



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

A SOBREPOSIÇÃO DA TEORIA SOBRE A PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Resumo:

Esse artigo aborda aspectos parciais da pesquisa “Representações de docentes universitários sobre a formação de professores: relação entre teoria e campo da prática profissional”, realizada no mestrado Educação e Contemporaneidade/UNEB. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido em uma universidade pública da Bahia, no Curso de Pedagogia. O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada realizada com cinco (5) professores do referido curso. Os dados apontam evidente preocupação dos docentes em garantir que os licenciandos adquiram um vasto e sólido conhecimento teórico os quais são necessários para que o educador compreenda o fenômeno educativo na sua completude e complexidade. Contudo, a supervalorização da teoria em detrimento da prática, compromete a formação do professor.

Palavras-chave: Formação inicial. Teoria. Prática

Resumen :

Este artículo analiza los factores en la búsqueda de " Representaciones de los profesores universitarios en la formación del profesorado : la relación entre la teoría y campo de la práctica profesional ", celebrado en el Masters y Educación Contemporánea / UNEB . Se trata de un estudio cualitativo , desarrollado en una universidad pública de Bahía en el Curso de Educación El principal instrumento de recolección de datos fue una entrevista semi- estructurada con cinco (5) de que los profesores de los cursos. Los datos muestran obvia preocupación de los maestros para asegurar que los titulares de licencias para adquirir un conocimiento teórico amplia y sólida que son necesarios para el educador entiende el fenómeno educativo en su plenitud y complejidad. Sin embargo , la sobrevaloración de la teoría sobre la práctica, el compromiso de la formación docente.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O sentido da profissão docente não se resume a uma matriz técnica, científica e até mesmo pedagógica. Diversos autores (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1999; RODRIGUES, 2006; VEIGA, 2009) advogam a favor das tendências formativas assentadas em processos que estejam comprometidos com a transformação dos sujeitos. Tal opção se articula com o entendimento da importância da docência para a construção de novos projetos sociais. Por isso, com a formação, torna-se crucial que as pessoas se tornem melhores, mais solidárias e comprometidas com o seu fazer, com os outros e com a possibilidade de agir em prol do coletivo.

Isso quer dizer que formar professores implica compreender o “... papel da docência, proporcionando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social.” (VEIGA, 2008, p.14). Uma vez, que a formação inicial se constitui como marco relevante do processo de profissionalização docente, quando o sujeito tem acesso a um conjunto de conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a profissão, o ser professor e o fazer docente.

Para tanto é preciso instituir práticas formativas que tenham como lógica a busca de um conhecimento profissional que seja fruto de uma densa trama inserida em situações formativas que vão da prática para teoria, da

teoria à prática ou o inverso. Compreendendo que a construção do conhecimento não impõe uma direção única e horizontalizada, tanto o acesso à teoria deve promover dúvidas, inquietações acerca do campo prático, como as vivências, nas práticas, devem fomentar processos que demandem pensar sobre o lugar das teorias e(ou) a necessidade de compreender as teorias já conhecidas ou conhecer outras.

Pautada nessa compreensão, a inquietação sobre os rumos da formação no curso de pedagogia tem sido uma constante no meu cotidiano. Há 10 anos atuando nesse curso, enquanto professora da disciplina de estágio na UNEB *Campus XVI*, tenho constatado que, após as experiências de regência, os licenciandos demonstram certo desequilíbrio, além de apreensão e insegurança. Nas aulas, nos momentos de reflexão, os estudantes registram que a experiência vivenciada no universo acadêmico e as teorias que estudaram até então, pouco contribuem para responder às demandas da prática no contexto do estágio. Revelam espanto em perceber que o processo de ensino e aprendizagem é mais complexo do que conseguiam imaginar a partir das discussões realizadas ao longo do curso e, muitos dizem, que o estágio é o primeiro momento em que lidam, diretamente, com os problemas reais do contexto educacional.

Sabe-se que por muito tempo, as propostas curriculares do curso de Pedagogia se estruturavam a partir da ideia de que, a formação deveria partir do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante. O resultado disso como se sabe, era a instituição do estágio no final do curso. Porém, nos últimos anos, as peças legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) 9.394/96 no Art.62, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) Art. 56, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), no Art. 7, 8 e 12 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) expressam claramente orientações que vão em direção contrária à essa organização. Em síntese, essas convergem para a defesa de uma maior articulação da teoria com a prática, da formação com o contexto profissional.

A partir dessas diretrizes, todos os cursos de Pedagogia foram convocados a empreender um processo de reestruturação. Assim, em 2008, ocorreu a reformulação da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UNEB. O que apontava a possibilidade de avanços quanto a articulação acima mencionada. O mesmo foi estruturado a partir da organização curricular, que tinha/tem como proposta do 1º ao 5º semestre, o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e, do 6º ao 7º, o componente Pesquisa e Estágio (PE). O projeto formula a orientação para que ocorra a articulação entre esses componentes com os demais em cada período letivo em torno de alguns eixos. Além disso, todos os componentes são concebidos na proposta, como teórico-práticos.

Como não basta mudanças nas legislações, em 2012 desenvolvemos no programa de mestrado Educação e Contemporaneidade/UNEB, uma pesquisa de cunho qualitativa, com o intuito de investigar como os professores participantes do Curso de Pedagogia do DCHT – *Campus XVI* concebiam a articulação entre o processo formativo e o contexto da prática profissional de futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos a entrevista semi-estruturada para coleta de dados, a qual foi desenvolvida com cinco (5) professores do referido curso e os dados foram tratados de acordo com a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977). Dado o conjunto de questões que emergiram na pesquisa, fizemos um recorte dessa com o intuito de tratar nesse artigo, das implicações da sobreposição da teoria sobre a prática para a formação dos professores. Uma vez que a relação teoria e prática foi uma das dimensões latentes ao longo de todo processo, sobre a qual, trataremos na primeira seção. Na segunda, essas discussões serão articuladas com os dados que subsidiarão as reflexões acerca das implicações para a formação do pedagogo quando essa, centra-se, na aquisição de teorias.

Relação entre teoria e prática na formação de professores

Há diferentes formas de conceber a formação de professores. Para Rodrigues (2006, p.20) podemos estruturar um quadro para efeitos de análise das perspectivas em curso ou, situar em dois extremos, de um lado, aquelas que são conservadoras orientadas para a reprodução e do outro, “construir-se em objetivos de uma ideologia emancipadora e crítica”. Na tentativa de análise dessas perspectivas de formação, serão tomados como base os dois modelos de formação identificados por Ramalho et al. (2004): o Modelo Hegemônico da Formação (MHF) e o Modelo Emergente de Formação (MEF). A rigor, essa é apenas uma organização didática que pode favorecer o processo de reflexão sobre um conjunto de práticas formativas mais inclinadas para uma perspectiva ou para outra, as quais estarão articuladas com os referenciais que tratam da relação teoria e prática.

O MHF assume uma orientação academicista quando privilegia a “... transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 32). O Modelo de Formação Emergente (MEF) fundamenta-se na investigação com reflexão crítica sobre a prática em sua relação

dialética com a teoria, na construção e reconstrução das competências segundo o desenvolvimento profissional e na formação centrada na escola, entendida, como objeto da profissão.

Nesse sentido, a ideia de teoria que tem orientado o MHF é explicação de um fenômeno, de uma realidade a partir de princípios e axiomas que possibilitam conhecer, interpretar, intervir, numa perspectiva da racionalidade técnica (Idem, p. 18). Essa racionalidade advoga o conhecimento puro, neutro, como verdade incontestável, fruto da racionalização de ideias, sistemática e hierarquizada. Sendo assim, a produção desse conhecimento é reservada aos intelectuais de alto nível.

No MEF, entende-se que a teoria também é concebida como explicação de um fenômeno, de uma realidade, a partir de princípios e axiomas. Entretanto, ela pode ser entendida como ponto de partida ou de chegada; é vista como uma das possibilidades para conhecer, interpretar e intervir, e não como verdade única e acabada. Embora plausível, pode ser uma explicação provisória; seu *status* é de produção aberta, mutável, inacabada e contextual. A teoria tem sua identidade própria, embora seja dependente, pois se vincula com a prática, tendo reciprocidade e simultaneidade com ela. (CANDAU; LELIS, 1999, p. 62)

Conforme Candau e Lelis (1999, p.62), a palavra prática “deriva do grego ‘práxis’, ‘praxeos’ e tem sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente” que, ao longo do tempo, tem assumido diversas formas. Assim, podemos falar de “praticismo” quando nos referimos à ideia de prática como ação neutra e oposta à teoria. Numa visão dicotômica, a prática é concebida como aplicação da teoria, sendo a ela subalterna.

A ideia de prática que vem pautando e influenciando as reformas ocorridas desde a década de 80 na América do Norte e, de certa forma, as políticas de formação também aqui no Brasil (TARDIF, 2002) se aproximam do conceito de prática encontrado na Enciclopédia da Pedagogia Universitária (2006 p.442), que a entende como:

... experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produz conhecimentos experiências. [...] trata-se de um saber possível na espera de conceituação, produzido lentamente, mas também profundamente internalizado em situações concretas e de trabalho. É sempre original, subjetiva, não pode ser cercada, circunscrita, antecipada, não se reduz a uma aplicação. É dinâmica e provisória, obriga a criar, a inventar, a re-inventar.

Essa concepção de prática não se resume a uma simples transferência de teorias, pois pressupõe uma leitura crítica da realidade alicerçada no “saber científico produzido pela investigação e no saber experiencial obtido pela reflexão sobre a prática.” (RODRIGUES, 2006, p.12), para lidar com o desconhecido, com a incerteza, com as necessidades reconhecidas em contextos em que a racionalização de um planejamento, por exemplo, por mais qualificada que seja, não é capaz de apreender. Uma prática fundada no inacabamento, no aprender contínuo, na elaboração e reelaboração de novos conhecimentos profissionais.

Ao contrário disso, no modelo MHF, a prática aparece como uma cópia da realidade. Por isso, prevalece a ideia de que a construção do conhecimento prático se dá pela imitação: aprende-se a prática através da observação de modelos já instituídos nos contextos educacionais. Assim, é feito um investimento no desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente que desvalorizam o conhecimento científico, pedagógico e didático como referencial capaz de oferecer instrumentos para a análise e compreensão da realidade, conhecimentos que permite, se forem tomados de forma crítica, questionar a própria prática. E a segunda desconsidera a importância da teoria como referencial que nos dá pistas para refletir sobre a realidade, os fenômenos e as manifestações que, ao serem percebidas em um contexto, geram novas racionalidades capazes de questionar a própria teoria.

A relação entre teoria e prática tanto pode ocorrer de forma associativa, em que se vai da teoria à prática, como, pode ocorrer numa dimensão de unicidade (CANDAU; LELIS, 1999). Na primeira, teoria e prática são polos opostos, podendo ser associados numa relação em que o primado é o da teoria, pois há uma ideia de que se vai da teoria à prática, cabendo tão somente à teoria definir o caminho e à prática se constituir como campo de aplicação da teoria; nesse sentido, a prática é subalterna à teoria.

Na segunda forma, a relação se caracteriza como dialética, pois o centro da relação é a vinculação, a simultaneidade e a reciprocidade. Admite-se a contradição tanto da teoria quanto da prática, já que ambas são autônomas, como são, ao mesmo tempo, dependentes.

Esse “interjogo” não se dá de forma pronta e acabada, tampouco em um momento pontual. Ao contrário disso, é um processo construído em situações formativas significativas, bem estruturadas, sistematizadas, cuja construção se dá a partir de uma proposta formativa no qual, a relação entre teoria e prática é princípio organizador.

Assim, essa relação passa a ser considerada como conteúdo mediador da (na) formação, configurando-se como estratégia que torna o contexto de realização possível. É o suporte de que os sujeitos em formação precisam para compreender e valorizar as dimensões da teoria e da prática no processo de aprendizagem, em que a vinculação entre

elas são construídas por eles próprios.

No entanto, uma não é o inverso da outra, pois a teoria tem sua forma, assim como as práticas não se configuram como ações, na íntegra, da teoria. Portanto, o movimento do interjogo, que compõe a relação entre teoria e prática institui a singularidade, o acontecer, o que se produz e se propõe transformar. Trata-se de um interjogo que exige o desenvolvimento de habilidades intelectuais para a reflexão qualificada sobre a relação entre teoria e prática. Para Vieira (2006), o processo de reflexão profissional assume um objetivo político – a autonomia do educador e dos educandos. “A integração teoria-prática implica a mobilização e cruzamento pessoal, público e partilhado, e coloca a experiência dos formandos no centro da aprendizagem profissional.” (VIEIRA, 2006, p.20)

Na perspectiva do MEF, a experiência no contexto da prática profissional é fundamental para a formação profissional do professor. No entanto, Zeichner (2008) chama a atenção para a ideia simplista de que as experiências práticas nas escolas são suficientes para garantir uma boa formação de professores. Preocupa-se o autor com a qualidade dessas experiências. Diante dessa preocupação, põe se em jogo o papel da análise crítica baseada em fundamentos epistêmicos que considerem os condicionantes contextuais sem que eles sejam argumentos para uma reprodução fatalista das práticas já instituídas na escola.

Sobre as formas de articulação de teoria e prática em situações didáticas, Lucarelli (2009) define que elas são desenvolvidas em três níveis; de baixo grau, médio e intenso.

O nível de relação de baixo grau pode ser identificado nas situações em que o estudante é estimulado a exemplificar os conteúdos trabalhados a partir de relatos de situações vivenciadas ou conhecidas em suas trajetórias pessoais ou formativas. Assim, mediante estudos teóricos, desenvolvem-se ações destinadas a demonstrar, provar, explicar a relação com esse conteúdo.

No nível identificado como de médio grau de relação entre teoria e prática, a problematização é o mote desse processo. Há um investimento didático na utilização de situações-problema, por meio das quais o estudante tem a possibilidade de elaborar estratégias para resolvê-los, estimulando-o a desenvolver as capacidades do pensamento a partir de uma situação autêntica de experiência.

Na relação entre teoria e prática de grau intenso os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais têm valor semelhante, as práticas são desenvolvidas a partir da observação, da busca de informação e da realização de pesquisa, por meio das quais, os estudantes são desafiados a realizar tarefas do tipo cognitivo ou material, que permitam sintetizar, identificar, derivar, retrabalhar os conteúdos.

O nível de relação de baixo grau condiz com a perspectiva formativa do MHF, uma vez que o foco dos componentes curriculares é aquisição da teoria como verdade absoluta e se valoriza o conhecimento acadêmico em detrimento de outras formas de conhecimento. Dessa forma, para que ocorra a aquisição da teoria de forma aprofundada, basta uma exemplificação simplista, colocando fortemente o valor do conhecimento transmitido pelo formador para explicar as inadequações ou convergências do conhecimento científico na prática.

Ao contrário, nos níveis médio e intenso de relação, teoria e prática são valorizados pelo MEF, que assume a investigação e a reflexão crítica como caminhos para a aprendizagem significativa. Assim, a relação entre teoria e prática ocorre mediante estreito diálogo entre o ensino e o contexto da prática profissional, preferencialmente em todos os componentes curriculares da formação do professor.

A relação de grau intenso é a que mais contribui para a formação do professor profissional, pois é capaz de dar respostas às diferentes necessidades da escola. Isso porque, ao se formar em estreita vinculação, especialmente por meio da pesquisa, com o contexto de sua futura prática profissional, propicia-se a construção de uma consciência crítica dos sujeitos acerca da educação e do papel exercido por ela na sociedade, uma vez que eles não estão se formando para agir mecanicamente no contexto da prática, e sim exercitando a análise e a reflexão que os levem a fazer uma leitura da realidade, para intervir com competência e ética, construindo assim, possibilidades de autoria de sua profissão. Para tanto, espera-se que esse tipo de formação, seja capaz de favorecer o reconhecimento dos limites e possibilidades da ação educativa, frente aos determinantes socioeconômicos e políticos de uma realidade.

Nessa ótica, a aquisição de um vasto e sólido conhecimento teórico é necessária para que o educador compreenda o fenômeno educativo na sua completude e complexidade. Para tanto, esse conhecimento teórico precisa estar relacionado aos desafios concretos da prática profissional. Sem isso, “o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re) construir sua realidade” (SOUZA, 2001, p. 7). Assim, a compreensão da prática profissional é construída a partir de dispositivos que permitam que as teorias aprendidas na formação inicial e em outras situações formativas impactem sobre ela, colocando em ação um processo de reflexão que conduza a percepção do que se faz e o porquê (SANJURJO, 2012).

Formação do pedagogo centrada na aquisição de teorias

A análise dos resultados dos dados indica que os professores participantes da pesquisa concebem a formação inicial de futuros professores com ênfase na aquisição dos conteúdos curriculares e disciplinares. Essa perspectiva se revela quando defendem a necessidade de assimilação previa de uma bagagem teórica, antes da ida ao campo, como ilustram os depoimentos:

No primeiro ano, portanto, nos dois primeiros semestres, eu acho que a gente, que as teorias, o pensar a escola não está revelado necessariamente como a escola está organizada. A partir do segundo ano de sua formação, aí sim, ele precisa antes mesmo do estágio oficialmente estruturado, como no componente curricular, entender essa escola como elemento, também, de sua formação. (P01)

... muita preocupação, porque eu fico pensando que algumas coisas eles precisavam ter de conteúdo até para compreender o que podem enxergar na escola, e isso acaba absorvendo muito mais tempo do que o que eu acho que poderia ser feito numa articulação melhor para fazer isso. (P05)

A ênfase do processo formativo na aquisição de conteúdos conceituais, que emerge dos dados, expressa uma cultura institucional que coloca teoria e prática em polos separados e justapostos, reafirmando a perspectiva tecnicista de estabelecer a prática como mero campo de aplicação da teoria. Portanto, os docentes participantes da pesquisa não colocam claramente o foco no desenvolvimento de competências profissionais. Refletindo sobre essa perspectiva, Lucarelli (2007, p. 13) considera que as instituições formadoras tendem

... a trabalhar todas as disciplinas como teóricas, os momentos dedicados às práticas servem para a aplicação daquilo que se tem trabalhado teoricamente. Esquemáticamente se considera que a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico, sem proporcionar que aquela pode ser, por exemplo, a origem de reflexões que permitem enriquecer o logrado teoricamente.

A reflexão sobre a prática aparece como uma consequência natural da abordagem teórica:

Se você está falando da epistemologia, da origem das teorias você vai estar dialogando com o reflexo dessas teorias ou dessas concepções na escola de hoje. No ser professor hoje, no ser aluno hoje. Então, não tem como essas coisas não estarem presentes. (P04)

Toda prática é sustentada numa teoria e toda teoria é sustentada numa prática; por isso, não há como separá-las; mesmo que eu não tenha consciência, eu estou sustentada numa teoria e quando é relação teoria e prática, práxis, e aí ela se dá como práxis quando eu contextualizo, porque eu enriqueço tem uma troca tem um retorno nessa construção, aí há uma contextualização de teoria e prática. (P02)

Essa abordagem oportuniza a contextualização da teoria, o estabelecimento de relações, generalizações, identificações, dando condições aos estudantes de desenvolverem importantes capacidades do pensamento. Entretanto, apenas o acesso aos conhecimentos científicos pedagógicos não assegura o desenvolvimento das competências profissionais. Conforme Houssaye (1995, apud PIMENTA, 1996, p. 82), essa perspectiva revela as chamadas “ilusões” dos saberes:

... ilusão do fundamento do *saber pedagógico* no saber disciplinar – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer e suas causas.

Apenas a contextualização da teoria não é suficiente para possibilitar ao professor a construção do saber e as competências profissionais. Assim, é fundamental que a abordagem da teoria esteja vinculada ao enfrentamento dos problemas do contexto profissional. Nesse sentido, Sanjurjo (2012, p. 35) defende que “*una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, acompañada de una consistente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de nuevas generaciones de docentes*”. Nessa mesma linha, Nóvoa (1999) propõe a adoção de dispositivos formativos que tenham a investigação da prática docente e do trabalho escolar como fomentadora da formação, advertindo que “nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão.” (p. 71) .

O tempo restrito para dar conta da bagagem teórica requerida pela disciplina foi o motivo apontado por três participantes para a dificuldade de implementar essa articulação:

Eu acredito que é a questão de tempo do cumprimento curricular. Daquilo que a gente tem como demanda dentro da própria universidade, que a gente não encontra espaço, mesmo na carga horária [...] tem que ter um tempo muito grande de orientação, de condução e isso está posto pela dificuldade do aluno. (P01)

E aí eu acho que isso é construído mesmo no coletivo dos professores que estão assumindo mesmo a formação daqueles estudantes. Então, eu acho que é um pouco disso, eu acho que essas disciplinas iniciais têm também esses desafios e a gente precisa ver como é que paga esses ajustes, porque não cabe, muitas vezes, não cabe no tempo de carga horária que a gente tem mesmo. Então, eu acho que é isso assim, acho que é integração e a desintegração que eu vejo a separação dessas coisas na formação dos estudantes é também por isso. (P05)

Historicamente, vivenciamos processos formativos em que a teoria possuía maior importância do que a prática. Essa lógica, de base positivista, predominou e ainda predomina na maior parte das instituições formativas. Portanto, é natural que se acredite que é preciso esgotar todo conteúdo possível, no momento em que a disciplina está sendo ofertada aos estudantes. Ademais, a fragmentação do conhecimento que perpassa pelas práticas educativas não nos permite conceber a possibilidade de retomar, de aprofundar e revisitar os conteúdos de uma disciplina, em outros momentos do curso. Entretanto, como afirma Zabalza (2007), é a compreensão e o compromisso com o perfil profissional a ser formado que devem definir a organização e gestão do currículo. Para o autor,

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado plan de estudios. (ZABALZA, 2007, p. 37)

Desse modo, é razoável admitir que as intenções dos atores que desenvolvem a formação de professores conduzem a organização do tempo, a seleção das estratégias que melhor confluem para materializar essas intenções. Um autêntico plano de formação envolve processos de decisão curricular, que deve responder a questionamentos acerca do que, para que e como desenvolveremos ações formativas em sintonia com o perfil profissional que se deseja formar.

No entanto, fica evidenciado que o *habitus* professoral e acadêmico exerce uma força importante, que inibe a transformação da formação centrada no conteúdo para a formação voltada para o desenvolvimento de competências profissionais. Para Macedo (2010), o *habitus* disciplinar, homogeneizante, autoritário e hegemônico, nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, tem dificultado a inserção de práticas educativas que deem abertura e crédito ao desenvolvimento de outros saberes. Segundo o autor, esse *habitus* consagrado nas práticas universitárias tem impossibilitado o rompimento com o paradigma hegemônico da formação, caracterizado por uma prática formativa que informa, mas, não permite a formação ou transformação dos sujeitos, uma vez, que é centrada na sua desautorização. Assim, a referência da disciplina predomina nessa compreensão, pois ela tem sua importância e relevância no processo de formação, mas, sendo a única, não garante a formação do licenciado na perspectiva de sua profissionalização.

A ênfase na aquisição dos conteúdos curriculares e disciplinares dissociados da prática, no processo formativo dos professores, revela-se também nas estratégias didáticas adotadas pela maioria, o que é exemplificado no depoimento a seguir:

Eu trabalho com exposição, eu faço slides, eu faço debates, discussões sobre os textos. Tem alguns momentos que eu faço seminários, os alunos desenvolvem algumas questões assim. [...] tenho usado um pouco a questão da roda de conversa, partir de uma leitura prévia e, aí, depois, alguns alunos ficam responsáveis por trazer aqui e abrir o debate. Que fica mais aberto. Não fica aquela coisa de seminário. Eu acho que possibilita que todos falem que todos discutam sem ter aquela pressão de trazer o conteúdo como o seminário, tão formal como é. (P03)

Assim, as estratégias mencionadas demonstram que os professores formadores valorizam a participação dos estudantes, favorecem a realização de operações mentais que fomentam a capacidade de obter dados e informações, de analisar, interpretar, além de promoverem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades como expor ideias, confrontar e respeitar pontos de vista. Mas têm como foco a aquisição de conhecimentos teóricos, conceituais e não o desenvolvimento de competências profissionais, já que *“el conocimiento práctico es aquel que los profesores extraen de las situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo”* (MONTERO, 2001, p. 159)

Outro aspecto que evidencia a ênfase na aquisição dos conteúdos curriculares e disciplinares, dissociados da prática no processo formativo dos professores, é a visão, expressa mais claramente por três participantes, de que a elaboração do conhecimento prático profissional é responsabilidade do estágio curricular, conforme ilustram os depoimentos:

... não que o aluno vá lá para a prática, porque não é estágio, mas como a disciplina [...] é preciso que ele entenda o que é essa prática. (P01)

Eu acho que ele faz durante o curso. Agora, nos estágios, isso vai ser mais forte, mais significativo. Quem está na prática começa a fazer isso no primeiro dia de aula. Eu acho que, por mais que você não faça muito essas pontes, e, às vezes, alguns sentem muita dificuldade de fazer. Mas, você começa a problematizar. Não tem jeito. Chegou o novo ali, você vai mexer lá na prática, elaborar alguma coisa, uma questão e aquilo que foi dito ali na universidade, o corpo de conhecimento e de memória e aí, então, é um processo que vai fazendo, às vezes fica escondidinho, ali não aparece. Aparece num outro momento. A partir das necessidades mesmo que o sujeito tem. (P03)

Os depoimentos evidenciam que a formação do profissional mediante o desenvolvimento de competências não é percebida como responsabilidade do conjunto dos componentes curriculares. Essa perspectiva, conforme Cunha (1998), é herança da concepção positivista de conhecimento, que o concebe numa abordagem dedutiva, iluminista, que vai “do

geral para o particular, do teórico para prático, do ciclo básico para o profissionalizante”. Nessa lógica curricular, conforme a autora, a teoria é sempre referência para prática, independentemente do contexto, pois os “conceitos predominam sobre as experiências”.

A pesquisa não é assumida como eixo da interrogação sobre o contexto da prática. Assim, a totalidade dos participantes afirma que a ida do estudante à escola não está presente na condução do conjunto dos componentes curriculares:

Eu acho que a gente não teve, assim, nenhum momento com a turma toda de ir numa escola, por exemplo, de fazer isso relacionando a teoria e a prática; mas, se a gente, pelo menos, uma parte desse conhecimento a gente pode fazer quando eles elaboram planejamento, quando elaboram alguma atividade que pode até não ser executada lá, mas algumas atividades que a gente faz que poderiam ser. [...] Mas, no geral, quando é esses componentes que não tem saída, assim, não tivemos assim não: “Agora, a gente vai à escola e vai fazer isso”. Mas, na própria universidade, a gente faz algumas atividades que dão conta de, pelo menos ali, da nossa cabeça, e a cabeça dos alunos está fazendo essa aproximação com a prática. (P03)

Eu acredito que, assim, a gente poderia estar utilizando mais as idas dos alunos à escola para todas as disciplinas; então, se o objeto da observação são os olhares solicitados, encaminhados, desses alunos para escola fossem utilizados para todos os componentes, [...], mas que essa produção, dessa ida do aluno, a produção dos olhares que a gente ajuda a elaborar, pra ir já com algumas coisas pensadas a serem vistas lá na escola que isso fosse elaborado por todos para que todos pudessem [...] e pra que a gente aproveitasse melhor e para que os alunos aproveitassem melhor essa ida, a gente administrasse melhor esse tempo que eles não têm e que os seus olhares pudessem articular com a discussão dos componentes. (P02)

Apenas dois, dos professores entrevistados, informam que adotam a atividade da pesquisa como espaço privilegiado para favorecer a formação do professor.

Discutir com eles a identidade do ser professor. O que é ser professor nessa atualidade, nessa realidade, que está posta, que está dada, que é desafiadora, nessa realidade de Irecê. [...]. E compreendendo que a gente só chega a pistas, à concretizações desse saber pela sistematização da pesquisa; então, pensar um projeto de pesquisa, não que dê conta de garantir uma avaliação no componente curricular, ou para ao final do semestre apresentar a uma banca, mas, incrementar, implementar um projeto de pesquisa que me dê pistas, no meu processo de formação para entender a escola e me entender como agente dessa escola. (P01)

A compreensão da pesquisa como via privilegiada para a construção da identidade profissional e pessoal, segundo Zeichner (2008), surgiu em contraposição, à formação de profissionais meramente técnicos e a favor de uma perspectiva que defende que a formação de professores deve contribuir para que eles aprendam a atuar e a agir em situações concretas, respondendo, de forma adequada, às situações incertas e inesperadas, uma vez que os contextos educacionais são complexos e dinâmicos.

Para Cunha (1998, p. 30), é preciso fazer com que, “os professores vivenciem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica”. Isso não quer dizer que não seja importante garantir os fundamentos teóricos metodológicos que propiciem aos estudantes o conhecimento de como sistematizar a pesquisa, os instrumentos necessários para a sua realização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a formação de professores como uma possibilidade de os sujeitos se transformarem como pessoas, como cidadãos e profissionais, exige constante reflexão sobre o que estamos fazendo nos cursos de licenciaturas como docentes do ensino superior. Não restam dúvidas que a condução do processo didático é fundante para o alcance desse objetivo

Com isso, apontamos que as reflexões construídas nesse texto se embasaram na convicção de que ao elucidar nossas caminhadas é possível partir da consciência explícita dos nossos fazeres, saberes e desafios. Diante disso fica evidente que os professores do Curso de Pedagogia investigado, demonstram preocupação com a formação dos sujeitos, adotam estratégias que confluem para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo. Porém, o baixo nível de articulação teoria e prática constatado pela análise dos dados, certamente compromete construção o conhecimento profissional pelos licenciandos. Isso traz serias consequências para a formação dos mesmos. Pois tais formas de articulação teoria e prática não garante uma formação capaz de lhes possibilitar conhecimentos que possam leva-los a atuar de forma segura nas situações concretas, respondendo, de forma adequada, às situações incertas e inesperadas. Assim a ausência de uma articulação sólida entre teoria e prática historicamente negada na formação inicial, continuam a ser suprimida pela supervalorização da teoria, que conforme se percebe, a aquisição dessa é sempre uma condição para o acesso a outras dimensões.

Conforme destacamos anteriormente, o *habitus* consagrado nas práticas universitárias impossibilita o rompimento com o paradigma hegemônico da formação, caracterizado por uma prática formativa que informa, mas, não permite a formação ou transformação dos sujeitos, uma vez, que é centrada na sua desautorização. Assim, a referência da disciplina predomina nessa compreensão, pois ela tem sua importância e relevância no processo de formação, mas, sendo a única, não garante a formação do licenciado na perspectiva de sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o formação de professores da Educação Básica.** MEC 2002.
- _____. Resolução n. 01/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura.** MEC. Brasília, 2006.
- _____. Resolução n. 04/2010. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** MEC. Brasília, 2010.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP-**Enciclopédia de Pedagogia Universitária – GLOSSÁRIO.** MEC, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário na transição de paradigmas.** 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 1998.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a Formação: O fundamentada educação.** Brasília: Líber Livro, 2010.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** Portugal. Porto Editora Ltda, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** R. Facu. Educ. São Paulo. v.22, n.2, 1996.
- LUCARELLI, Elisa. **Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica em la universidad.** Buenos Aires, UBA, 2004.
- RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de Práticas e de Necessidade de Formação.** Edições Colibri Artes Gráficas – Lisboa, 2006.
- SANJURJO, Lilina (coord.). Los dispositivos para la formación em las prácticas profesionales. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador.** Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.
- VIEIRA, Flávia. **Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica.** In: VIEIRA, Flávia (org.) No Calendoscópio da Supervisão: Imagens e Formação e da Pedagogia. Portugal, Edições Pedagogo, 2006.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.** Narcea, S.A De Ediciones. 2007.
- ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Professora da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, atua no curso de Pedagogia há 10 anos como professora de Estágio do DCHT- Campus XVI -Irecê. Mestre pelo programa de Educação e Contemporaneidade/UNEB. joelma.bispog2@gmail.com

Recebido em: 19/07/2015

Aprovado em: 20/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: