



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS PROFISSIONAL EMANCIPADORA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

SONIA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO
ANA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO
ELIS REGINA NUNES MOTA ARAUJO

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Resumo:

Este trabalho objetiva compreender a relação teoria-prática no âmbito das competências que devem integrar a proposta curricular dos cursos de ensino superior das universidades, especialmente os Trabalhos de Conclusão de Cursos, desenvolvidos no decorrer das atividades acadêmicas na Universidade. Parte-se do princípio de que a práxis trata da relação teoria-prática como pressuposto da ação interpretativa, crítica e revolucionária do homem sobre o mundo. Entende-se que é possível superar a concepção aditiva da evolução dos conhecimentos curriculares, introduzindo mecanismos didáticos integradores que promovam a convergência curricular e permita o diálogo interdisciplinar capaz de ampliar as referências para fortalecer a esfera do saber-pensar, base da autonomia do sujeito.

Palavras Chave: Práxis. TCC. Relação Teoria Prática

This work aims to understand the theory-practice relationship within the framework of the powers must integrate the curricular proposal of higher education courses of universities, especially the work of completion of courses, developed in the course of the academic activities at the University. It is assumed that the praxis of theory-practice relationship comes as assumption of interpretive, critical and revolutionary action of the man about the world. It is understood that it is possible to overcome additive design of curricular knowledge, introducing educational mechanisms that foster convergence curriculum integrators and allow the interdisciplinary dialogue able to expand references to strengthen the sphere of knowledge-think, base of the autonomy of the subject.

Key Words: Praxis. TCC. Theory Practice Relationship

1. Contextualizando o Tema

Neste texto, pretende-se compreender a relação teoria-prática no âmbito das competências que devem integrar a proposta curricular dos cursos de ensino superior e orientam a elaboração dos planos e programas, especialmente os Trabalhos de Conclusão de Curso/TCCs, a serem desenvolvidos no decorrer das atividades acadêmicas na Universidade.

De forma geral, se compreende competência como um conjunto de saberes aprendidos, acionados para solucionar situações-problema do mundo social ou da realidade profissional. No entanto, para esclarecer essa compreensão será preciso desenvolver uma breve reflexão sobre a categoria da práxis. A práxis trata da relação teoria-prática como pressuposto da ação interpretativa, crítica e revolucionária do homem sobre o mundo e inclui, segundo Konder,[1] ao

interpretar Marx, o poder de decisão do homem, sua vontade política que interfere em suas deliberações intersubjetivas, recriando o mundo.

Num sentido mais amplo, não se abordará fundamentalmente o leque das competências inerentes às especificidades próprias de cada curso, ou de um curso em particular. Neste texto, a reflexão mais central se interessará em dar conta - sem pretensão de exaurir tema tão complexo - dessa competência basilar e inalienável que deve perpassar todas: a competência inerente ao saber pensar, que deve preponderar na tessitura de uma pedagogia que defina a pesquisa como princípio educativo.

Ressalta-se a importância de se criar um espaço concreto para o exercício da relação teoria-prática, que aproxime a comunidade acadêmica das práticas sociais vigentes na sociedade contemporânea. Para isso, são importantes as parcerias e convênios, mais que isso, é essencial que se inaugure uma nova postura didática para se entender - não de forma caricaturada e artificial - que o momento do TCC, dos estágios e práticas, devem ser construídos, de forma contínua e progressiva no âmbito dos currículos dos cursos de nível superior.

Assim, reflete-se sobre a práxis como prática reflexiva e emancipadora, que se qualifica como horizonte do saber pensar e do aprender a aprender, constituindo-se como estratégia promotora do saber-fazer consciente, ético e teoricamente fundamentado.

2 Teoria e prática como práxis no contexto da pesquisa acadêmica

A pesquisa como princípio educativo operacionaliza metodologia apropriada para desenvolver a capacidade de saber pensar, fortalecendo a competência reflexiva que contribui para uma percepção menos ingênua e mais substantiva da realidade. Como elemento de mediação científica e pedagógica, a pesquisa permite, através dos processos que desencadeia para conhecer a realidade, a superação da disjunção teoria e prática que se constata nos currículos de formação acadêmica, quando a prática se concretiza somente ao final dos cursos e separadamente[2].

Ao favorecer o estudo do objeto em sua ambiência, a pesquisa reconhece a realidade concreta como fonte de construção, consolidação e renovação do conhecimento teórico, dando espaço à relação de reciprocidade horizontal entre teoria e prática. Nem primazia da teoria, como uma explicação unilateral e abstrata, isolada dos fatores e condições históricas que a produziram; nem prática como ação irrefletida contida numa leitura curta, reducionista da realidade sem consciência política das possibilidades de intervenção e mudança.

A teoria, como um conhecimento contido no saber disciplinar deve ser considerada como elemento inseparável da prática. Quando se entende que toda prática exige e revela o conhecimento de uma teoria, supera-se a concepção de prática como ação mecânica, alienada e cega que submete a vontade do homem. Quem não aprendeu a pensar criticamente o seu fazer, como um *quefazer* humano-social, tende a desenvolver um agir desprovido da competência humana mais singular e fundamental - o 'saber pensar'.

Ao contrário, quem aprende a pensar autêntica e criticamente a realidade, não se sujeita ao papel de mero consumidor de idéias e informações exógenas à sua própria experiência humano-social. Desafiado pela práxis educativa emancipadora, o homem que pensa se constrói como sujeito capaz de discernimento, capaz de também induzir, deduzir, argumentar e produzir conhecimento sobre a realidade estudada e humanamente vivenciada.

Quem aprende a pensar é competente para "reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe, para além das aparências, perceber a greta das coisas, inferir texto inteiro de simples palavra, porque, a bom entendedor, uma palavra basta." [3] Quem aprende a pensar é competente para explicar, defender com argumentos inteligentes suas posições, sua opção político-pedagógica, face às situações problemáticas concretas, postas pelo exercício da vida cotidiana ou pela complexa e desafiante trajetória do mundo do trabalho, que exigem soluções alternativas imediatas.

Portanto, pode-se dizer que aprender a pensar é referencial para o desenvolvimento adequado de outras competências específicas à diversidade de situações constantes no cenário da práxis cotidiana, acadêmica e profissional.

A formação de um profissional com potencial de interpretação crítica e capacidade de intervenção coerente sobre a realidade que o cerca, deve se constituir como objetivo maior dos cursos de graduação. Esse processo formativo significativo e abrangente exige da instituição formadora a organização de uma estrutura didático-pedagógica capaz de criar condições estruturais objetivas para que o aluno possa explicitar e articular a relação teoria-prática na trajetória da sua vida acadêmica. O contato com a realidade antecipa situações da vida profissional e prepara o acadêmico para a tomada de decisões mais acertadas, necessárias para esclarecer e mudar as suas circunstâncias e as que fundam o mundo que o cerca.

Conhecer criticamente a realidade como produto da ação humana coletiva, bem como os processos que lhes deram

origem é condição indispensável na formação do profissional como sujeito livre e consciente, capaz de saber pensar e refazer-se, refazendo a história. As instituições de ensino superior deveriam incluir procedimentos pedagógicos adequados para articular os conhecimentos teóricos ensinados às práticas produtivas que constroem e transformam o homem e a vida social e cultural da sociedade.

Conhecer a realidade enquanto objeto de estudo das diversas ciências e produto da ação humana transformadora, bem como, os processos que lhe deram origem em contextos históricos determinados, deve ser foco central dos estudos acadêmicos. Deve, portanto, envolver a possibilidade de refletir sobre a contextualidade do mundo presente, como um modo de ensinar a pensar a própria condição humana na contemporaneidade. Neste sentido, a práxis oportunizará articulação teoria-prática, constituindo-se pela tensão entre esses dois pólos, possibilitando que se conheça reflexivamente, sem eliminar a dinâmica vital da ambiência.

Assim, confirma-se a importância de se refletir sobre a práxis, compreendida não só como a capacidade de ação do homem, mas como categoria dialética que ajuda a repensar a educação profissional. É na cartografia da práxis pedagógica problematizadora que se inclui a possibilidade da ação humana questionadora, capaz de abalar certezas, interrogar a realidade. Nesse processo de reflexão crítica sobre a função educativa da práxis, é mister concebê-la como unidade teoria-prática, como um agir orientado por escolhas referenciadas aos princípios de uma filosofia da educação que nos qualifica para recriar a história humano-social; práxis como atividade fundamentada na teoria que constitui a unidade homem-mundo, sujeito-objeto, e se renova continuamente, recriando a experiência humana, porque segundo Kosik[4],

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que ‘os criamos’, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social.

Revendo a concepção de práxis na interpretação de Konder, em seu texto “filosofia da práxis”, percebe-se que, ao longo da história, o termo nem sempre teve um entendimento unívoco, desde Aristóteles que distinguia a práxis (atividade política) da poíesis (como atividade produtiva).[5] Em Marx, a contradição materialismo-idealismo esclarece a práxis como atividade questionadora e inovadora, direcionada e consciente.

Práxis, no que pesem as contrações interpretativas ao longo da história, significa, pois, articulação e interdependência entre teoria e prática, sendo a teoria componente essencial da ação humana, cuja produção, identifica e diferencia o homem de outros seres vivos do reino animal como se pode ler na reflexão de Marx[6]:

Uma aranha realiza operações que se assemelham às de um tecelão; e uma abelha poderia humilhar alguns arquitetos com as células que faz na cera. Mas o que distingue, desde o começo, o pior arquiteto da melhor das abelhas é que ele precisa construir sua célula na cabeça antes de construí-la na cera. No final do processo do trabalho, então, aparece um resultado que já no início estava presente na representação do trabalhador, quer dizer já existia idealmente.

Em face desta compreensão, a práxis se destaca como prática emancipadora e não como atividade copidora/reprodutora, teleguiada por modelos paradigmáticos impermeáveis à mudança. Nutrida pela teoria se qualifica como instância do saber-pensar, contribuindo para uma leitura mais crítica da realidade. A práxis não sobrevive do conformismo alienado de quem aceita passivamente como verdade inquestionável um conhecimento aprendido de forma dogmática, mas entende que não há prática sem teoria e que esta deve se constituir como aporte reflexivo para substantivar o ensinar a pensar a partir das contradições presentes no mundo real.

É responsabilidade do educador no ato de educar o cidadão e futuro profissional, organizar situações concretas de ensino tendo como referencial a necessidade de desenvolver um conjunto de competências fundamentais para garantir o exercício da autonomia. Um dos caminhos válidos e reconhecidos no âmbito de uma pedagogia da práxis, baseada na unidade reflexão-ação, sublinha a tendência atual das mudanças radicais que devem ser feitas nos projetos didáticos do ensino superior. Questiona-se a validade de um projeto de formação profissional construído sobre a concepção instrumental da educação que acata a didática da transposição, limitada ao repasse fragmentado de informações, através de aulas expositivas que não convergem para a realidade concreta.

Sabe-se hoje, que é, sobretudo, através das oportunidades criadas pela possibilidade de pensar criticamente a realidade que a aprendizagem significativa pode ser favorecida. Um dos elementos propiciadores dessa conexão teoria-prática se realiza, sem dúvida, através da educação pela pesquisa, elemento competente para promover um diálogo questionador da realidade e do próprio conhecimento científico adquirido, uma vez que este não deve ser aceito

perenemente, como plenamente verdadeiro[7] tornando-se algo preponderantemente estático.

A atitude crítica de quem sabe pensar é essencial ao profissional da atualidade para que realize uma adequada interpretação, reorganização e gerenciamento coerente das situações problematizadoras, contextualmente vivenciadas. Essa atitude crítica permite compreensão e intervenção nos vários contextos sociais, tornando significativo o conhecimento inicialmente aprendido como um esquema formal e abstrato.

O conhecimento não é algo constituído e existente em si e por si mesmo. A compreensão equivocada e alienada do conhecimento em sua prontidão acabada, como um constructo separado da ambiência social, não conduz o educador, nem tampouco o educando a maturidade pedagógica, traduzida na chave do saber pensar. A competência do saber pensar, como fruto de uma pedagogia inteligente e sustentável, incide sobre uma educação baseada na unidade teoria-prática que condensa, ao mesmo tempo, qualidade formal (questão dos meios) e política (finalidade da ação), como nos lembra repetidamente Demo,[8] quando aborda a dialética da qualidade.

1. O TCC como espaço para exercitar o saber pensar na convergência da relação teoria-prática

O TCC como um componente curricular importante, se realiza como um momento de convergência da relação teoria-prática, especialmente quando é precedido pela pesquisa de campo. A apreensão da realidade concreta, sob o ponto de vista de uma abordagem crítico-reflexiva, mobiliza a práxis como ação humana consciente e intencional; promove uma aproximação mais consistente entre esses dois pólos que se inscrevem separadamente no escopo da estrutura curricular dos cursos de formação acadêmica.

A pesquisa de campo deveria integrar a maioria dos projetos de investigação acadêmica que dão origem aos TCCs nos cursos de graduação. Isto porque, a ida ao campo, fortalece o desenvolvimento de competências essenciais ao pleno desempenho do futuro profissional. Esta constatação sinaliza a importância do TCC na vida acadêmica, uma vez que, este momento pode ser, e muitas vezes é, de fato, único no percurso formador.

Nesse contexto educativo mais intenso e rigoroso, a elaboração e o desenvolvimento do TCC não prescindem da metodologia científica, tampouco da mediação didática transformadora e integradora, promotora da competência humana criativa, que torna o acadêmico mais seguro e capaz de responder às complexas exigências da vida social e profissional.

É durante o processo de orientação do TCC que o professor se defronta com os desafios de repensar o ensino como um todo. Constata-se mais claramente o vazio de experiências concretas, no âmbito de uma formação centrada preponderantemente na capacidade de assimilar conteúdos estéreis, abstratos, que não se esclarecem na gênese histórica ou no contexto real dos fatos. Isto porque, vive-se ainda a crise da dicotomia e do afastamento, e mesmo com os avanços da pedagogia, não se fez a travessia entre conteúdos acadêmicos e práticas sociais em execução. Os dispositivos pedagógicos existentes não consolidam o ato educativo sobre o pilar da inseparabilidade da relação teoria-prática. Existe, - e é inegável -, um consenso didático sobre tal proposta. No entanto, ainda não foram criados os mecanismos operacionais para se por em prática os pressupostos de uma pedagogia baseada na perspectiva integradora da reflexão-ação, como pedagogia da práxis.

É exatamente no momento de culminância do processo de formação acadêmica que o professor-orientador pode fazer a diferença, instigando seu aluno para que desenvolva a competência cognitiva em função dos problemas e situações reais que almeja investigar, desvendar, esclarecer, conhecer mais. Para tanto, deverá criar um espaço pedagógico adequado ao diálogo, à escuta sensível dos seus alunos, permitindo que expressem seus pensamentos, necessidades e preocupações.

O que se põe em questão como um desafio pedagógico é a possibilidade de utilizar a pesquisa como ambiente natural de aprendizagem e condição necessária para que o aluno se reconheça como um ser pensante. Assim, será capaz de utilizar o conhecimento teórico adquirido, existente em potencial, reconstruindo as concepções aprendidas, enriquecendo-as pela oportunidade do contato permanente com a realidade complexa, plural, permeada por contradições e conflitos. Assim, a mediação pedagógica do professor, no momento da orientação do TCC, representa um autêntico desafio. Sua atividade principal é fazer com que a teoria, onipresente na trajetória de estudos pela via dos diversos componentes curriculares, possibilite ao aluno uma reflexão crítica, não mais abstrata, mas consciente, encarnada no mundo concreto. Nessa possibilidade de reflexão crítica está contido o desafio de constituir-se uma pedagogia da práxis, no sentido já discutido a partir das idéias postas por Konder e Kosik. Práxis como ação que não prescinde de um corpo teórico de princípios e conceitos que inspiram o espírito crítico. Por isso contribui para elucidar os fatos e situações emergentes do cotidiano e das práticas profissionais, que afetam o mundo contemporâneo.

No exercício da práxis – ponte para a profissionalização do acadêmico - o aluno é incitado a desenvolver uma consciência reflexiva sobre a situação que observa e reconstrói como objeto de estudo. Seu ponto de partida são as referências teóricas que aprendeu sob a forma de conceitos e princípios e que adota para orientar a sua capacidade de percepção crítica dos fatos. Com a ajuda do professor-orientador que assume uma postura didática diferenciada das aulas expositivas, os alunos vão descobrindo o prazer de ser cada vez mais aprendentes, menos dependentes, conquistando autonomia e desenvolvendo competências “difícilmente ensináveis”[9] no interior das salas de aula.

É no processo de orientação do TCC que se aprende com mais propriedade a observar, analisar, diagnosticar e enfrentar os problemas para os quais o mestre, o livro, a lição não têm pronta uma solução plausível ou a possuem de forma linear e determinística. O desenvolvimento dos processos inerentes a pesquisa, fortalece a inteligência profissional pela oportunidade que o aluno tem de exercitar diversas competências, que deverão fazer parte das atividades cotidianas nos diversos campos de trabalho.

Exercita-se a familiaridade e principalmente o estranhamento do olhar no processo inicial de leitura/problematização dos contextos delimitados para análise.

A oportunidade de aproximação do mundo real para se realizar um estudo mais profundo e consistente, resulta na possibilidade de se por em prática uma determinada forma de ver o mundo. Daí, poder descrevê-lo de forma singular, densamente, numa interpretação comprometida com os valores e princípios que definem e identificam o *ethos* cultural dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade. Especialmente identificam o modo de ser do orientando como pesquisador, à medida que expõe sua subjetividade sob o registro dos fatos observados no movimento da pesquisa.

Nesse sentido, cada TCC resulta de uma busca pessoal orientada, subsidiada por uma teoria vista como horizonte possível, conforme as experiências e interesses que mobilizam o olhar de cada aluno-pesquisador sobre a comunidade investigada, promovendo uma interpretação singular dos fatos observados.

A reflexão que se faz pela análise criteriosa das situações escolhidas não visa apenas saber o *como se faz* a prática social/profissional para propor melhorias possíveis ao nível técnico-metodológico. Deve-se prestar atenção, essencialmente, ao *porque* e ao *para que se faz*; qual a finalidade das ações em desenvolvimento? Quais são suas implicações éticas, sociais e políticas? De que forma condiciona ou não, determinadas posturas e atitudes nos ambientes de trabalho? Quem são os beneficiários diretos de tais práticas? Estas interrogações evidenciam a natureza crítica da pedagogia da práxis e atestam o seu valor na construção da autonomia do pensamento; autonomia que qualifica o desempenho de inúmeras competências profissionais.

Alarcão, ao se referir aos alunos na sociedade da aprendizagem, ressalta, com base em três estudos de pesquisa-ação desenvolvidos em Portugal, que não é fácil, nem para os alunos, nem para os professores, mudar a forma de ensinar-aprender; no entanto, é possível e necessário. Por isso se reconhece o valor pedagógico da metodologia da pesquisa para o desenvolvimento de competências até então pouco privilegiadas no planejamento e na execução das propostas de ensino, pois,

São hoje muitas as competências que assentam num conjunto de capacidades. Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem.[10]

É perceptível o nível de dificuldade a ser enfrentado pelos professores-orientadores e seus alunos-orientandos. Em primeiro lugar porque é sabido que metodologias ativas fazem parte do discurso pedagógico, mas, não guardam congruência com as práticas educativas. O professor ensina como aprendeu. Muitos se esforçam para aderir à tendência construtivista e tentam imbricar teoria e prática através de ações isoladas como seminários, oficinas, visitas técnicas para observação, levantamento de dados sobre a realidade, registros críticos.

Esses mecanismos já permitem uma maior interação pedagógica entre os grupos de alunos, entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Cria-se uma instância aberta à iniciação da prática reflexiva entendida aqui como práxis. Nesse momento a dificuldade se amplia, pois não estamos acostumados a trabalhar cooperativamente.

A lógica da acumulação deve ser substituída pela lógica da produção do saber. O professor tem dúvidas e o aluno se acha incapaz. O aluno tem medo de assumir o risco e não produzir no tempo prescrito algo que se torne aceitável. Por isso, muitas vezes compra um saber já feito. É mais fácil fazer a encomenda. Os que aceitam o desafio, inicialmente sofrem, mas depois se dão conta da importância de serem responsivos e crentes em si mesmos. Estes aprendem significativamente, reconstróem o conhecimento elaborando um trabalho que se afirma pelo ineditismo da produção. Isto eleva sua auto-estima e o prazer de saber que é capaz de construir algo que lhe represente porque é fruto do seu esforço pessoal da sua emoção, porque,

A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação. A estética de um achado é particular, individual, portanto imorredoura – quem dela não provou, diria, perdeu da vida o que ela tem de melhor. Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou. Mas, como naquela experiência com “o olho mágico” aos poucos a imagem se revela e, quando ela surge, é impossível descrever-se a emoção a que nos subjugamos.[11]

Por isso cada TCC se torna único, irrepetível em sua construção. Não há modelos prévios. A pesquisa, em seu caráter educativo, pode ser vista como um espaço de construção pessoal, refletindo a capacidade do sujeito para manejar subjetivamente o conhecimento adquirido. Não há como reproduzir, copiar, encomendar... Será preciso viver a unicidade teoria-prática, interrogar, dialogar, ouvir, ver a realidade.

Gadotti,[12] ao falar sobre o método aprendido na educação do educador, diz:

o que nos preocupa ao atender à exigência de apresentação de um programa é esse suposto de que o desenvolvimento correto de uma pesquisa não é possível sem uma longa lista de assuntos e uma bibliografia que determine com precisão a maneira, o tratamento a ser dado. Um trabalho de pesquisa determinado por esse ponto de vista teria chegado às conclusões antes mesmo de iniciar a busca.

Uma metodologia cega e limitada a um roteiro de regras, normas técnicas e precisas, muitas vezes serve apenas para inviabilizar a capacidade de pensar, destituindo a esfera da autoria, alvo central de uma educação ativa, mobilizadora da autonomia humana.

É da necessidade de construir o TCC, sem a referência do texto pronto e acabado, a servir de base para respostas certas e recortadas, que não implicam o educador, nem o educando com um pensar crítico, que nasce o desafio e ao mesmo tempo, a possibilidade de revisão da tarefa educativa.

Num único semestre é difícil, mas é possível que se desfaça a ilusão do conhecimento pronto. Os problemas começam pela evidente dificuldade do orientando na definição do tema – elemento primeiro do projeto de pesquisa. Este deve ser guia condutor para uma revisão literária adequada, circunscrevendo os campos de pesquisa e sua viabilidade para coleta de dados e informações.

É com base nos pressupostos e princípios norteadores das práticas que envolvem a pesquisa e se desenvolve com mais ênfase no momento de elaboração do TCC que se promove uma maior segurança profissional, para que os alunos possam enfrentar com autonomia os desafios postos pelas circunstâncias sócio-educacionais reais. A aprendizagem do confronto teoria-prática favorece a criação de alternativas adequadas à dinâmica da realidade com suas implicações e referências impossíveis de ser alvo de modelos antecipados e artificiais, impossíveis de ajustar à dinâmica do imprevisível *vir-a-ser* da sociedade e da educação.

Assim, o TCC é culminância e também é caminho. É processo e produto das possibilidades aportadas na confrontação inconclusa do saber pensar com o saber-fazer que se define para além do percurso dos estudos acadêmicos, convergindo com a realidade.

A consideração das experiências acadêmicas já desenvolvidas, as circunstâncias imprevisíveis trazidas pela problematização da realidade, as idéias novas que surgem da relação teoria e a prática desde o início do processo de orientação do TCC, documenta a qualidade formal e política das atividades desenvolvidas no contexto desse importante trajeto educativo. No entanto, não revela tudo; não revela, por exemplo, o misto de intuição e competência técnica, de sensibilidade e razão, anseios, preocupações... que se inscrevem no caminho da criação, expressos num diálogo que não se registra com palavras e que se abre em infindáveis possibilidades para consolidar ações futuras.

Nesse sentido, orientadores e orientandos protagonizam uma experiência pedagógica inovadora que os reeduca na concretude de cada etapa desenvolvida, avançando na direção da pedagogia da práxis que se realiza na possibilidade da pesquisa.

Considerações finais

Para concluir é importante pontuar aspectos já ditos, retomando idéias que poderão servir de inspiração para uma nova práxis pedagógica, elegendo-se a pesquisa como mediação para superar antigas polaridades, ainda presentes na educação atual. É preciso redimensionar a pedagogia e promover a pesquisa, especialmente em seu caráter educativo, como elemento capaz de substantivar a práxis pela possibilidade de estabelecer a reciprocidade teoria-prática; O TCC é componente curricular importante e por isso mesmo não deve se realizar apenas no último período dos cursos. Ao contrário, seu modelo didático mais aberto à realidade, baseado nas sessões de orientação para produção do

conhecimento com autonomia de pensamento, deve ser considerado sob diferentes abordagens desde o início dos cursos; O currículo dos cursos de graduação, conforme já preconiza a legislação, deve ser repensado para que se criem novos mecanismos de articulação com as práticas profissionais no âmbito dos diversos setores produtivos que organizam o mundo do trabalho com seus repertórios de saberes, condutas técnicas, esquemas e rotinas de ação.

Reconhecer que a pedagogia da pesquisa nos desafia ainda, mesmo quando adotada como metodologia alternativa, uma vez que não se tem condições objetivas apropriadas para o desenvolvimento de programas de iniciação científica. A própria legislação exclui as Faculdades pela não obrigatoriedade, de se constituírem como instituições promotoras do ensino vinculado à pesquisa. A pesquisa é atividade indispensável nas universidades de “ponta”, e prática inalcançável em muitas instituições de ensino superior, pelo vazio de incentivo, valorização e condição mobilizadora para sua realização.

Precisamos muito mais do que os convênios estabelecidos entre instituições formadoras e ambientes de trabalho. Não basta apenas enviar o aluno com um ofício para o campo das práticas e esperar que se aproprie de dados e informações. Talvez seja preciso encontrar dispositivos de formação que sejam úteis para inaugurar práticas orientadas/tuteladas pela experiência de profissionais competentes e atualizados nos dois campos de formação.

É possível superar a concepção aditiva da evolução dos conhecimentos curriculares, introduzindo mecanismos didáticos integradores que promovam a convergência curricular e permita o diálogo interdisciplinar capaz de ampliar as referências para fortalecer a esfera do saber-pensar, base da autonomia do sujeito e condição inequívoca para formação do profissional necessário.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **“Professores reflexivos em uma escola reflexiva”**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1993.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1993.

_____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995,

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A Filosofia da Educação**. São Paulo Cortez, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2001

[1] KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 128.

[2] É mister concordarmos com Pedro Demo quando diz: “(...) Mero estudo cheira a alienação. Quando deixamos a universidade nada sabemos de prático. Neste sentido, seria de todo oportuno introduzir a teorização das práticas, porque, sem qualquer prejuízo da teoria, acrescenta o contato com realidades concretas, muito além dos estágios caricaturais.” DEMO, Pedro. “Saber Pensar”. (2001, p. 134).

[3] DEMO, Pedro. Saber pensar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p. 17

[4] KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 226.

[5] Cf. em Konder, Leonardo. O Futuro da Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1992. No texto, Filosofia da Práxis, pp.98-140, Konder faz uma revisão da filosofia marxista, reafirmando importantes conceitos e princípios desse pensador do século XIX, destacando a questão da práxis. Ele mostra que “Nas trilhas abertas pelos gregos, inúmeras

controvérsias têm girado em torno das dicotomias teoria/prática e ação/contemplação. (...) Para Leon Battista Alberti o ser humano não nasceu “para apodrecer deitado, mas para fazer coisas”. Erasmo de Roterdã desconfiava da segurança teórica que a contemplação pode proporcionar “Ninguém pode aprender a nadar bem se não deixar de lado a bóia salva-vidas”. (...) Leonardo da Vinci combinava teoria e ação através da metáfora “A ciência é o capitão, a prática são os soldados”. (...) Para Montaigne “nascemos para agir”. Já para Giordano Bruno “a Providência determinou que ele (o homem) seja ocupado na ação pelas mãos e na contemplação pelo intelecto, de maneira que não contemple sem agir e não aja sem contemplar”. Konder esclarece que, depois de Marx, o conceito de práxis se estabelece pela superação das duas unilateralidades opostas (materialismo e idealismo), mostrando que: “A práxis é atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (p.115)

[6] Cf. MARX, apud KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, pp.105,106

[7] Segundo Luckesi, Cipriano Carlos. A Filosofia da Educação. São Paulo Cortez, 1990. “Os conhecimentos científicos existentes representam passos dados pela humanidade no seu esforço permanente de compreender a realidade para transformá-la. Isso, como podemos deduzir dessas discussões não quer dizer que devamos, pura e simplesmente, aceitar ou rejeitar todo conhecimento estabelecido. Sendo aproximativos, os conhecimentos serão revistos. Há o que deva ser aproveitado criticamente, como há o que deva, também criticamente ser descartado.” (p. 127)

[8] DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. p. 166 e Avaliação qualitativa, 1995: pp. 57;70

[9] Cf. em ALARCÃO, Isabel. “A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos. Uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. In: “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”. São Paulo:Cortez,2003, p. 27

[10] ALARCÃO, Izabel. p 24.

[11] Cf. em FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas,São Paulo: Papyrus, 1997,p.12

[12] GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo:Cortez, 2001, p. 59

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. “**Professores reflexivos em uma escola reflexiva**”. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1993.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1993.

_____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995,

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A Filosofia da Educação**. São Paulo Cortez, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2001

[1] KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 128.

[1] É mister concordarmos com Pedro Demo quando diz: "(...) Mero estudo cheira a alienação. Quando deixamos a universidade nada sabemos de prático. Neste sentido, seria de todo oportuno introduzir a teorização das práticas, porque, sem qualquer prejuízo da teoria, acrescenta o contatocom realidades concretas, muito além dos estágios caricaturais." DEMO, Pedro. "Saber Pensar". (2001,p. 134).

[1] DEMO, Pedro. Saber pensar. São Paulo: Cortez:Instituto Paulo Freire, 2001, p. 17

[1] KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 226.

[1] Cf. em Konder, Leonardo. O Futuro da Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra:1992. No texto, Filosofia da Práxis, pp.98-140, Konder faz uma revisão da filosofia marxista, reafirmando importantes conceitos e princípios desse pensador do século XIX, destacando a questão da práxis. Ele mostra que "Nas trilhas abertas pelos gregos, inúmeras controvérsias têm girado em torno das dicotomias teoria/prática e ação/contemplação. (...) Para Leon Battista Alberti o ser humano não nasceu "para apodrecer deitado, mas para fazer coisas". Erasmo de Rotterdam desconfiava da segurança teórica que a contemplação pode proporcionar " Ninguém pode aprender a nadar bem se não deixar de lado a bóia salva-vidas". (...) Leonardo da Vinci combinava teoria e ação através da metáfora " A ciência é o capitão, a prática são os soldados". (...) Para Montaigne "nascemos para agir". Já para Giordano Bruno "a Providência determinou que ele (o homem) seja ocupado na ação pelas mãos e na contemplação pelo intelecto, de maneira que não contemple sem agir e não aja sem contemplar". Konder esclarece que, depois de Marx, o conceito de práxis se estabelece pela superação das duas unilateralidades opostas (materialismo e idealismo), mostrando que: "A práxis é atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática." (p.115)

[1] Cf. MARX, apud KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, pp.105,106

[1] Segundo Luckesi, Cipriano Carlos. A Filosofia da Educação. São Paulo Cortez, 1990. "Os conhecimentos científicos existentes representam passos dados pela humanidade no seu esforço permanente de compreender a realidade para transformá-la. Isso, como podemos deduzir dessas discussões não quer dizer que devamos, pura e simplesmente, aceitar ou rejeitar todo conhecimento estabelecido. Sendo aproximativos, os conhecimento serão revistos. Há o que deva ser aproveitado criticamente, como há o que deva, também criticamente ser descartado." (p. 127)

[1] DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. p. 166 e Avaliação qualitativa, 1995: pp. 57;70

[1] Cf. em ALARCÃO, Isabel. "A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos. Uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. In: "Professores reflexivos em uma escola reflexiva". São Paulo:Cortez,2003, p. 27

[1] ALARCÃO, Izabel. p 24.

[1] Cf. em FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas,São Paulo: Papyrus, 1997,p.12

[1] GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo:Cortez, 2001, p. 59

Recebido em: 03/07/2015

Aprovado em: 03/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: