do trabalho provocada pelo advento da globalização e a crescente incorporação de inovações tecnológicas aos processos produtivos e sociais acarretaram novas exigências aos modelos de organização e de gestão do trabalho. Da mesma forma ocorreu no contexto educacional, essas novas demandas exigiram que se pensasse em um novo modelo de educação e de pedagogia, em função da abundância e celeridade da produção de conhecimentos, bem como da capacidade de reformulação destes.

Consciente dessa mudança de paradigmas, a comunidade da FE/UnB decidiu por fazer uma reconstrução do Projeto Acadêmico do Curso, tendo como ponto de partida o

entendimento dos processos de aprendizagem como essência do percurso formativo, acontecendo de forma dinâmica e subjetiva, não podendo, portanto, limitar-se a algo que pode ser totalmente planejado e pré-definido. Essa concepção passou a demandar espaços de formação que fossem abertos, contínuos e com o fluxo não linear, para que os sujeitos pudessem, ao longo de sua trajetória acadêmica, construir de acordo com seus objetivos e interesses o próprio percurso, de forma singular e autônoma.

Foram listadas duas reformas necessárias para a consolidação dessa proposta. A primeira, referente à adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação, compreendendo o favorecimento do aprendizado personalizado e cooperativo. A segunda comporta uma nova missão das universidades em relação ao reconhecimento do aprendizado do aluno, a orientação dos percursos individuais e o reconhecimento de competências pessoais. Nessa perspectiva, o Projeto Acadêmico indica a função do docente como um mobilizador da inteligência coletiva dos alunos; além de acompanhar e gerenciar os aprendizados, incentivando o intercâmbio de saberes, a mediação relacional e simbólica e monitorando os percursos de aprendizagem.

O suporte teórico-metodológico que o Projeto propõe para dar conta dessas transformações é fundamentado na teoria da complexidade de Edgar Morin. Esta situa o homem contemporâneo em um contínuo movimento de articulação entre a sua espécie de organização social e o contexto de desenvolvimento tecnológico e de inovações científicas que ocorrem ao seu redor, atualizando o processo evolutivo humano. Reflete-se também em sua forma de se situar e agir no mundo. Nessa perspectiva, só é possível compreender a complexidade humana quando se admite esta em todos os níveis do real, envolvendo o físico, o biológico, o antropológico e as dimensões sócio-políticas. Reduzir o ser humano a um desses níveis é negar a sua totalidade humana.

Objetivou-se, então, ampliar a proposta curricular para além da dimensão educativa – aquisição de saberes, domínio teórico ou do saber fazer – em direção a uma formação autêntica, englobando o saber ser e a capacidade de saber situar-se social e historicamente. Dessa forma, seriam formados profissionais cidadãos capazes de desenvolver

comportamentos profissionais, sociais, políticos, afetivos e espirituais; estando política e emocionalmente amadurecidos, conscientes.

Essa abordagem remete a uma postura metodológica baseada no diálogo, voltada para o exercício da práxis acadêmica e pedagógica. Para isso, a educação – dinâmica e multidimensional – deve abrigar a complexidade e variedade das vertentes que a compõem. De igual modo, a Pedagogia deve ter a sua centralidade no ser humano e em suas relações, para dar conta da complexidade que envolve o seu processo formativo.

2.1.1 Proposta curricular: caminho para a práxis?

O currículo do curso de Pedagogia da UnB foi pensado de forma a contemplar, inicialmente, um enriquecimento em relação à escolha do Curso dando sentido a esse processo e, à medida que o estudante avançasse nos estudos, juntamente com a sua imersão no mundo do trabalho, fosse levado a fazer opções compatíveis com o perfil profissional que se almejasse ter, dando conta da complexidade envolvida nesses contextos a partir de experiências e reflexões, que desenhariam um percurso singular para cada estudante.

Entendendo, então, essa articulação contínua entre o tempo formativo na UnB e no mundo do trabalho, como caracterizadora do processo formativo em questão, concebeu-se uma estrutura curricular diferenciada, que rompe com o enrijecimento e aprisionamento contemplados em uma grade curricular, e é adotada uma estrutura que tem como características principais a fluidez e a dinâmica. O fluxo curricular é entendido, nessa perspectiva, como um elemento constituinte de uma práxis formativa por permitir essa relação dialógica com o conhecimento.

O Curso tem base docente e sua estrutura deve propiciar, entre outros objetivos mencionados no Projeto Acadêmico, a ênfase na articulação entre teoria e prática, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem. Para isso, o Documento explicita a existência de três pólos que compõem o currículo, são eles:

- Pólo da práxis:

Proporcionado principalmente pelos Projetos, que têm como objetivo a vivência educativa em sua concretude. Os Projetos (1, 2, 3, 4 e 5) são espaços curriculares de atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições que desenvolvam ações pedagógicas, constituindo o fio condutor do Curso, tendo início nos primeiros semestres e culminando com o trabalho final.

Dessa forma, os Projetos 1 e 2 devem ser cursados por alunos do 1º e 2ª semestres, respectivamente, com o intuito de levá-los a refletir sobre o que é a Universidade e sobre o que é a Pedagogia e suas possíveis áreas de atuação. O Projeto 3, constituído por três fases, sendo as duas primeiras obrigatórias e a terceira optativa, compreende um espaço onde os alunos vivenciam a pesquisa, a observação participante e a docência em diferentes campos de atuação pedagógica. Já o Projeto 4 (fase 1 e 2), corresponde ao estágio supervisionado que pode ser realizado em espaços escolares e não escolares em diferentes modalidades de trabalhos com a prática docente. No Projeto 5 ou Trabalho de Conclusão de Curso, o aluno é levado a refletir sobre a sua trajetória educativa de forma ampla, apontando as suas perspectivas para seu futuro profissional.

Reafirma-se no Projeto Acadêmico a pretensão de uma formação teórico-prática, a partir desse pólo, em que os ditames da práxis sejam suficientes para romper com os esquemas rígidos encontrados no seio da sociedade, tendo como ponto de partida um movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Enfatizando-se que o mundo humano é constituído pelo “fazer” e que este incita a sua elucidação por meio de teorias para a compreensão desses fenômenos. De acordo com o Documento, a concepção dos estágios ao final do curso é superada por meio desse processo de vivência, acompanhamento e pesquisa como articuladores da teoria com a prática em ambientes escolares e não escolares.

- Pólo da formação pedagógica

Compreende o estudo de áreas essenciais para o exercício de funções docentes para crianças, jovens e adultos em início de escolarização, como: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Arte-educação, Processo de Alfabetização, Organização do Trabalho Docente e Processos da Administração da Educação.

- Pólo das Ciências da Educação

Abarca marcos teórico-conceituais indispensáveis à interpretação e elucidação das práticas educativas.

Além disso, é possível identificar no Projeto Acadêmico outros espaços formativos tais como: as disciplinas optativas, que podem ser escolhidas a partir dos desafios oriundos da prática pedagógica ou do interesse dos alunos, feitas dentro ou fora da Faculdade de Educação; Oficinas de Tecnologia; Seminários Interdisciplinares; e os Estudos Independentes, que visam ao enriquecimento da formação do graduando em qualquer ambiente onde tal ação pode se realizar. Entretanto, admite-se no Documento, que há uma gama de atividades formativas que os estudantes podem participar, entretanto muitas delas acabam passando despercebidas em virtude da burocracia acadêmica. O conjunto dessas atividades acadêmicas foi concebido para que se tenha presente, em todos os momentos do curso, uma formação que articule teoria e prática.

Além disso, para ajudar o estudante a construir esses percursos variados e singulares, o curso conta com uma Orientação Acadêmica em caráter permanente, constituída por equipes docentes. Essa orientação é entendida como direito inegável do estudante e obrigação institucional, com o objetivo de acompanhar cada graduando em sua trajetória, além de subsidiar a autoavaliação desses sujeitos e de orientar a elaboração de planos de continuação dos estudos. Consiste ainda, em informar sobre o curso e suas possibilidades, sobre a escolha dos projetos e das disciplinas. Este trabalho deve se dar também em caráter preventivo e antecipador, no qual são identificados dificuldades e conflitos e são propostas soluções e alternativas.

Diante da estrutura curricular apresentada, cabe refletir se esta, configurada desta forma é capaz de atender ao objetivo de proporcionar a relação teoria-prática em todos os espaços formativos, ao longo de todo o curso. Será que o Pólo da Práxis é suficiente para dar conta dessa articulação na perspectiva da práxis? Ou será que este espaço, apesar do nome, não está conseguindo proporcioná-la? Tentaremos compreender essas questões no próximo capítulo.

2.2 O estágio como articulador da relação

A complexidade da educação enquanto prática social exige uma análise que a compreenda como um fenômeno complexo, estruturado em uma determinada sociedade e situado em um tempo histórico. A partir dessa compreensão, faz-se necessária uma organização curricular nos cursos de formação de professores que dê conta de articular as dimensões teóricas que embasam as ações pedagógicas com a complexidade encontrada no ambiente escolar, a fim de se propor um processo de formação capaz de analisar as práticas institucionais e profissionais existentes, além de poder gerar novas práticas.

A falta de articulação entre teoria e prática ao longo da graduação faz com que graduandos cheguem ao final do curso, muitas vezes, sem nunca ter passado pelo ambiente escolar, ou mesmo criem estereótipos relacionados à escola pública, como sendo um lugar de predomínio da violência, do uso de drogas e de um local sucateado, gerando o desinteresse e a desmotivação pela prática pedagógica sem antes ter o conhecimento deste trabalho.

O estágio curricular, nesse sentido, configura-se como uma das formas de inserção na realidade e de aproximação a esta, onde se torna possível articular os ensinamentos teóricos aprendidos em sala com a sua aplicação prática dentro das escolas.

Entretanto, é importante ter o entendimento, tanto professores, quanto alunos e instituições, que a relação teoria-prática é uma situação que não deve ser vivenciada apenas nas escolas por intermédio do estágio, mas é preciso que essa unidade seja vivenciada em todos os momentos ao longo do curso. E, nesse sentido, as universidades devem pensar como vem acontecendo essa relação para buscar adequações curriculares que possibilitem uma formação capaz responder às exigências que a realidade escolar apresenta.

O estágio curricular sempre foi visto nos cursos de formação de professores como a parte prática, em geral, contrapondo-se à teoria estudada ao longo do curso. Frases como: *“na prática a teoria não funciona”*, ou *“eu aprendi a ser professor na prática”* ou ainda *“a formação que tive na faculdade não foi suficiente para me preparar para o trabalho na*

escola, tive que aprender na prática”⁴ são falas de recorrentes de professores atuantes em escolas públicas e particulares do Distrito Federal, bem como de graduandos em Pedagogia quando têm a sua formação da faculdade confrontada com a realidade do contexto escolar.

Essas falas retratam um problema que vem sendo discutido quando se trata da formação de professores: de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA e LIMA, 2006).

Além disso, colocam em xeque o processo de formação proporcionado pelas faculdades, onde se observam currículos constituídos de disciplinas que não se comunicam entre si, e ainda, apresentam pouca integração com a realidade que lhes originou. Pimenta e Lima (2006) afirmam que, neste caso, não se pode sequer denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que o papel da teoria é de oferecer instrumentos e esquemas para problematização, análise e investigação, tanto das práticas pedagógicas quanto das ações institucionais, bem como da própria teoria em questão, ao passo que esta se constitui como uma explicação provisória da realidade. Percebe-se, a partir dessa colocação, que teoria e prática não podem ser vistas como pólos isolados e contrapostos dentro de um curso de formação de professores, uma vez que o conhecimento teórico, isoladamente, não vai garantir o saber pedagógico, entretanto sem ele é impossível constituir uma prática consciente e criteriosa (SILVA e MACHADO, 2008).

Compreender a relação teoria-prática ao longo do processo de formação do professor demanda entendê-la em sua complexidade, considerando a forma como se articulam as dimensões políticas, históricas, sociológicas, culturais e teóricas no contexto prático. Dessa forma, o estágio curricular adquire um papel substancial no processo de formação, pois se caracteriza como a prática em meio à aprendizagem na graduação.

⁴ Trechos de falas recorrentes de alunos e professores.

Sobre isso, Pimenta (2004) afirma que o estágio no currículo de formação é destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, nos quais estes devem ser capazes de compreender a realidade que os cerca. Nesse processo serão exigidas competências para saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção.

No entanto, esse modelo proposto opõe-se ao que ocorre quando não há articulação entre teoria e prática ao longo do curso de formação, reduzindo-se o momento de estágio a uma prática artesanal na qual há mera transposição de modelos considerados eficientes a partir da imitação e reprodução, sem que haja uma análise crítica e uma reflexão teórica acerca do que está sendo realizado.

Essa perspectiva entende tanto a realidade do ensino quanto os alunos como imutáveis, cabendo aos profissionais da educação apenas reproduzir tais modelos sem pensar nas especificidades do contexto onde se trabalha. De acordo com Pimenta e Lima (2006), essa perspectiva reduz a atividade docente apenas a um fazer, que mais bem sucedido será à medida que se aproximar dos modelos observados.

2.2.1 Caminhos e descaminhos para a unidade na formação

“Essa é a estagiária que vai acompanhar as nossas aulas por algum tempo. Ela é estudante de Pedagogia na UnB. Já viu muito da teoria e agora vai aprender como é na prática aqui com vocês” (PROFESSORA DA ESCOLA-CAMPO).

Dessa forma foi introduzida a minha entrada na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Asa Norte/DF, onde eu iria fazer o estágio curricular – observação e regência - pela professora. Fica evidente nessa fala a concepção dissociada e fragmentada entre a dimensão teórica e prática do curso de Pedagogia, na qual se percebe claramente a parte teórica acontecendo nas salas da faculdade, enquanto o momento prático do curso fica restrito apenas ao estágio curricular. Além disso, é possível inferir que o estágio não é visto pela professora como um espaço de aprendizagem teórico-prático.

Nesse sentido, Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de favorecer uma aproximação à realidade na qual o aluno atuará. Entende-se, nessa perspectiva, aproximação no sentido de envolvimento e intencionalidade, em contraposição aos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação. Dessa forma, o estágio se afasta da compreensão de que seria a parte prática do curso, mas passa a se fundamentar nos eixos teórico-práticos como atividade instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 14).

A dissociação entre teoria e prática presente neste contexto resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando-se a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática, e não apenas teoria ou prática. Ao passo que se ouve, com frequência, que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que teoria e prática devem formar uma unidade indissociável, percebe-se, em contraposição, a falta dessa unidade ao longo do curso de formação, traduzindo-se este, de acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 7), como “espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”.

De acordo com Candau (2008), todos os componentes curriculares do curso de formação devem trabalhar, sob todas as configurações, a unidade teoria-prática de modo que não se perca de vista a noção de totalidade da práxis pedagógica e da formação como forma de eliminar as distorções causadas pela priorização de uma das duas dimensões. Nesse sentido, é necessário pensar em uma proposta que possibilite aos alunos, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam, não só durante o período de estágio, mas ao longo do curso de formação.

Schön (1992) propõe um processo de formação de professores que supera os moldes que apresentam primeiramente a parte científica, para depois a sua aplicação. Sua proposição caminha para além de situações que podem estar transcritas em manuais e técnicas, e que por estarem relacionadas a circunstâncias imprevistas ou a situações de conflito, acabam gerando incerteza e indefinição nos momentos da prática pedagógica. Esse modelo baseia-se no processo de reflexão-na-ação por meio da análise e

problematização da práxis e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse processo implica também na conscientização de fatores sociais, econômicos e políticos presentes no ato de ensinar.

Cabe ainda ressaltar a importância de um trabalho de parceria e colaboração entre estagiário, professor-orientador e o professor da escola-campo, a fim de se obter um trabalho coerente, consistente e pertinente, no qual se mantém um diálogo contínuo entre a fundamentação teórica das ações pedagógicas realizadas e o contexto escolar com as suas especificidades muito bem conhecidas pelo professor. Sobre isso, Pimenta e Lima entendem que os professores orientadores de estágios devem proceder junto aos alunos para que estes possam se apropriar da realidade, analisando-a e questionando-a criticamente embasando-se nas teorias.

Desse modo, pode-se considerar esse espaço de orientação como um campo de articulação entre teoria e prática já que

[...] essa orientação apresenta-se como um momento de aprimoramento da prática docente, que acaba por dar sentido ao estágio realizado nas escolas-campo, uma vez que é possível, nesse espaço, dialogar, trocar experiências, buscar informações, construir conhecimentos, instigar a realidade, desenvolver a criticidade e refletir sobre a própria prática na dimensão da auto-avaliação (CARDOSO; COSTA; RODRIGUEZ, 2011, p. 75).

Neste processo o estagiário apresenta-se como alguém comprometido com a função docente, trazendo para a sala de aula conhecimentos atualizados, novas ideias e um olhar diferente sobre aquela realidade, podendo trazer à escola novas propostas para as situações por ela enfrentadas, a partir da compreensão e análise do campo de atuação, explorando o conhecimento obtido ao longo de sua formação com consciência e criticidade para se alcançar uma práxis revolucionária e transformadora.

Acreditamos, assim, que um estágio só consiga transpor as barreiras das práticas artesanais baseadas em repetições de modelos existentes ou de “ativismos” - prática vazia de preceitos teóricos - a partir de uma concepção de formação em que a unidade teoria-prática perpassa todo o curso.

Dessa forma, o estágio deixa de ser somente um dos componentes do currículo e passa a permear todas as disciplinas do curso de formação, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Para isso, é preciso pensar em uma estrutura curricular que proporcione espaços de análise e reflexão das práticas institucionais e das ações dos profissionais da educação, a partir do suporte teórico oferecido pelas disciplinas para que, constantemente, novos conhecimentos possam ser construídos, reconstruídos e transformados. A partir desse movimento, é possível conceber uma formação que possibilite a constituição de profissionais que sejam capazes de refletir sobre sua própria ação, que tomem decisões conscientes e saibam criar alternativas criativas durante a sua prática pedagógica.

Adotar essa estrutura curricular exige, em contrapartida, uma melhor fundamentação teórica oferecida pelas disciplinas, pois necessitará de uma constante reflexão sobre o que vem acontecendo no ambiente escolar e toda a complexidade de relações que o circunda, envolvendo estudo, análise, problematização, reflexão e a proposição de soluções às situações encontradas.

Dessa forma, articular teoria e prática no currículo dos cursos formação de professores implicaria também o aumento da qualidade da base teórica oferecida pelas disciplinas ao longo do curso, já que passa a manter uma relação direta com as situações encontradas na prática, tornando a aprendizagem tida ao longo do curso significativa e um instrumento para transformação da realidade.

O estágio, a partir dessa concepção, fundamenta-se como um instrumento para a superação da dicotomia entre teoria e prática, no qual além de poder articular elementos teóricos às práticas educacionais observadas e vivenciadas; permite que os futuros professores se apropriem da compreensão da complexidade das práticas institucionais em sua historicidade e totalidade, possibilitando o entendimento de suas dificuldades; além de garantir o aprimoramento de sua escolha profissional a partir da inserção na realidade do seu futuro campo de trabalho. Essa perspectiva envolve também a inclusão do aluno em diferentes espaços da escola, onde podem ser experimentadas situações de aprender a

elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, bem como outras atividades executadas pela instituição.

Portanto, deve-se pensar o estágio como uma atividade teórico-prática, que perpassa o currículo do curso de formação em todas as suas dimensões, na qual estudantes, professores e as instituições de ensino envolvidas - universidade e escola - assumam esse momento como uma oportunidade para refletir, discutir e pesquisar o processo de formação docente.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E ANÁLISES

Este capítulo pretende atender aos objetivos propostos neste trabalho de investigar os elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática na perspectiva da práxis na formação de professores do curso de Pedagogia/UnB; de identificar na percepção dos concluintes como foi estabelecida a relação teoria-prática durante o curso de formação; além de levantar junto a eles sugestões curriculares para aprimorar a relação teoria-prática na perspectiva da práxis.

3.1 Procedimentos e instrumentos

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foi realizado um estudo analítico-descritivo. O instrumento utilizado para identificar e analisar como tem se configurado a relação teoria-prática ao longo do curso de Pedagogia/UnB, bem como para elencar os elementos formativos foi um questionário composto por duas questões fechadas, três semi-abertas e duas abertas (Anexo 1).

Esse instrumento foi escolhido devido à possibilidade de poder alcançar simultaneamente um grande número de pessoas e suas questões foram estruturadas dessa forma por permitir que os respondentes se expressassem, de acordo com Vieira (2009, p. 53), em suas próprias palavras, indicando o nível de informação do respondente acerca do tema, além de poder trazer informações inesperadas que contribuem para a análise do objeto em estudo e para o levantamento de novas questões e reflexões.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Esta investigação contou com a participação de 39 respondentes, o que corresponde a cerca de 40% do total de formandos do segundo semestre de 2012, período em que a pesquisa foi realizada. Os sujeitos participantes são estudantes concluintes (a partir do sétimo semestre) do curso de Pedagogia/UnB, dos turnos diurno e noturno.

Optamos por trabalhar com esses sujeitos por estarem na etapa final do curso e já terem construído conhecimentos elaborados capazes de dar suporte às reflexões exigidas para se tratar do tema em estudo.

3.3 Análise e discussão dos dados

A primeira questão do instrumento buscava compreender se, na concepção dos estudantes, o curso de Pedagogia/UnB fornece uma formação voltada para o exercício da docência. Os dados mostram que a maioria dos alunos (66,6%) acredita que sim, afirmando que durante o curso são oferecidos elementos suficientes que abarcam todas as vertentes da docência, entre eles: o Projeto 4, algumas disciplinas que exigem observações e análises das práticas em escolas, além da metodologia utilizada pelo professor.

“Em seus vários momentos formativos, o curso proporciona uma gama de reflexões sobre as diversas dimensões que envolvem os processos formativos, discutindo os saberes necessários para ser docente e trazendo um arcabouço teórico amplo de diversas áreas do conhecimento para subsidiar as discussões acerca desse tema (Aluno 1)”.

Além disso, os participantes da pesquisa acreditam que depende do aluno que essa formação aconteça, cabendo a este configurar a sua trajetória voltada para esse fim, já que o curso proporciona os dispositivos suficientes para tal.

“Cada estudante pode configurar a sua carreira acadêmica, não que esta seja responsabilidade apenas do estudante. Entretanto, o curso fornece mecanismos, abre portas, para que desde o início possamos ter contato com o exercício docente (Aluno 2)”.

“O curso proporciona, por diferentes meios, aos graduandos acesso à realidade de diversos ambientes educativos. Muitas vezes, os alunos reclamam desta questão, mas parecem esperar um manual e espaços isolados para treinarem. Um pedagogo deve ser um pesquisador e saber se virar (Aluno 3)”.

Já os estudantes que afirmaram não haver a formação para o exercício da docência (25,64%), argumentaram que falta mais prática nas disciplinas, mais articulação entre

teoria e prática desde o início do curso, além de alegarem sentir-se despreparados para o exercício da profissão.

Os alunos que disseram “Não saber responder” (7,69%), afirmaram que depende do Projeto cursado e que não tiveram boa orientação ao longo dos Projetos.

Quanto à relação teoria e prática, os dados confirmam que em apenas alguns espaços formativos é possível perceber essa articulação ao longo do curso, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Relação teoria-prática ao longo do curso

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA AO LONGO DO CURSO		
SIM	NÃO	Em alguns espaços formativos
12	04	23
30,76%	10,25%	58,97%

Entre os que percebem a articulação entre teoria e prática para a formação de professores somente em alguns espaços formativos (58,97%), predominam entre estes os Projetos e determinadas áreas de atuação e/ou disciplinas. Sobre isso o aluno afirma:

“Fica em evidência o projeto 4 do currículo de pedagogia UnB como principal espaço formativo que possibilita essa articulação (e que ao meu ver não é suficiente para uma articulação efetiva de uma quantidade imensurável de experiências que daria para discutir na academia). Porém há também alguns professores que em suas aulas trazem experiência já vividas para debate e para proposições entre os estudantes mas essas iniciativas são individuais de alguns professores e são minoria (Aluno 1)”.

Os estudantes destacam ainda o foco nas teorias ao longo do curso e a pouca carga horária destinada à prática. Além disso, está presente na fala destes que a articulação entre teoria e prática ao longo do curso consta no currículo, entretanto, limita-se a partir do momento que depende da forma como cada docente constrói sua disciplina ou Projeto.

“Com os Projetos no decorrer do curso, o currículo nos dá a oportunidade dessa articulação, mas vale ressaltar que não são todos os professores que veem os Projetos dessa forma, privando os alunos dessa formação (Aluno 4)”.

Isso aponta a necessidade de não só propor um currículo que inclua a articulação entre teoria-prática, mas que essa pauta se faça presente na prática de cada docente em todas as áreas e disciplinas, conforme recomenda Silva (2011), uma formação baseada na perspectiva crítico-emancipatória. Ou seja, a partir da reflexão, análise e problematização da prática profissional, como também das situações que emergem no cotidiano educacional que fogem às respostas encontradas pela ciência, traduzidas em teorias, leis e técnicas.

Nessa perspectiva, a experiência profissional é concebida como um meio para a (re)construção de conhecimentos. Dessa questão emerge ainda a demanda pela desconcentração da articulação teoria-prática do Pólo da Práxis (Projetos) para que venha a ocupar todos os espaços de formação do Curso.

Além disso; 10,25% dos respondentes afirmam que o currículo não proporciona essa articulação ao longo do curso. Para eles, os espaços que proporcionam a articulação são insuficientes para dar conta da complexidade do processo de formação de professores. São levantadas também dificuldades em relação ao sistema de matrícula e à falta de vagas nos Projetos almejados.

“O sistema de projetos, que nasceu com esse objetivo, não conseguiu suprir a necessidade da prática. Dificilmente o graduando consegue trilhar na mesma área de projeto e isto ocorre por diversos fatores que estão sob jurisdição da Faculdade de Educação, no caso das ofertas, da contratação de professores, no caso da Universidade, ou ainda, no caso dos alunos, por exemplo, a falta de afinidade com os temas (Aluno 5)”.

Quanto ao currículo; 30,76% dos respondentes entendem que este proporciona a articulação entre teoria e prática. Está presente na fala de cerca de 50% destes que os alunos são responsáveis por buscar vivências que proporcionem essa articulação, como em estágios, grupos de pesquisa e atividades de extensão; destacando a pró-atividade como fundamental para isso. Há estudantes também que, apesar de afirmar a existência da articulação teoria-prática ao longo do curso; garantem que esta só acontece nos projetos;

apontam que está presente no currículo, mas não na prática dos professores (assim como aqueles que afirmaram haver somente em alguns espaços formativos); e revelam ainda o acontecimento desse movimento como responsabilidade de professores e alunos.

“Apesar de ser uma articulação muito precária, pois no curso as disciplinas se comportam em níveis de preocupação diferentes com esta articulação. Há aquelas que têm este objetivo no discurso, porém não avança, há as que tentam estabelecer esta relação mas de modo muito precário, deixando a prática sob o bom senso do aluno sem muita participação do professor/orientador, e as que realmente conseguem alcançar esta relação, por garantirem uma reflexão e planejamento de ambas as partes em todo o processo (Aluno 6)”.

Para os respondentes que afirmaram haver articulação teoria-prática ao longo do curso, foi solicitado que estes citassem os elementos formativos que proporcionaram essa relação. Entretanto, dos 19 respondentes desta questão, 6 marcaram na questão anterior “Em alguns espaços formativos” e 1 marcou que não havia articulação entre teoria e prática ao longo do curso. Dessa total, 15 estudantes (78,94%) mencionaram os Projetos como espaço formativo que proporcionaram a articulação.

Dos 12 estudantes que responderam “Sim” à questão anterior, 7 listaram somente os Projetos como atividade que proporcionou a articulação entre teoria e prática; 3 mencionaram os Projetos e outras atividades como elaboração de planos de aula, pesquisas de campo, atividades voluntárias em escolas e unidades de internação e estágios extracurriculares e; 2 estudantes elencaram outras atividades e espaços formativos como algumas disciplinas, apresentação de seminários, observações em espaços de atuação do pedagogo entre outros.

Percebe-se que apesar desses alunos terem apontado a articulação entre teoria e prática ao longo de todo o curso, este movimento ainda encontra-se concentrado nos Projetos, mais especificamente nos 3 e 4, citados por 7 respondentes que indicaram os Projetos. Em nenhuma das respostas foram apontados os Projetos 1, 2 e 5 de forma específica. Isso pode indicar que o modo como os estudantes compreendem a articulação teoria-prática ainda se reduz ao momento da “prática”, do fazer, à instrumentalização das técnicas, e ao desenvolvimento de habilidades necessárias ao cotidiano escolar, ou seja, a prática ainda é concebida de forma utilitária pelos alunos, acontecendo essa relação de

forma dicotômica, sob o predomínio das teorias. Sobre isso, Pimenta e Lima (2006) afirmam:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias (PIMENTA e LIMA, 2006, p.10).

Por outro lado, infere-se dos dados que se essa articulação acaba se restringindo a esses momentos é porque o currículo está organizando-a também de forma dicotômica. Prova disso é o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia (2002) contemplar um pólo denominado Pólo da Práxis, sendo que o significado dessa palavra remete a isolamento, extremidade, afastamento, distância. Ou seja, o Documento faz menção a uma articulação do início ao fim do curso, essa articulação acontece, porém de forma fragmentada, dissociada, portanto, não levando à práxis, à unidade, a uma formação que leve à transformação, à ação reflexiva e consciente. Entende-se assim, a necessidade de se pensar em um currículo que vise à unidade entre teoria e prática, em todos os seus espaços formativos e que haja docentes comprometidos com essa visão e que a coloque em exercício em suas aulas.

Entre os 06 alunos que marcaram a alternativa “Em alguns espaços formativos” esse movimento também se repetiu. 04 estudantes indicaram os Projetos, evidenciando que depende do professor e da área de atuação para essa articulação se dar.

“Somente nos projetos, especificamente nos estágios. Nas disciplinas pouco ocorre essa articulação, não priorizando o tripé da universidade, o ensino, pesquisa e extensão (Aluno 7)”.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) trazem as contribuições de Contreras (1997) e Carr (1995) que apontam a necessidade de avaliação e de reconstrução da prática dos docentes:

Contreras (1997) chama a atenção para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, concorda com Carr (1995) ao apontar sobre o caráter transitório e contingente da prática dos professores e da necessidade da transformação das mesmas numa perspectiva crítica”(PIMENTA e LIMA, 2006, p.19).

Já na visão de 02 alunos, aparecem outros espaços como: vivências e conversas com colegas de curso; participação no movimento estudantil, em grupos de pesquisa e no ENEPe; além da atuação isolada de alguns professores.

O estudante que respondeu “Não” na afirmativa anterior, destacou os Projetos 3 e 4 como proporcionadores dessa articulação.

“Prática mesmo somente no projeto 4 que é o estágio obrigatório. O meu projeto 3 me deu possibilidades de entender e inferir o cotidiano de um professor, mais precisamente analisando pela perspectiva da gestão/coordenação (Aluno 5)”.

Em suma, os elementos formativos levantados que mais apareceram foram:

Quadro 2 – Elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática

Elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática	
Elemento Formativo	%
Projeto 4	36,84%
Projeto 3	15,78%
Projetos	15,78%
Observação de aulas	15,78%
Educação em Matemática	10,52%
Outros	*

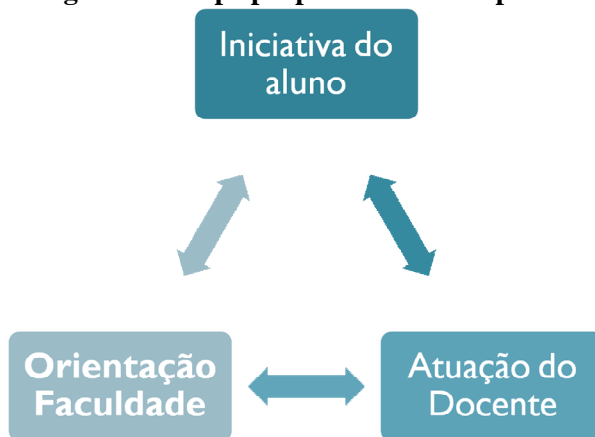
*Outros elementos formativos da relação teoria-prática que foram mencionados apenas uma vez (Quadro 3).

Quadro 3 – Outros elementos formativos da relação teoria-prática

OUTROS ELEMENTOS FORMATIVOS DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA:
Vivências e conversas com colegas
Movimento Estudantil
ENEPe
Grupos de Pesquisa
Pronera
Atividades acadêmicas (seminários, pesquisas de campo, elaboração de planos de aula)
Algumas disciplinas (Avaliação das Organizações Educativas, Currículo, Educação Ambiental, Educação em Geografia e Ensino de Ciência e Tecnologia)

Além desses elementos, é possível inferir, a partir dos dados levantados, a importância do tripé: iniciativa do aluno, atuação docente e orientação oferecida pela Faculdade para a consolidação da práxis na formação docente. Esses elementos devem estar presentes ao longo de toda a trajetória acadêmica e em sintonia, numa relação de interdependência, uma vez que se um desses não estiver presente essa relação fica prejudicada.

Figura 1 – Tripé proporcionador da práxis

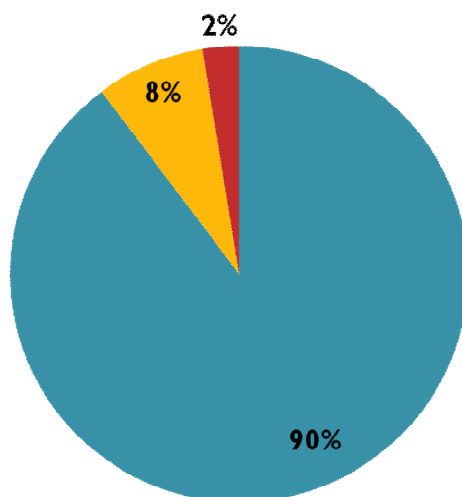


Os estudantes tiveram de indicar, ainda, o seu grau de satisfação na articulação entre teoria e prática para o exercício da docência ao longo de sua formação, podendo variar entre Totalmente Satisfeito, Parcialmente Satisfeito e Totalmente Insatisfeito, conforme o Quadro 4:

Gráfico 1 – Grau de satisfação na relação teoria-prática

Grau de satisfação na teoria-prática

■ Parcialmente satisfeito ■ Totalmente satisfeito ■ Totalmente insatisfeito ■



Os percentuais acima foram arredondados para a configuração do gráfico. Os valores de 90%, 8% e 2%; correspondem, respectivamente, a 89,74%; 7,69%; e 2,56%.

Os respondentes que disseram estar parcialmente satisfeitos (89,74%) apontam como causas desse posicionamento os seguintes fatores:

1. A falta de orientação e incentivo por parte do curso e dos professores para a participação em eventos acadêmicos e para os possíveis caminhos que podem ser trilhados ao longo da formação;

“Acredito que essa articulação poderia ser mais incentivada por toda a FE, divulgando mais essas oportunidades e incentivando os alunos quanto a sua importância (Aluno 4)”.

- Para dar conta dessa demanda, o currículo propõe que haja equipes de Orientação Acadêmica. Entretanto, o que se percebe é que a atuação destas não está se dando de forma efetiva, pois a sua função de subsidiar os estudantes, orientando-os nas escolhas de suas trajetórias parece não estar cumprindo o seu objetivo. Além disso, de acordo com o documento, essas equipes deveriam atuar de forma preventiva e antecipada para evitar esse tipo de situação.

2. O despreparo e a insegurança para atuar em sala de aula;

“Acredito que ainda não estou totalmente preparado para entrar na sala de aula. Teoria eu sei muito, porém prática nem tanto (Aluno 8)”.

“Não estou totalmente satisfeita pelo fato de sair do curso de Pedagogia ainda com receio de pegar uma sala de aula e não saber lidar na prática com os alunos, mesmo tendo estudado toda a teoria (Aluno 9)”.

- Percebe-se nessas falas a visão dicotômica entre teoria e prática, e a noção de estar preparado ou não para a atuação em sala de aula relacionada com as “práticas” realizadas ao longo do curso.

3. A falta de uma escola de aplicação;

“Estou parcialmente satisfeita porque acredito que a Universidade de Brasília tem plena condição de oferecer uma escola de aplicação dentro do Campus Darcy Ribeiro (Aluno 10)”.

“Por mais que o curso proponha atividades práticas, acredito que a UnB deveria dispor de uma escola universitária para que os alunos das licenciaturas possam vivenciar a prática desde o início (Aluno 11)”.

- Essa questão é muito relevante para a formação de professores. Entretanto, há que se pensar, primeiramente, em uma nomenclatura diferente, pois esta remete à prática como mera aplicação da teoria, não oferecendo elementos para a sua reflexão e reelaboração, sendo mais conveniente, portanto ser uma escola, simplesmente.
- Além disso, de acordo com a abordagem adotada neste trabalho, que propõe a unidade teoria-prática, só seria interessante que essa escola existisse se sua proposta fosse fundamentada na perspectiva da práxis. Voltando-se para o conhecimento, a intervenção e a transformação da realidade por meio de um trabalho consciente, compreendendo que os sujeitos envolvidos nesse processo estão situados em um determinado tempo histórico e em um contexto.

4. Disciplinas descontextualizadas que não levam à práxis;

“Nas disciplinas muitas vezes não éramos instigados a ter uma reflexão sobre a necessidade da Práxis e na maioria das vezes os professores não davam um retorno sobre nossas produções (Aluno 6)”.

“Gostaria que os professores pensassem suas aulas dando atenção para este aspecto, pois, às vezes, refletimos sobre uma realidade que não é compatível com as práticas atuais (Aluno 12)”.

- Como forma de superar essa questão, Pimenta e Lima (2006) apontam a proposta da epistemologia da prática:

(...) Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes

da ação dos professores e da prática institucional, re-significandoos e sendo por eles re-significados (PIMENTA e LIMA, 2006, p.16).

5. A articulação falha entre teoria e prática, afirmando a insuficiência dos espaços que a proporcionaram. Indicam, para isso, que essa articulação aconteça desde o início do curso;

“Temos que ter essa articulação desde o início do curso, para que essas pessoas (alunos do curso) compreendam a sua função desde o início e para que a evasão não atinja altos índices (Aluno 13)”.

Além disso, foi mencionado por um estudante do noturno que o currículo deste período não contempla essa articulação.

“O próprio currículo, principalmente o do noturno, não oferece isso (Aluno 14)”.

Nessa questão houve também quem estivesse completamente satisfeito com a articulação entre teoria e prática durante a formação e quem tivesse completamente insatisfeito. No primeiro caso, 03 estudantes (7,69%) afirmaram estar satisfeitos pela articulação dos conhecimentos aprendidos nas vivências obtidas ao longo da graduação e também por conseguirem colocar o que foi aprendido na Faculdade em prática nas escolas.

“Transitar por estes espaços me faz perceber que em todo tempo pude exercitar a teoria em debate/diálogo com a prática, além de perceber que a teoria é ferramenta fundamental para escolha da Pedagogia em prática (Aluno 15)”.

“Totalmente satisfeita pelo fato de estudarmos muito em sala de aula e depois, irmos à prática através dos projetos e/ou estágios (Aluno 16)”.

No segundo caso, houve 01 estudante (2,56%) que afirmou estar completamente insatisfeito por acreditar que a Pedagogia, enquanto curso de formação de professores, deveria ter um maior espaço destinado à prática.

“O exercício da docência exige uma parte prática muito maior que teórica, mas nem os projetos conseguem abranger esta demanda (Aluno 17)”.

Na quinta questão do questionário, foi pedido que os estudantes listassem, por ordem de prioridade, as disciplinas em que eles conseguiram perceber uma maior articulação entre teoria e prática. A ordem foi a seguinte:

Quadro 4 – Disciplinas que proporcionam a articulação entre teoria e prática
DISCIPLINAS QUE PROPORCIONARAM A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

PRIORIDADE	DISCIPLINA	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ESCOLHERAM
1º	Projeto 4	19
2º	Educação em Matemática	12
3º	Projeto 3	10
4º	Didática	09
5º	Educação em Geografia	08
6º	Ensino de Ciência e Tecnologia	07
7º	Processo de Alfabetização	04
8º	Organização da Educação Brasileira; Educação de Adultos; Enfoques Psicopedagógicos nas dificuldades de Aprendizagem	03
9º	Projetos; Projeto 2; Avaliação Escolar; Avaliação das Organizações Educativas; Educação Infantil	02
10º	Pesquisa em Educação; Administração das Organizações Educativas; Educação no Campo; Educação Musical; Introdução à Classe Hospitalar; Projeto 5; Inconsciente e Educação Formas de Expressão da Criança de 0	01

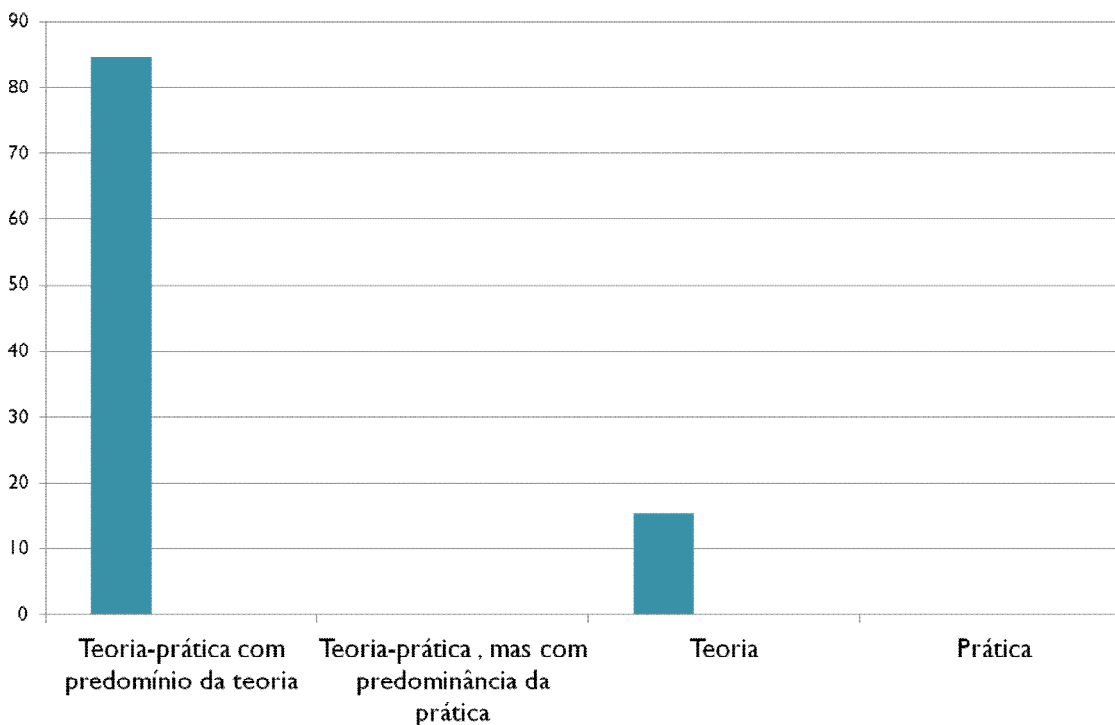
	<p>a 6 Anos;</p> <p>Tópicos Especiais em Educação;</p> <p>Pesquisa em EAD;</p> <p>EAD;</p> <p>Aprendizagem e Desenvolvimento do Educando com Necessidades Educacionais Especiais</p>	
--	--	--

O Quadro 4 confirma, nas três primeiras colocações, as disciplinas mencionadas como elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática (Quadro 2) e traz uma contradição, quando aponta em quarto lugar a Didática como disciplina proporcionadora da relação teoria-prática, sem tê-la referido como elemento articulador dessa relação. Além disso, é importante destacar que não consta em nenhum dos pólos de formação do Projeto Acadêmico a referida disciplina.

Compreendemos a importância da Didática para a formação de professores, por seu objeto de estudo (o processo de ensino-aprendizagem) e por sua função de instrumento proporcionador da práxis transformadora, uma vez que objetiva, de acordo com Pimenta (2012), preparar os professores para a atividade de ensinar em um dado contexto histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades identificadas. Entretanto, o motivo pelo qual a disciplina não aparece nos relatos e no Documento não se apresenta de forma clara. Essa questão poderá ser respondida por futuros trabalhos.

A questão 06, baseada nas formas de relação entre teoria e prática, abordadas no Capítulo 01 deste trabalho, objetivou conhecer qual tipo de relação prevalece no curso. Constavam como opções: Teoria; Teoria e prática, mas com predominância da teoria; Teoria e prática, mas com predominância da prática; e Prática. Entre os respondentes; 84,61% consideraram que acontece a relação entre teoria e prática, mas com predominância da teoria; e 15,38% acreditam que há prevalência da teoria no curso, conforme o Gráfico 2. Esse resultado confirma a dicotomia entre teoria e prática no curso de Pedagogia/UnB, no qual o eixo da teoria ainda impera.

Gráfico 2 – Como foi estabelecida a relação teoria-prática ao longo do curso



Na sétima questão, adotamos os itens de Likert (Vieira, 2009, p. 72) a fim de compreender o grau de concordância dos respondentes aos conceitos apresentados (Anexo 1). Para a análise e discussão dessa questão, optamos por atribuir as escalas 1 e 2 (Discordo Completamente/Discordo um Pouco) e 4, 5 (Concordo um pouco/Concordo Completamente) e somá-las, por entender que elas traduzem a mesma opinião, variando apenas o grau de concordância ou discordância. As declarações propostas em cada item foram retiradas de frases comumente mencionadas por concluintes do curso, por professores de instituições públicas e particulares de ensino.

No primeiro item, “ Na prática, a teoria não se aplica”; 56,41% dos respondentes discorda dessa proposição; ao passo que 38,46% acreditam que a teoria não se aplica na prática.

Na segunda afirmativa “As disciplinas enfocam apenas as teorias”, a maioria dos respondentes (53,84%) disse concordar; enquanto 41, 02% discordam. Isso revela a abordagem dissociativa, onde teoria e prática ocupam pólos opostos e a primeira não se

preocupa em oferecer meios para a transformação ou entendimento da prática educacional (Candau e Lelis, 1999). Na perspectiva da práxis,

(...) o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 16).

De acordo com o terceiro item; 35,88% acreditam que o Projeto 4 seja a única disciplina que permite relacionar as teorias com a atividade docente; enquanto 58,96% discorda, apesar das questões anteriores (Quadros 2 e 4) mostrarem essa disciplina como a principal responsável por tal articulação.

Pelo fato de concordarem que as disciplinas enfocam apenas as teorias (segunda afirmativa); 79,45% dos respondentes acreditam que compreenderiam melhor a aplicação das disciplinas do curso se a prática de ensino ocorresse desde o início do curso.

É possível inferir a partir da quinta proposição que na concepção dos estudantes a relação teoria-prática deve ser predominada pelo praticismo (64,08%). Subentende-se uma relação que penda para o lado da prática, alimentada pelo mito das técnicas e metodologias, no qual estas se encontram como responsáveis pelos resultados do ensino (Pimenta e Lima, 2006, p. 10). Nessa abordagem, os estudantes acreditam que

Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 09).

Afirmam ainda discordar (76,92%) que ter o conhecimento das teorias seja suficiente para ser um bom professor. Pimenta e Lima (2006, p. 19) apontam, de acordo com Libâneo (1998), que a apropriação e produção de teorias são fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas de ensino, e conseqüentemente, de seus resultados. Entretanto, é importante entender que as teorias, isoladamente, não são capazes de trazer elementos para a transformação da realidade, necessitando estar sempre

articulada com a prática, que por sua vez, oferece os fundamentos e finalidades da teoria (Vázquez, 2011).

Por último, buscou-se compreender o entendimento dos estudantes em relação à práxis, explicitada no item como a unidade indissolúvel entre teoria e prática, na qual a primeira oferece elementos de compreensão e possibilidades de transformação à segunda. Apesar de 87,17% dos respondentes concordarem com a afirmação proposta, percebe-se essa contradição quando eles afirmam (no quinto item) que só é possível aprender a ser professor na prática. Reafirmando o praticismo, ou seja, a prática vazia de teoria, a experimentação como forma de compreender o exercício docente, conforme colocam Pimenta e Lima, 2006.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivos compreender de que forma acontece a relação teoria-prática no curso de Pedagogia/UnB; conhecer os elementos formativos que proporcionam a relação teoria-prática na perspectiva da práxis; além de elencar algumas sugestões levantadas pelos concluintes do curso para o aprimoramento da relação teoria-prática.

Em relação à forma como é proposta a relação teoria-prática no currículo e o modo como os concluintes a percebem ao longo de sua formação, foi possível inferir, a partir da análise curricular, que a relação teoria-prática foi concebida de forma a estar presente do início ao fim do curso e o Pólo da Práxis teria papel fundamental para essa articulação. Além disso, o documento destaca outros espaços formativos, como disciplinas optativas, seminários interdisciplinares, oficinas e estudos independentes que também poderiam ser responsáveis pela articulação teoria-prática, tendo a Orientação Acadêmica o papel de auxiliar os alunos na construção de suas trajetórias acadêmicas, informando sobre os possíveis caminhos a serem percorridos.

Entretanto, quando se analisa a visão dos estudantes, percebe-se que essa articulação se dá em apenas alguns espaços formativos, sendo o Projeto 4 o principal deles, apesar de a proposta curricular buscar a superação dessa visão. A pesquisa revela ainda que, além de limitar a articulação ao Pólo da Práxis, a forma como esta vai acontecer e se irá acontecer depende da atuação de cada professor, não estando presente em todos os projetos e disciplinas. Percebe-se ainda que o serviço de orientação acadêmica não tem atendido aos seus objetivos plenamente.

Depreende-se disto que há articulação entre teoria e prática ao longo do curso, todavia esta não está inserida na perspectiva da práxis. Não proporcionando unidade indissolúvel entre teoria e prática, tampouco elementos para a compreensão e transformação da realidade.

Trazemos então, alguns questionamentos acerca da atual proposta curricular. Como é possível haver articulação entre teoria-prática em todos os espaços formativos do curso,

se o espaço destinado à práxis concentra-se num pólo e que a consolidação desta nesse espaço ainda restringe-se à atuação de cada docente? Que tipo de articulação espera-se ter desse modo? Como formar educadores conscientes de sua função social e aptos a atuar, problematizar e transformar a sociedade com uma formação ainda ditada nos moldes dicotômicos, onde se revela a fragmentação entre teoria e prática, havendo na maior parte dos espaços o predomínio da dimensão teórica?

Em relação aos elementos formativos que proporcionam a articulação teoria-prática na perspectiva da práxis, foram mencionados, principalmente, os Projetos, sobretudo o Projeto 4, o estágio curricular; algumas disciplinas; grupos de pesquisa; a participação no movimento estudantil e no ENEPE; a realização de atividades acadêmicas, como seminários, pesquisas de campo e a elaboração de planos de aula; além de vivências e diálogos com os colegas de curso. Além disso, pode-se inferir, a partir dos relatos dos estudantes, que o tripé: atuação do docente, iniciativa do aluno e orientação dada pela Faculdade também podem ser elementos fundamentais para que essa articulação aconteça.

Tendo como ponto de partida as inquietações dos estudantes em relação à dicotomia entre teoria e prática, a primazia da teoria em detrimento à prática e, conseqüentemente, a carga horária reduzida destinada a esta, a primeira sugestão a ser dada para o aprimoramento dessa relação nos ditames da práxis, com base nos autores estudados, é trabalhar sob todas as configurações e em todos os espaços formativos do curso a unidade teoria-prática. Dessa forma, nenhuma dessas dimensões teria domínio sobre a outra, mas constituiriam um todo, com relação de interdependência entre elas.

A segunda sugestão, inter-relacionada com a primeira, refere-se à unidade teoria-prática ser elemento presente na atuação de todo o corpo docente da Faculdade de Educação, onde estes se colocariam como problematizadores da práxis educativa, para que a partir dela fossem feitas reflexões, estudos e discussões a fim de tentar compreendê-la, e ter, assim, elementos suficientes para a reconstrução e transformação das práticas realizadas no contexto educacional. A proposta é que o ambiente acadêmico configure-se, de fato, como um espaço da práxis, para que este venha a cumprir o seu objetivo principal de atender às demandas da sociedade. Para atender a essas propostas, faz-se necessária

uma reformulação curricular que pense não mais a práxis como um componente isolado em um pólo do currículo, mas que perpassse todos os espaços que este venha a ter.

Espera-se por fim, que este trabalho seja um instrumento de reflexão, inquietação e luta e que, a partir dele, aconteçam discussões acerca de uma nova maneira de se conceber os cursos de formação de professores, como também para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Referências Bibliográficas

BERNARD, Lucí. A relação teoria e prática na formação do educador. **Contra pontos**. Itajaí, volume 5 , número 1, Pág. 49-63, Janeiro/Abril. 2005.

BORELLI, Julma. Pensando a relação teoria e prática na formação docente. **UNIFAN**, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. In: SERBINO, R. Q. et al. (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-74.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. **A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador**. In: CANDAU, V.M (org). **Rumo a uma Nova Didática**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, Guilherme. Estágio curricular na formação de professores do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Pelotas. **Momento**, Rio Grande, Volume 20, número 2 páginas 67-79, 2011.

CRUZ, Gisele. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, pág. 149-164, 2012.

DUTRA, Edna. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de curso de licenciatura. **VII ENPEC**, Florianópolis, 2009.

FONTANA, Maria. A prática de pesquisa: Relação teoria e prática no curso de pedagogia. **BDT IBCT**, 2010.

GENTIL, Heloísa. Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo escrito e o currículo modelado. **ANPED**, 2009.

GUEDES, Shirlei. Relação teoria e prática no curso de formação de professores. **COLE**, 2009.

LEMES, Camila. A teoria e a prática na formação de professores. **IV EDIPE. Encontro estadual de didática e prática de ensino**, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feurbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MEDEIROS, Marinalva; CABRAL, Carmen Lúcia. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 21/12/2012.

MONTENEGRO, Maria. A relação entre a teoria e a prática nos planos de ensino do curso de Pedagogia. **Universitas Face**, volume 4, número 2. 2007.

PIMENTA, S. G. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Póiesis**. Volume 3, números 3 e 4. p. 5-24, 2006.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** Cortez Editora, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK. **Pedagogia Dialética: De Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

SHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da . Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Goiás, 2001.

_____. *A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora*. **Linhas Críticas**, Vol. 17, Nº 32, 2011.

SILVA, Sandra. Vozes dos acadêmicos(as) do curso de pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática. **ANPED**, 2008.

SOUZA, Nadia. *A relação teoria-prática na formação do educador*. **Semínia: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, volume 22, p 5-12, setembro, 2001.

TEIXEIRA, Lia. *A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia*. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, volume 7, número 3, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

_____. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Flávia. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n 1, p. 116-138, Jan/Jun 2005.

VIEIRA, Sonia. Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

Documento pesquisado:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia. Brasília, 2002.

ANEXO I

Questionário de pesquisa de campo do trabalho final de curso da aluna Ana Cláudia Santana de Sousa Gonçalves do curso de pedagogia da Universidade de Brasília.

1) Em sua opinião, o curso de Pedagogia oferecido pela FE/UnB fornece uma formação para o exercício da docência?

Sim Não Não sei responder

Justifique.

2) O currículo da FE/UnB proporciona uma articulação entre teoria e prática para a formação de professores ao longo do curso?

Sim Não Em alguns espaços formativos

Justifique.

3) Se a resposta anterior foi “**Sim**”, de que forma você percebeu essa relação entre teoria e prática durante a sua formação? Cite quais foram as atividades vivenciadas que proporcionaram essa relação.

4) Qual o grau de satisfação na articulação entre teoria e prática para o exercício da docência durante sua formação inicial:

- totalmente satisfeito
 parcialmente satisfeito
 totalmente insatisfeito

Justifique.

- 5) No decorrer de sua trajetória acadêmica, em qual (is) disciplina (s) você percebeu uma maior articulação entre teoria e prática? Indique por ordem de prioridade.

1. _____

2. _____

3. _____

- 6) Em sua opinião, o curso de Pedagogia oferecido pela FE/UnB caracteriza-se pela predominância de:

- Teoria
 Teoria e prática, mas com predominância da teoria
 Teoria e prática, mas com predominância da prática
 Prática

- 7) Considerando a sua trajetória no curso, faça uma marca indicando o seu grau de concordância com cada um dos itens abaixo.

a) Na prática a teoria não se aplica.	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente
b) As disciplinas enfocam apenas as teorias.	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente
c) Acredito que o Projeto 4 (Estágio Curricular) é a única disciplina que permite	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente

relacionar as teorias com a atividade do professor em sala de aula.				
d) Acredito que compreenderia melhor a aplicação das disciplinas do curso se a prática de ensino ocorresse desde o início do curso.	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente
e) Só é possível aprender a ser professor na prática.	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente
f) Ter o conhecimento das teorias é suficiente para ser um bom professor.	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente
g) A relação teoria-prática se processa quando a primeira fornece elementos de compreensão e possibilidades de transformação da segunda.	Discordo Completamente	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo Completamente