



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



IVONE RUPOLO

A DIALÉTICA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Aporte teórico e Estudo de Caso

Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Orientador

CANOAS, RS  
2010

IVONE RUPOLO

A DIALÉTICA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE  
Aporte teórico e Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Lasalle, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, área de concentração A Dialética Teoria-Prática na Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

CANOAS, RS  
2010

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R945d Rupolo, Ivone

A dialética teórica-prática na formação docente: aporte teórico e estudo de caso. [manuscrito] / Ivone Rupolo. – 2010.

84 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010.

“Orientação: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer”.

1. Educação. 2. Formação do professor. 3. Prática docente. 4. Prática reflexiva. I. Luiz Gilberto Kronbauer. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

IVONE RUPOLO

A DIALÉTICA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE  
Aporte teórico e Estudo de Caso

---

Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

---

Prof. Dr. Celso Hlgo Henz

---

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola

---

Profª Drª Sandra Vidal Nogueira

Aprovada em 30 de agosto de 2010

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, que me sustentou na jornada de busca de aprimoramento pessoal e profissional.

### **Especiais**

Às irmãs de minha comunidade, pela paciência e incentivo ao longo dos anos de estudos.

**E reconhecimento** ao Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer, por sua dedicação e confiança; respeito e profissionalismo que possibilitará a concretização deste sonho.

Aos professores e colegas de mestrado, pela presença amiga em minha vida, contribuindo para minha profissionalização.

**Ao Centro Universitário Franciscano - UNIFRA**, pela possibilidade e pela experiência adquirida a partir deste trabalho.

## A Palavra

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra

Carlos Drummond de Andrade

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	9
2 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	13
2.1 Relação teoria-prática na formação docente .....	17
2.2 Formação de professores na perspectiva da prática reflexiva .....	25
2.3 Formação de professores que ensinam e aprendem .....	35
3 DIALÉTICA DA PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFRA .....	49
3.1 Contextualizando o campo empírico .....	49
3.2 Considerações sobre procedimentos metodológicos .....	53
3.3 Relação teoria-prática em atividades do Curso de Pedagogia na perspectiva dos docentes .....	57
3.4 Relação teoria-prática na perspectiva da prática curricular .....	69
4 CONCLUSÃO – Algumas considerações .....	78
REFERÊNCIAS .....	83
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	85

## RESUMO

No presente estudo, expressam-se ideias e proposições resultantes de reflexão e posicionamento sobre a formação do professor. Mostra-se a formação do professor como um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acúmulo de conhecimento, mas por meio da interação e da reflexão crítica da realidade. A formação que envolve as dimensões pessoal, social e profissional do professor é que mantém uma relação de reciprocidade e de interação com a realidade em que habita. Desse modo, a prática educativa exige atitude reflexiva e crítica, a qual enriquece a teoria e dá suporte à prática docente, em que o aprender e o ensinar se constituem em permanente reconstruir a prática pedagógica, a qual pressupõe a constante interação da teoria com a prática educativa, em realidades por vezes contraditórias; não, porém, contrárias, mas que se complementam e buscam interagir entre si, para alcançar os resultados no ensino-aprendizagem, de acordo com as finalidades do desenvolvimento intelectual, de capacidades produtivas e de formação humana da pessoa.

**Palavras-chave:** formação do professor, relação teoria-prática, prática reflexiva, ensinar e aprender.

## ABSTRACT

*In this study, some ideas and proposals arising from the reflection and positioning of teacher education are expressed. The formation of the teacher is shown as an interactive and dynamic process and that is not built by the accumulation of knowledge, but through the interaction and critical reflection of reality. The teacher education, which involves personal, social and professional dimensions, is a relationship of reciprocity and interaction with his/her reality. Thus, the educational practice requires a reflective and critical attitude, which enriches theory and supports the teaching practice, in which learning and teaching constantly rebuild the pedagogical practice, which requires the constant interaction of educational theory and practice in realities that are sometimes contradictory, not opposed, but that complement each other and seek interaction to achieve results in teaching and learning in accordance to the purposes of intellectual development, productive capacities and the human formation of the person.*

**Keywords:** teacher formation, theory-practice relation, reflective practice, teaching and learning.



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver a pesquisa sobre a temática da relação dialética teoria-prática, na formação de professores, nasce da minha experiência de trabalho educativo realizado em escolas de ensino fundamental e médio. Esse contexto oportunizou-me conviver com um universo diversificado de práticas pedagógicas; desafiando-me a pensar reflexivamente as referidas práticas, remetendo-me à formação do profissional que atua nesse universo. Passei gradualmente a compreender essa formação como um processo contínuo, que se desenvolve na interação com a realidade e com os demais atores do ato pedagógico. Embora as demandas institucionais me tenham afastada da prática de sala de aula, continuei a cultivar o interesse pela formação docente. As atividades da gestão em uma instituição que se dedica à educação e a formar educadores em diversas áreas mantiveram o desafio de atualização reflexiva. No entanto, as leituras de teóricos e os confrontos com as práticas educativas careciam de sistematização mais coesa e coerente. Estudos ocasionais e participação de eventos que tratavam da formação de professores instigaram a buscar um lugar que oportunizasse o aprofundamento e a reflexão teórica, sistematizá-la e confrontá-la com algumas práticas concretas e familiares. Assim, cheguei a elaborar o projeto para a presente dissertação de mestrado, como uma resposta às inquietações pessoais e também aos desafios demandados pelo Curso de Formação Docente que acompanho espontaneamente no coletivo das atividades.

Retomando alguns textos já lidos de autores como Nóvoa, Marques, Tardif, Benincá, entre outros, voltei à clássica questão da práxis pedagógica, ou seja, voltei a atenção para o binômio dialético teoria-prática na formação docente, em uma atitude reflexiva e crítica. Mais precisamente, pretendo pensar a formação de professores tendo como orientação a interação teórico-prática, a relação dialética teoria-prática, na formação de professores do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, UNIFRA. Para dar conta do aprofundamento reflexivo e da sistematização do referencial teórico, bem como de pensar a prática considerando os estudos realizados, organizei o texto em dois capítulos, os quais

buscam dar forma orgânica aos dados e às reflexões produzidas no percurso investigativo.

Na primeira parte, como resposta à necessidade de aprofundamento teórico desenvolveu de forma sistemática a leitura do referencial teórico com o qual me identifico. Início a primeira parte com a reflexão sobre o problema histórico da cisão entre teoria-prática e procuro elucidar os principais conceitos influenciados na práxis pedagógica.

Ao longo do texto está presente aquela compreensão já incorporada à práxis cotidiana de que a unidade dialética entre teoria-prática é tal que uma não existe sem a outra: não há fazer sem saber, nem saber sem fazer. Por meio da reflexão, pretendo atingir um saber que se sabe. Em se tratando de educação, essa dialética implica, ainda, o diálogo mais amplo entre os muitos saberes necessários à prática em uma verdadeira interação entre as diversas áreas de conhecimento. Porque a prática reflexiva não se esgota na autorreflexão de um sujeito, ela exige diálogo entre os interlocutores implicados e se efetiva em uma dialética contínua entre saberes e fazeres pedagógicos.

É também nesse sentido da interdisciplinaridade que se trata a questão da aprendizagem contínua daqueles que têm o compromisso de ensinar. O ato de ensinar somente se torna verdadeiro quando se complementa pela ação de aprender. Ainda que tenha a tarefa proeminente de ensinar, o/a professor/a cumpre essa tarefa ao aprender, assim como os educandos também aprendem ensinando. Nisso consiste a complexidade e, além disso, a fecundidade da interação educando-educador.

No segundo ponto, discuto sobre a prática reflexiva como uma forma de superar a dicotomia. É o que Benincá denomina de metodologia da práxis pedagógica e que Freire nomeia simplesmente de unidade dialética da práxis. E que, no item seguinte do capítulo, denomino de professor que ensina e aprende, enquanto ambos estão comprometidos com o processo educativo, em que um e outro se constituem e reconstituem continuamente, em um contexto histórico-social concreto. Assim entendida, a ação educativa é atividade que não resulta de saber teórico, mas de saber ser, saber conviver em seu ser identitário e com o outro. Saber conviver emana da história pessoal e profissional, das expectativas, concepções de

vida e de mundo; e permite ao educador identificar o mundo como um lugar no qual se processa o saber. Por conseguinte, somente o que se mantém em atitude e atividade constante de aprender pela interação e interlocução, com a realidade e a evolução do conhecimento, poderá exercer a atividade de ensinar.

Depois de apresentar essa reflexão sistematizada em torno da problemática da práxis educativa mais geral, que comumente se denomina referencial teórico, apresento a forma de procedimento metodológico da pesquisa.

Adoto a abordagem qualitativa com enfoque no estudo de caso. Embora o estudo de caso, segundo Yin (2005, p. 32), seja uma investigação empírica, no presente exemplo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, tenho como objeto um fenômeno atual dentro do contexto real; a forma de acessar percepções e compreensões sobre o problema de pesquisa faz com que se mantenha a abertura para várias perspectivas. Se os limites do caso estudado e do contexto estão bem definidos, não significa que se pretenda quantificar opiniões. O procedimento é aberto, oportunizando olhares diversos.

No entanto, a abertura para compreensões diversas é vista como desdobramento das interlocuções, uma vez que, de saída, é possível supor a existência de algo comum que oriente o trabalho pedagógico: trata-se do documento que justifica, fundamenta e encaminha a prática de formação de professores no Curso de Pedagogia em estudo. Por essa razão, apresento a concepção curricular e o Projeto Político Pedagógico do Curso, entendendo, a partir de Lüdke & e André (1986, p. 38) que releitura dos documentos podem servir de direção e indicar tipos de interpretação e respostas do interlocutor às perguntas que lhes proponho e também das falas nas entrevistas abertas. Tais documentos deveriam estar presentes nas manifestações dos interlocutores e servir de referência constante para o fazer e a reflexão na práxis.

Ainda quanto à forma de procedimento na abordagem, utilizo o instrumento de entrevista semiestruturada, além de observações e anotações próprias que faço no contato direto e diário com a realidade do referido curso.

Ciente da qualificação dos interlocutores, incorporo partes de suas falas ao texto que trata das interpretações de suas percepções acerca do problema de

pesquisa, isto é, a relação entre teoria-prática no fazer pedagógico do Curso de Pedagogia.

A segunda parte da dissertação não está dissociada da primeira. Ao contrário, tendo a primeira como referência, torno possível entender com mais propriedade a abrangência das falas dos professores e perceber que vários deles também transitam por alguns autores com os quais se estabelece o diálogo

Nesse entrecruzamento de percepções sobre o referencial, percebo a dimensão mais ampla da dialética da práxis, mostrando que o conhecimento se produz em um movimento mais amplo entre a comunidade e a sociedade. É uma nova forma de dialética em que sociedade e universidade se reencontram uma na outra e, assim, constituem o processo de desenvolvimento. Isso aponta para uma dinamicidade aberta, de tal sorte que os educadores, ainda que dominem uma área de conhecimento, precisam estar continuamente em processo de aprendizagem de formação, para poderem continuar sua atividade específica de professores-educadores.

## **2 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Desde que existe educação como processo planejado e reflexivo, a formação do professor é uma necessidade implícita à qualificação do ensino, quer seja conscientemente compreendida, quer não. Até os anos setenta, os professores eram preparados basicamente para exercerem a função de ensinar, ou seja, de transmissão do conhecimento já acumulado e reforçar os valores e normas de conduta vigentes, de certa forma já apresentados para a criança no núcleo familiar. No atual contexto de diversidade e no qual se postula a construção do conhecimento, é impossível imaginar a situação anterior de mera transmissão de conhecimento. Cada vez mais se exigem profissionais preparados para exercerem a função de educar.

Ao retomar brevemente a história da educação e da filosofia, percebo que a relação teoria-prática sempre esteve presente nas discussões da formação dos profissionais da educação, desde as origens, porque ela acompanha o modo de organização do trabalho na sociedade. Por isso há que se considerar, primeiramente, que a atual insistência na necessidade de estabelecer a relação entre teoria-prática na formação de professores repousa sobre a percepção de que elas estão efetivamente separadas uma da outra. E então as perguntas: de onde vem essa separação? Como se procederia para reatá-las no processo de formação inicial de docentes?

A partir da trajetória profissional e das leituras de teóricos da educação, considero a relação entre teoria-prática na educação continua sendo uma questão relevante no cotidiano educacional, pelo menos se pretende atingir uma compreensão mais profunda do problema e almejar mais coerência no processo pedagógico de formação de professores. A dialética da práxis continua sendo um grande desafio no cotidiano acadêmico e profissional, quase que uma inovação desejada para todo o processo pedagógico de formação inicial de educadores.

Ao pensar essas questões, é oportuno trazer para a consideração um autor renomado da História da Educação e que apresentou uma contribuição para pensar a relação entre a formação teórico-prática pedagógica em meados do século XX. Trata-se de Anísio Teixeira, que, em sua “Pequena Introdução à Filosofia da

Educação”<sup>1</sup>, reflete sobre o surgimento de dois mundos, o da prática produtiva, manual, e o da teoria, intelectual, já nos primórdios da humanidade. Da mesma forma, mas em outros termos, o professor Ernani Maria Fiori trata dessa relação dialética entre o fazer e o saber, ao afirmar que a palavra pode ser entendida como comportamento humano, que, ao significar o mundo, não designa apenas as coisas, mas as transforma. E assim se entende a unidade dialética na qual a linguagem não é só pensamento. Ela é práxis: dizer e acontecer. E isso é tão real que a semântica coincide com a existência e a palavra viva se efetiva no trabalho de ação transformadora do mundo.

Rememorando as origens dessa dicotomia, o educador Anísio Teixeira supõe que, quando os primitivos não estavam ocupados na luta pela existência, em meio a incertezas e perigos, eles confabulavam sobre os seus feitos, tornando-os presentes e deleitando-se com as próprias façanhas. Mas esse recontar não tinha a finalidade de um exercício intelectual. Era apenas o prazer de reviver as emoções ou a dor da lembrança das perturbações e sofrimentos da realidade. A recordação tinha esse feitiço místico e fantasioso de drama e de poesia, permitindo ao homem primitivo viver em um reino de memórias que eram, sobretudo um recontar fantasiado de sua vida, um longo sonho acordado. No entanto, foi assim que a linguagem e o pensamento se desenvolveram e, aos poucos, as histórias fabulosas de rememoração do cotidiano deram origem a um *mundo fabuloso*, que poderia, então, ser narrado e repetido de geração em geração. E assim surgiram os mitos e as mitologias, as religiões, como resíduo consolidado das histórias que os homens de imaginação contavam para o grupo nos momentos de lazer e de folguedo.

Com o passar do tempo, essas narrativas foram sendo transmitidas para as novas gerações como algo dado, ao modo de verdade sem história, ocasionando o aparecimento de uma realidade separada da prática cotidiana de produção concreta da vida: o mundo do conhecimento. E no mesmo movimento histórico vai aparecendo a separação entre a palavra e a ação, a mente e o corpo, o saber e o fazer. Tal cisão se consolida com o surgimento da divisão da sociedade em duas classes: a classe dominante, com a função de guardar a tradição metodológica e que consolida seu poder, inventa a prática de ritos e cerimônias para lidar com o

---

<sup>1</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

sagrado; e a classe dominada, que compreende a grande maioria que trabalha e gera o conhecimento prático, de base empírica.

Durante um longo período histórico, os povos viveram a separação entre essas duas instâncias: o poder mítico-mágico dominador e a atividade prático-produtiva dominada. Mas a última foi se complexificando, principalmente pelo progresso do comércio e das artes, e foi exigindo novos conhecimentos, novas formas de legitimação do próprio poder; enfim, foi denunciando a precariedade da tradição diante das novas situações históricas. Então, num processo gradativo de racionalização em todos os setores da vida, desenvolveram-se as condições para o surgimento de uma nova forma de saber, caracteristicamente conceitual, elaborado na antiguidade grega. Essa nova forma se situou no entremeio da contradição entre o mítico e o empírico e se caracterizou pelo rigor racional do conceito. Em um processo histórico que durou cerca de três séculos, a racionalização foi ressignificando os próprios mitos e, assim, foi abrindo o caminho para o afastamento da mentalidade mítica. Mas isso ainda não significou a superação da dicotomia, ao contrário, foi o aprofundamento da mesma, o distanciamento cada vez maior entre saber e fazer, entre linguagem e mundo real.

O processo histórico dessa separação entre teoria-prática pode ter sido importante para o surgimento da abstração e das ciências. Mas a dicotomia é também negativa, pelo menos a se considerar as consequências práticas da separação entre teoria-prática; consequências que são percebidas concretamente até hoje na educação em geral e especificamente na formação de professores. Até mesmo as crianças, quando levadas a aprender a ler e escrever, são normalmente induzidas a deixarem de lado o seu mundo-vivido, sua experiência de vida, sua prática diária, e convocadas a se moverem em um outro mundo, o das letrinhas.

Isso, porque, ao longo de toda a história ocidental, prevaleceu essa dicotomia entre saber e fazer, entre o cérebro e as mãos, as palavras e as coisas. Só para mencionar, os gregos estabeleceram a distinção clara entre a produção teórica e a produção de bens materiais, sendo que última, feita com as mãos, era considerada indigna, atividade para escravos. E essa separação entre o fazer teórico e o fazer poético perdurou, tanto na teoria quanto na prática social, até a modernidade, quando o materialismo histórico propõe efetivamente a superação da dicotomia

mediante um novo conceito de práxis. O professor Fiori (1993) se apropriou desse conceito ao afirmar que, nos “círculos de cultura” do método de Freire, “não se aprende a repetir palavras prontas, separadas do mundo da experiência vivencial, mas se propiciam as condições para que cada dialogante aprenda a pensar por conta própria, com os outros e através da mediação do mundo-linguagem-comum a eles”<sup>2</sup>.

É a tentativa de recolocar as coisas em uma dialética de mútuo enriquecimento entre a linguagem – teoria e ação – prática. Reatando-as na unidade dialética teoria-prática, Fiori pode definir os termos no interior do conceito de práxis: comportamento humano no mundo, atividade de significação e de transformação do mundo. Na práxis, o dizer e o fazer formam uma unidade dialética indissolúvel, assim como o “tele-encéfalo e o polegar opositor” se potencializavam mutuamente.

Desse modo, o professor Fiori realça a força pragmática<sup>3</sup> da linguagem e o seu caráter político. Dizer não é repetir, é também transformar, de tal sorte que a expressão do mundo comum é, ao mesmo tempo, a sua elaboração colaborativa e que o diálogo de comunicação das consciências é a efetiva coelaboração da consciência do mundo em humanização.

Ao resgatar essa unidade dialética entre o dizer e o fazer, na perspectiva da intersubjetividade, aparece também a dimensão ética da práxis. A imbricação entre palavra e ação encontra a sua legitimação na força pragmática da linguagem. O trânsito entre a palavra-diálogo e a prática histórica de elaboração colaborativa do mundo comum pode se denominar palavra-ação, que diz e transforma o mundo. Esse é o sentido da expressão: “a palavra viva é diálogo existencial”, que expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração, na perspectiva da expressividade humana, isto é, do ser de cultura. O diálogo, que é reconhecimento do outro e de si mesmo pela mediação do outro, é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum, pelo fato de ser palavra-ação. Em sendo assim, a conscientização (no caso, a formação de professores) não se esgota no plano do saber ou da subjetividade; ela é impensável sem a concomitante transformação do

---

<sup>2</sup> A força pragmática da palavra pode ser entendida a partir do conceito de ideologia que Fiori expôs no Curso de Filosofia Política, ministrado na PUC, RS, em 1963. Ideologia, em sentido positivo, significa conjunto de “ideias-força” para interpretar a situação histórica e projetar a ação.

<sup>3</sup> Idem. Fiori, Curso de Filosofia Política, ministrado na PUC, RS, em 1963. Ideologia, em sentido positivo, significa conjunto de “ideias-força” para interpretar a situação histórica e projetar a ação.



mundo objetivo, isto é, da realidade histórico-cultural. Ela inicia no círculo de cultura, pela mediação das palavras geradoras e se efetiva no trabalho de elaboração de um mundo humano.

Feitas essas considerações filosóficas acerca das implicações da práxis, é possível retomar o tema da formação de professores, com a convicção da necessária dialética entre teoria-prática.

### **2.1 Relação teoria-prática na formação docente**

A questão enunciada no subtítulo, da relação entre prática pedagógica e teoria da educação na formação docente, está na pauta das discussões de “renomados pesquisadores”<sup>4</sup> da área de educação. Sabe-se, intuitiva e teoricamente, que a prática educativa não se restringe ao saber-fazer espontâneos, mas sempre exige uma atitude reflexiva e crítica, que, por sua vez, enriquece a teoria e dá suporte à prática docente. Antropologicamente, a necessária relação entre prática-teoria é uma exigência da compreensão de que o ser humano é, indissociavelmente, corpo e mente, e que ele se constitui humanamente nas e pelas relações sociais. A consciência humana se constrói em uma dialética permanente com as atividades concretas do ser humano sobre o meio e se materializa na linguagem. O ser humano se diferencia de outros animais por sua capacidade de criar, de inovar, de relacionar-se com os demais seres; de produzir sua subsistência por meio de suas atividades, o que implica na utilização das faculdades físicas e mentais.

Essa concepção de ser humano possibilita definir a prática educativa como a ação do ser humano sobre sua própria natureza e sobre os outros seres; e definir a teoria da educação como organização das representações que o ser humano constrói sobre os objetos ou fenômenos, em um sistema conceitual e dentro de determinados critérios lógicos. A partir dessas definições, percebo que a atividade humana envolve, de alguma maneira, tanto a ação sobre a realidade quanto a representação dessa realidade. A abordagem dialética do processo educativo em sentido amplo pressupõe que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, de

---

<sup>4</sup> Refiro-me a Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, entre outros.

tal sorte que a insistência na relação teoria-prática na formação do professor se tornou recorrente na discussão contemporânea.

Ao considerar a natureza da atividade docente, que é ensinar e educar, a fim de contribuir no processo de humanização do ser humano historicamente situado, a formação tem o dever de desenvolver nos educadores as competências e as habilidades, as atitudes e os valores, para que estejam aptos a construir o saber-fazer docente com base na sua própria reflexão sobre a realidade e sobre as necessidades da prática pedagógica.

Segundo Benincá (2004, p. 21), a formação docente tem como ponto de partida a prática pedagógica do professor no cotidiano. Daí a importância de estabelecer a articulação entre teoria-prática, para a construção do conhecimento de forma contextualizada, de modo a construir significado, revelar pertinência e aplicação desse conhecimento nas situações reais da vida. Ao discutir a relação teoria-prática pedagógica (Ibidem), acena para a questão do senso comum, ressaltando que é no ato pedagógico que ocorre a relação da teoria com a prática. Identifica o senso comum pedagógico como um estágio primário, em que a relação teoria-prática acontece de forma inconsciente, mecânica, e permite ao ser humano agir mecanicamente em seu cotidiano. Ao mesmo tempo, pensar, discorrer e imaginar sobre assuntos diversos. Essa prática é tão forte que o ser humano age de forma rotineira, sem se dar conta da ação que está realizando.

Percebo que, no senso comum pedagógico, as ações são apresentadas de forma fragmentada, sem coerência; isto é, as ações, muitas vezes, são contraditórias. É importante verificar onde se localiza o fenômeno da contradição, da incoerência e da fragmentação. Pressupõe o autor acima citado que a fragmentação reside no domínio da consciência, não no agir, pois a ação não acontece sem a intenção, mesmo que esta seja inconsciente. É na ação prática que se localizam as contradições e a fragmentação, que levam a agir de forma contraditória.

A falta de uma visão do todo e, conseqüentemente, da dialética da práxis, destitui o professor da capacidade de agir de forma consciente, impossibilitando-o de compreender os condicionamentos que o determinam e privando-o da possibilidade de (re)construir sua realidade. A dissociação entre teoria-prática ou da prática-teoria, nos processos de formação do professor, tem como consequência a

formação de um profissional com poucas capacidades de pensar e de questionar sobre a ação pedagógica; de compreender o processo de construção do saber, de ir além do já realizado; com limitadas condições de assumir uma atitude reflexiva, frente à realidade e às circunstâncias da vida profissional.

Para Nóvoa (1993, p. 29), a formação precisa ser assumida como um processo em que teoria-prática andam juntas e integradas ao dia a dia dos professores, como forma de superação da dicotomia teoria-prática. É também a superação da compreensão da profissão docente como um conjunto de atividades mecânicas e/ou rotineiras. A dissociação entre teoria-prática tem raízes na ausência de reflexão sobre a prática pedagógica no ambiente de trabalho e na vida profissional.

O binômio teoria-prática constitui um todo único, produzido na dinâmica do cotidiano e da evolução do ser humano em um contexto e em um tempo. Para o educador Marques (2003, p. 40), o ser humano não é por natureza o que é ou deseja ser; ele necessita de formação, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo. Enquanto sujeito que aprende, o professor é constituído pelo que aprende, por isso, precisa desenvolver a capacidade reflexiva a partir da prática e sobre a prática pedagógica. Cabe ao professor, segundo Marques, manter-se aberto, atento às possibilidades múltiplas e a pontos de vista distintos e generalizados, no cotidiano. A capacidade de ver com olhar indagante e de perceber com sensibilidade e tato as situações e exigências mutantes requer embasamento teórico no sentido dos saberes, construído na tradição cultural e no sentido da projeção/construção de novos saberes. Não há como pensar em educar fora de uma situação concreta e de uma realidade socioeducativa definida. Nesse contexto, a capacidade reflexiva confere ao professor condições de agir sobre a realidade.

Dessa forma, as mudanças que o ser humano provoca em seu meio, com suas atividades, determinam alterações em suas representações sobre a realidade. Reciprocamente, mudanças nas representações - e na teoria - possibilitam novas formas de atividades, em um processo contínuo de transformação do cotidiano. Isso posto, é possível afirmar que a profundidade e abrangência do processo da reflexão e dinâmica de desenvolvimento da relação teoria-prática, que o professor realiza, dependem da profundidade e abrangência dos seus conceitos e sistemas teóricos,

do contato com a realidade e da disponibilidade e habilidade de confrontar a experiência e os referenciais teóricos.

Assim, afirma o professor Nóvoa (1993, p. 28), que a formação passa pelo processo de reflexão, diretamente articulado com a prática educativa. A reflexão sobre a prática pedagógica pressupõe conhecimento científico e domínio das teorias pedagógicas. Em geral, a formação acadêmica é construída a partir de fragmentos de teorias justapostas, sem críticas e sem parâmetros, por meio dos quais possam ser avaliados. A reflexão da prática educativa propicia transformar o cotidiano escolar em lugar onde educador/educador e educador/educando partilham os saberes pedagógicos da prática e os seus desafios de forma coletiva. A prática educativa remete ao processo ensino-aprendizagem, pois o cotidiano escolar é lugar de ensinar, e também lugar de aprendizagem para o professor. A aprendizagem é uma construção, ou seja, estrutura do pensar, do julgar e da argumentação que resulta do trabalho permanente de reflexão.

Assim, a dialética entre prática-teoria se realiza em uma conexão entre experiências e ação reflexiva, desde os relacionamentos interpessoais até as operações concretas com o meio em que se vive uma conexão que se prolonga e se aprofunda na aprendizagem ou aquisição processual de competências, comunicativa e cognitiva.

Segundo Benincá (2004, p.23), para que o professor consiga estabelecer a devida relação entre teoria-prática, sua formação docente não pode limitar-se ao domínio do conhecimento, mas necessita de reflexão sobre o conhecimento em sua prática educativa. O saber em si não determina a ação educativa, por isso a escola precisa criar espaço para que a prática pedagógica seja discutida e partilhada. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, onde cada professor, conforme Nóvoa (1993, p. 26 e 28), é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Salienta o autor que o diálogo entre educadores e educandos é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de trabalhar a relação do professor com o saber pedagógico, científico e tecnológico. A formação do professor passa pela experimentação pedagógica, pela reflexão sobre o significado da prática e pelo processo de reflexão, articulado

com a prática pedagógica. Por isso, a formação do professor precisa abordar a fisionomia da escola enquanto horizonte da nova proposta pedagógica. Isso reforça a necessidade de suprir lacunas da formação inicial dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, a partir da apropriação do conhecimento científico, tecnológico e pedagógico. A instituição de ensino tem um papel fundamental na qualificação do profissional de educação. É necessário criar situações que possibilitem as relações teoria-prática, no cotidiano escolar. Essas situações e/ou discussões se constituem em elementos essenciais para o processo de formação do professor.

Para Pimenta (2005, p. 48), a formação inicial de professores precisa desenvolver habilidades, atitudes e valores que lhe permitam construir o saber-fazer docente a partir das necessidades e desafios do ensino como prática social no cotidiano. Ela possibilita ao professor mobilizar o conhecimento da teoria da educação, necessário à compreensão da realidade, e desenvolver no professor a capacidade de reflexão sobre a própria atividade, para, a partir dela, transformar o saber-fazer docente.

A relação teoria-prática pressupõe que haja entre ela - teoria-prática - relação de interdependência e de reciprocidade. É na prática que a teoria tem sua origem, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução; e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria se concretiza por meio da prática que a substancia e a aperfeiçoa, que modifica e aprimora a própria prática. Assim, interação teoria-prática se expressa na ação educativa do professor.

Daí a necessidade de formar profissional capaz de dar significado ao que aprendeu e de fazer a ponte entre teoria-prática, de fundamentar sua crítica, relacionando com os conhecimentos adquiridos na experiência e nos aportes teóricos-práticos. Por outro lado, considerando a intersubjetividade do ser humano enquanto tal e, especificamente, do conhecimento, o educador precisa aprender a construir o saber na contínua interação com os outros, porque é por meio das interações com o outro - o outro fisicamente presente em meu mundo ou o outro virtual - que cada ser humano pode construir os saberes na direção de uma universalidade cada vez mais ampla.

Porém, a assimilação e reconstrução de saberes e de competências profissionais implica tanto os conhecimentos científicos quanto a valorização de elementos criativos, voltados para a arte do ensinar, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Docência não se reduz a uma atividade técnica, mas é prática intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática. É na escola que o educador coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais.

A formação do educador se configura na valorização do desenvolvimento pessoal-profissional e das instituições escolares; significa desenvolver a capacidade crítico-reflexiva, com base na prática, de modo a associar o próprio fazer e o processo de pensar. Assim como o conhecimento da teoria não garante ao professor uma boa prática pedagógica, também não é na prática destituída de teoria que o educador aprende. Sua formação precisa ajudar o educando a transformar-se em sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores. Vale dizer: ajudar o educando a atingir o desenvolvimento das aptidões intelectuais, afetivas e sociais.

O desenvolvimento dessas capacidades propicia ao educador/educando condições de compreender o mundo, a si mesmo como pessoa e a viver socialmente. A educação necessita estimular o pleno emprego dessas habilidades para o desenvolvimento harmonioso do educando e, dessa forma, estabelecer as relações do saber adquirido com a experiência do cotidiano. Não se pode negar que o cotidiano escolar apresenta muitos desafios, geradores de saberes necessários para o desenvolvimento humano e intelectual. São ensinamentos necessários ao convívio humano em sociedade. O diálogo faz parte desses saberes, que se tornam um desafio permanente na vida do ser humano. Paralelo ao diálogo, existe outro desafio, que é o conflito, seja no ambiente familiar, na escola e até mesmo no trabalho, onde há sempre divergência, confronto de ideias ou de interesses. Corroborando Fereire (1997), ao postular que é no grupo que se aprende a conviver com as divergências, os conflitos. Isso envolve e significa processo de apropriação do saber de cada um para deflagrar o que ainda não se conhece. Dessa forma, entendo que não é possível negar o conflito no ambiente educativo. “Podemos

trabalhar o conflito de maneira educativa. A forma de tratar os conflitos é uma experiência de aprendizagem social”<sup>5</sup>.

Em seu pensamento educativo, Benincá (2004, p. 90) afirma que romper com o ideário tecnicista que perpassa os currículos acadêmicos da formação de professores é possibilitar-lhe o entendimento de que ensinar e como ensinar só tem sentido se vierem precedidos e articulados com o para que ensinar, como e o que ensinar. A compreensão de que a teoria-prática são indissociáveis possibilita desenvolver no profissional de educação a capacidade de reflexão na e sobre a ação.

Tal compreensão, de que não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria, é balizadora para o processo de apreensão do conhecimento, de capacidades, competências e habilidades na formação do profissional. Essa articulação constitui um referencial para o diálogo entre os múltiplos saberes, como interação e inter-relação entre áreas disciplinares e suas decorrências no exercício da prática docente. A formação do professor não se limita ao domínio do conhecimento, mas necessita da reflexão ética sobre o uso do conhecimento em sua prática pedagógica.

Isso implica em criar uma cultura de profissionalização entre os professores em formação. As discussões apresentam a necessidade de desenvolver, no profissional de educação, habilidades para investigar a própria prática educativa. Por isso, a ação investigadora do professor não é uma atividade isolada, mas requer a reflexão do corpo docente como um todo, o que significa que essa busca de saber sobre si mesmo é feita em uma ação coletiva.

Propõe ainda Benincá: a interação dos programas de ensino que resultem em ações que contribuam para a apreensão crítica do conhecimento, para a teorização, e a intervenção na realidade social objetiva superar a formação docente voltada exclusivamente para o contexto acadêmico; preconiza a predominância da formação sobre a informação, mediada pela expressão metodológica interdisciplinar, com sólida formação nos componentes da especificidade da área de conhecimento e de instrumentalização pertinentes, tanto para o prosseguimento dos estudos quanto

---

<sup>5</sup> RUPOLO, Iraní; QUADROS, Claudemir de (Org.). **Trabalho docente na Educação Superior**: proposições e perspectiva. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.

para o aperfeiçoamento na atuação profissional. Nessa compreensão, busca desenvolver no educador em formação a capacidade de inovação didático-pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Curso de Nível Superior tratam das competências com a finalidade de superar a dicotomia teoria-prática, pela capacidade de mobilizar o conhecimento adquirido na reflexão, sobre as questões pedagógicas e as construídas na vida profissional e pessoal, com vistas a responder às diferentes demandas da sociedade. O desenvolvimento de competências reforça a necessidade da organização do processo de aprendizagem, no qual o exercício da prática profissional e da reflexão sistemática sobre a prática pedagógica ocupa lugar central. A aprendizagem por competência permite a interação entre teoria-prática e a superação da tradicional dicotomia entre as duas dimensões. Define-se pela capacidade de mobilizar múltiplos saberes, dentre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre a prática pedagógica e os construídos na vida pessoal e profissional, para responder a diferentes situações de seu trabalho. A interação teoria-prática transforma o ato educativo em um ato de saber significativo para a vida do educando. O professor, ao pensar seu saber e fazer docente, mapeia sua prática, busca metodologia que favoreça ao educando a construção do conhecimento, tornando a relação teoria-prática uma constante para sua prática educativa e, conseqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem.

Para Marques (2003, p. 42), saber e ação, teoria-prática, conjugam-se na formação do professor de maneira indistinta, inseparável. O conhecimento precisa ser contextualizado, de modo a construir significado, revelar pertinência, aplicação em situações reais, ter relevância para a vida pessoal e social do ser humano. A competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar as situações reais do cotidiano. Essa definição se apoia no princípio de que as competências não são saberes ou atitudes, mas os mobilizam, integram entre si. Essa mobilização só é pertinente em situação real do cotidiano, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. As competências profissionais de educação constroem-se, na formação, mas também ao sabor da navegação diária do professor nas diversas realidades de trabalho.



Dessa forma, a formação profissional é um processo, por sua vez construído na própria ação educativa, na qual o professor é sujeito-ator de sua formação, ao refletir constantemente sobre o saber-fazer pedagógico, percebe na ação educativa a importância da produção do próprio conhecimento, partindo da afirmativa de Demo (2004, p. 144): o mínimo que se pode exigir do professor é a capacidade de elaborar o conhecimento que administra de forma inovadora e criativa.

As discussões apresentam a necessidade de desenvolver, no profissional de educação, habilidades para investigar a própria prática educativa. Por isso, a ação investigadora do professor não é uma atividade isolada, mas requer a reflexão do corpo docente como um todo, o que significa que essa busca de saber sobre si mesmo é feita em uma ação coletiva.

## ***2.2 Formação de professores na perspectiva da prática reflexiva***

Em oposição à racionalidade técnica e a favor de uma construção de identidade profissional para o professor e a valorização do profissional de educação, diz Nóvoa (1995, p.25) que a formação de professores desempenha um papel importante na configuração de sua profissionalidade docente. A profissionalidade referida pelo autor torna os professores capazes de dominar os saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências junto à realidade em que estão inseridos. Afirma, ainda, que a profissionalização compreende a formação inicial e a continuada, nas quais os professores aprendem e desenvolvem as competências e as habilidades profissionais.

Outro aspecto que convém clarear é em relação à identidade profissional. Compreendo o ser humano enquanto sujeito histórico como um ser inacabado. Conforme Freire (2006, p. 50), a consciência de ser concluso é próprio da existência humana. Onde há vida há inacabamento. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica, necessariamente, a inserção do sujeito inacabado em permanente processo social de busca. Dessa forma, entendo identidade como um processo de construção do ser humano historicamente situado.

Conforme Pimenta (2005, p. 21), a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão. A identidade do professor se constrói pelo

significado que ele próprio, profissional, enquanto ator e autor, confere às atividades do seu cotidiano, a partir dos seus valores (princípios que o fundamentam), sua história de vida, seus saberes e anseios e pelo sentido que atribui ao que fazer específico do ser professor.

O ser humano é um ser interativo, dinâmico: um ser que se constrói na interação com o meio e com os outros seres. Dessa forma, compreende-se que a formação do professor também é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação de conhecimento, mas por meio da interação e da reflexão crítica da realidade. Ela engloba as dimensões pessoal, social e profissional e mantém uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social e com os demais seres. As experiências, os saberes e os conhecimentos adquiridos pelo professor no período da sua formação inicial, incorporados e construídos na sua trajetória profissional – uma vez traduzidos em um processo formativo - expressam a forma de esse mesmo professor ser, pensar e agir na realidade em que convive. Nessa perspectiva, explica-se a formação do professor a partir da ideia de processo, de trajetória de vida pessoal e profissional.

Nóvoa (2008, p. 2 e 3), ao discutir a formação do professor pesquisador e reflexivo, destaca que professor investigador reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa e que elabora o conhecimento a partir da prática. Corrobora Freire (2006, p. 29), para quem ensinar é uma exigência a pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Retomando Nóvoa, que trata da prática reflexiva na formação do professor, sobre a qual afirma ser impossível imaginar a profissão docente sem a prática reflexiva sobre o processo pedagógico; antes, ele aponta para a necessidade de identificar e de valorizar a prática reflexiva no ambiente educativo e de criar espaço para que essa prática se desenvolva. Entendo que o ato requer pensamento e ação, ou seja, capacidade de pensar por si próprio (com a própria cabeça, pleonasticamente falando), ter clareza a respeito do que pretende e do que deseja alcançar.

Acrescenta, ainda, Nóvoa (1995, p. 25), que a capacidade reflexiva resgata e reconstrói a identidade profissional do educador. Entendo que, mais do que um lugar de aquisição de técnica e de conhecimento, a formação do professor é um momento

privilegiado da socialização e da configuração profissional, que não se constrói por acumulação de informações.

Afirma Chardin (1966) que a capacidade reflexiva é o poder da consciência de se dobrar sobre si mesma e de tomar posse de si mesma como um objeto dotado de sua própria consciência e do seu próprio valor: não só para conhecer, mas para conhecer-se a si mesmo; não apenas para saber, mas para saber se sabe.

A reflexão é a tomada de consciência de si própria. Consiste na capacidade que permite ao ser humano perceber-se a si própria em sua relação com os outros no mundo. A reflexão envolve o pensamento inquirido e requer o compromisso ético, pois entra no âmbito dos valores. Possibilita analisar as relações dos fatos, para detectar os interesses que interagem no processo educativo. A reflexão crítica é atuante, é contra a rotina e propõe ações. A instituição de ensino precisa estar comprometida com a realidade e não estabelecer separação entre aprendizado e vida. A reflexão a partir do que se vive, além de tornar a existência cada vez mais integrada, ainda capacita o ser humano a pensar o seu cotidiano e suas implicações.

Ao ser humano não basta ensinar a ler e escrever. Deve-se, antes, atender o anseio humano, que vai em busca da realização pessoal, do querer se comunicar e se relacionar. Tal como a busca de realização, a reflexão está presente sempre que o ser humano carece racionalizar e compreender o que faz, o que vivencia e o que sente. “A reflexão significa tomada de consciência do próprio pensamento, o que permite ao ser humano perceber a si mesmo como uma chave para a sua própria compreensão”<sup>6</sup>.

A situação atual de contínuas mudanças exige do profissional de educação atitude de busca, de construção do conhecimento decorrente da reflexão individual e coletiva dos professores, por entender que a docência implica mais do que ensinar, no sentido estrito do termo.

Segundo Paulo Freire (2006, p. 29), para quem ensina, exige pesquisa, e o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Fazem parte da natureza do ser docente a indagação, a busca, a pesquisa; é necessário que o professor se perceba e se

---

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

assuma porque professor e porque investigador. Com esse pensamento concorda Demo (1994, p. 34), ao reconhecer que quem pesquisa descobre o que ensinar. O professor que não pesquisa, não vai além da cópia. O que implica que o professor seja um pesquisador, um investigador assíduo da própria prática educativa.

Percebo, então, que a pesquisa se associa à capacidade de pensar e de aprender a aprender. A reflexão e a investigação propiciam o crescimento intelectual e são requisitos fundamentais para as transformações que se fazem necessárias na educação.

Na formação do professor, a pesquisa é compreendida como uma busca, uma curiosidade deflagrada por um sentimento de ausência ou necessidade de algo, legada às diferentes finalidades: intelectual, prática, espiritual, social, dentre outras. Ao remontar a história humana, percebe-se a busca de um componente fundamental de constituição do que o ser humano é hoje e o que é vital para sua evolução permanente. A sistematização acadêmica, a pesquisa, enquanto investigação sistematizada, visa à descoberta do conhecimento, reflete a atitude de que o ser humano precisa ultrapassar as próprias fronteiras. Daí a ideia de que não se pode conceber, no imaginário social, que o professor – enquanto pessoa a quem lhe é conferida a responsabilidade para atuar na formação de outros seres humanos - seja alguém destituído da capacidade de investigar.

Com a reflexão, não é diferente. Exerce-a o ser que pensa o ser que se dá conta de sua condição distinta da dos outros seres; ela, a reflexão, e a razão exercem a capacidade de perceber e de sentir distintamente os diferentes fatos e acontecimentos da realidade. A ideia de reflexão está associada ao voltar-se sobre si mesmo; é movimento interno e condição intrínseca de crescimento de cada ser humano. Daí também por que não se pode admitir do professor uma prática desprovida de reflexão. A prática reflexiva é um ato de alheamento do professor para consigo mesmo e para com aquele que é submetido à sua autoridade; um ato de alheamento à consciência política e social, das implicações de seu fazer e também de sua omissão.

Segundo Schön (2000, p. 82), a reflexão constitui o pensar sobre o fazer no decurso do próprio fazer, para reelaborá-lo, aperfeiçoá-lo, transformá-lo. Assim, a reflexão serve para reformular as ações do professor no decurso de sua invenção

profissional. O professor precisa estar atento aos fatos/eventos que se apresentam no cotidiano; precisa ser curioso quanto ao sentido e significado das realizações do ambiente educativo, atuar como detetive que procura descobrir as razões que levam o educando a ter tais atitudes.

Assim, a formação do professor se processa de forma inacabada. Nesse sentido, Nóvoa (1993, p. 26) atribui um novo significado à reflexão, como mediação de ação, afirmando que a reflexão do conhecimento deixa de ter a função exclusiva de orientar a prática ou de informar a prática para ser uma experiência de reconstrução do conhecimento coletivo. Construir conhecimento significa pensar a prática educativa como processo permanente de investigações e de descobertas individuais e coletivas. Nesse sentido, todo professor é um investigador; e a investigação tem íntima relação com a sua função de professor. A formação do professor-investigador implica desenvolver competências para a investigação - sobre a ação e para a ação educativa; a investigação possibilita partilhar os resultados da ação educativa com os demais atores do processo pedagógico. Por isso, o professor precisa questionar as razões subjacentes à sua prática educativa e ter atitude de estar na profissão como intelectual que, criticamente, questiona e se questiona; é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, questionar-se de forma intencional e sistemática com vistas à compreensão dos fatos e da realidade e buscar soluções às situações.

Para Nóvoa (1993, p. 28), a formação passa pelo processo de investigação, diretamente articulado ao saber-fazer. O professor-indagador concebe a prática pedagógica como objeto de pesquisa, de reflexão e de análise; essa característica torna-o criativo, evitando cair na rotina; amplia nele os horizontes de conhecimento e cria possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem pessoal e profissional.

Desse modo, a formação, com vistas à reflexão, oferece ao professor condições de ampliar seus conhecimentos; estes, uma vez pensados reflexivamente, permitem ao professor realizar a prática educativa como sujeito comprometido no processo educativo (e/ou da realidade social e educacional).

Pensar na formação do professor-pesquisador significa apostar numa concepção educativa em que o conteúdo não seja um fim, mas um meio. A prática pedagógica não se esgota na produção de conhecimentos pedagógicos, e sim,

encontra-se em permanente processo de renovação. Assim, a prática pedagógica gera um processo de investigação e de autoformação do professor. Nesse sentido, a investigação da prática pedagógica passa a ser uma estratégia que contribui para a formação de professores autônomos, capazes de compreenderem a realidade em que vivem, de agirem sobre ela e de a transformarem.

Essa afirmação contém uma concepção da formação de professores que destaca o valor da prática como elemento da análise e reflexão do professor; uma formação centrada na atividade do cotidiano escolar, próxima dos problemas reais dos educadores, tendo como referência o trabalho em equipe, assumindo, assim, uma dimensão participativa, flexível, ativa e investigadora.

Nessa compreensão, necessita-se de professores que reflitam sobre sua prática educativa, a qual propiciará o crescimento intelectual, requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias à educação. Sublinha Nóvoa (2008, p. 4) que a atitude reflexiva é, na atualidade, o conceito mais utilizado pelos investigadores com vistas à formação de docentes. Segundo o autor, essa ideia surge da necessidade de formar educadores capazes de refletir sobre a profissionalização do professor, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Afirma, ainda, Nóvoa (1995, p. 26), que a formação do professor contempla a prática de formação-reflexão e de formação-investigação e permite entender que, nas atitudes e predisposição do professor, existe um conjunto de normas e de habilidades de que o professor precisa se apropriar para concretizar o pensamento reflexivo. A prática reflexiva é inerente à profissão do educador, não no sentido de ser-lhe natural, mas no sentido de que é essencial para a profissionalidade docente. Por isso, é necessário criar condições de trabalho coletivo no ambiente formativo, para que, a partir da reflexão, da troca de experiências e da partilha de saberes, construa-se uma atitude reflexiva da parte dos educadores. Acredito que todas essas atitudes sejam importantes; porém, é preciso transformá-las em conhecimento, por meio da sistematização da prática.

Nóvoa (2008, p. 6) postula a existência de um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, às pessoas da história das ciências e que também os professores devem ter o seu diferencial específico. Assim, há um conhecimento

pedagógico que pertence aos pedagogos, às pessoas da área da educação, indispensável aos professores. Além disso, há um conhecimento feito na prática, feito na experiência e na reflexão sobre a experiência.

Explica Nóvoa que a prática educativa eficaz surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os atores. A escola é lócus privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. Nesse sentido, o professor vai se configurando como agente do processo de formação e a escola, como local onde essa formação acontece. O referido autor (1995, p. 25) acrescenta que a preocupação com a pessoa do professor é centrada na reflexão sobre a prática pedagógica. Ressalta a responsabilidade do docente no processo de formação; a formação depende do significado que atribui à formação e da maneira de como cada professor assume o processo formativo. Mais importante do que formar, é formar-se; todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação. Nesse contexto, entende-se que o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o compromisso profissional e sobre a prática pedagógica se constitui em um elemento fundamental para a formação e para a autoformação do professor.

Em seu posicionamento, Schön (1995 p. 80) diz que a falta de credibilidade do conhecimento profissional está no conflito entre o saber e a reflexão-em-ação dos professores. Entendo que a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação retrata a análise que os professores fazem sobre sua própria ação. A ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à experiência e à compreensão da realidade, no sentido de recriá-la e de transformá-la.

Conforme Paulo Freire (1982, p. 40), o ser humano capta e compreende a realidade e a transforma por meio da ação-reflexão, razão pela qual é um ser de práxis. Sua vocação ontológica é a de ser sujeito que opera e transforma a realidade. A concepção problematizadora da educação é a superação da oposição de que existe alguém que ensina, enquanto outro aprende. No processo da vida, os seres humanos se educam entre si, mediatizados pela realidade. Desse modo, afirma Freire, o caminho que se abre, propõe a transformar a prática pedagógica pela reflexão. A prática reflexiva transforma a rotina e torna o ser humano sujeito de sua ação.

Assim, o professor reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação acadêmica ou ao que descobriu em seus primeiros anos de prática educativa. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. O professor ingressa em um círculo de permanente aperfeiçoamento, teoriza sua prática pedagógica e atualiza sua ação educativa. Para além do tempo de formação inicial do professor, é necessário que este mantenha-se em formação continuada.

Para Benincá (2004, p. 94), a atitude reflexivo-crítica do professor na e sobre a prática é uma necessidade, sem a qual a prática torna-se ativismo. Acrescenta ainda, professor precisa ser formado na perspectiva reflexiva de sua prática, cujo perfil constitui-se num saber-fazer sólido, teórico e na prática criativa que lhe permite enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir resposta para situações singulares e complexas.

A reflexão constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, exercida em uma perspectiva crítica e problematizadora da realidade. “A formação de profissionais da educação para a prática reflexiva, se expressa na concepção de educação que se orienta pelos princípios de rigor filosófico, ético, científico e intelectual”.<sup>7</sup> Trata da apreensão do conhecimento, das capacidades, das competências e habilidades que possibilitam ao estudante se tornar um profissional reflexivo e crítico, capaz de promover as mudanças desejáveis e adequadas à realidade educacional e da sociedade.

O professor precisa compreender o ato pedagógico como algo sempre novo, dinâmico, inesgotável. Isso requer sensibilidade, capacidade de observação e, acima de tudo, atitudes investigativas e reflexivas da prática educativa. A reflexão sobre a reflexão na ação é a que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer a realidade.

Na perspectiva de Schön (2000, p. 83), trata-se de perceber retrospectivamente a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que foi realizado e o que o profissional se propõe a realizar; que significado, quais outros significados pode atribuir ao realizado. É a reflexão prospectiva para a ação futura, que tem lugar quando se reveste dos contextos sociais, culturais e

---

<sup>7</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFRA, 2008.



pessoais em que ocorre a prática pedagógica. Essa possibilita compreender novas situações de aprendizagem, descobrir soluções e orientar ações futuras. A reflexão sobre a ação, do ponto de vista da análise, realizada a posteriori (após sua ação), possibilita ao professor pensar, refletir sobre a rotina da prática; sentir-se desafiado com a rotina do cotidiano e recriá-la. O processo reflexivo se caracteriza pela dialética entre o saber-fazer pedagógico - entre a teoria e a ação educativa. A compreensão dialética, entre o saber-fazer, possibilita ao professor ressignificar a prática pedagógica e a ação educativa no cotidiano. A concepção da prática reflexiva e da prática pedagógica, aqui descrita, constitui uma unidade. Esse ideário precisa estar em permanente construção, criar e recriar, para as novas situações, respostas novas, sem se constituir em categorias acabadas ou estáticas.

As escolhas e as opções que os professores fazem cotidianamente têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas ao educando no processo educativo. Dessa forma, o professor que não reflete na e sobre a sua ação educativa, atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade do cotidiano, seu trabalho reproduz o que outros definem e propõem, não produz resultados transformadores. O professor reflexivo, ao contrário, busca reciprocidade entre a ação e o pensamento, teoria-prática, como resultado da reflexão sobre as suas experiências, suas crenças e seus valores.

A prática reflexiva requer permanente autoanálise do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa do contexto educacional e responsabilidade social. Nesse sentido, considera-se que há aspectos constituintes das práticas do professor, que são reflexivas, tais como: analisar e enfrentar os dilemas que se apresentam em seu cotidiano, assumir e vivenciar os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Em relação à prática reflexiva, diz Tardif (2007, p. 286), que, enquanto profissionais, os professores são reflexivos, produzem saberes específicos ao seu trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de partilhá-las, aperfeiçoá-las, e de introduzir inovações no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a prática pedagógica não é a aplicação da teoria elaborada fora da prática, mas um espaço original de aprendizagem e de formação para o futuro professor. O autor

ainda revela que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão reforçam a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática. Mas acredita que a competência que o professor precisa desenvolver, ao longo da sua ação docente, é saber mediar uma à outra, utilizá-las adequadamente conforme as diferentes situações de ensino.

A reflexão na ação se constitui no pensar sobre o fazer, no decurso do fazer - para reelaborá-lo. Dessa forma, a reflexão serve para transformar as ações do professor no cotidiano educativo. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa estar atento às vozes da razão do universo educativo para construir o processo ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso entender que a ação educativa não é uma mera transmissão metódica e ordenada do saber, mas é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, orientado por novas formas de conceber a realidade, as relações sociais. Isso suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo de interação com o universo.

A prática reflexiva é um dos aspectos que caracterizam o professor indagador, que assume a prática pedagógica como objeto de pesquisa, ao objetivar a construção do conhecimento. O conhecimento, que nasce do ato reflexivo, não é disciplinar nem pedagógico, mas advém da prática da reflexão sobre a ação educativa. Conforme Nóvoa (2000, p. 8), o conhecimento profissional do ponto de vista da prática reflexiva é essencial para os educadores contemporâneos. Dessa forma, o professor que reflete sobre o que pensa e sobre o que faz percebe suas crenças e concepções e, por meio dessas atitudes, analisa os conteúdos selecionados, avalia sua postura e sua intervenção no cotidiano.

Entendo que o professor reflexivo é aquele que questiona sua prática educativa, dá importância às questões pedagógicas do cotidiano institucional e também às questões globais da educação. As instituições de ensino se inserem, hoje, em um espaço heterogêneo, tanto do ponto de vista cultural quanto social. Ambas as partes, a instituição e o professor, precisam estar atentas, acompanhar a evolução, aprenderem com a dinâmica social, na perspectiva de que aprender é uma construção, e que essa construção é social. Por isso, o ato de aprender é um

ato coletivo. Tal postura confere a ambos segurança e respaldo à sua ação educativa.

### **2.3 Formação de professores que ensinam e aprendem**

A necessidade de conhecer e refletir sobre o processo formativo da docência envolve o professor em sua totalidade. Tardif (2007, p. 37) destaca que uma das atuais tendências de formação do professor é a valorização do saber. Sua compreensão parte da investigação dos saberes do professor, sua natureza e sua origem, da capacidade de construção e de reestruturação de saberes, especificamente dos professores e das relações desses profissionais com os saberes no cotidiano escolar e com as ciências da educação. Assim, a prática docente é objeto do saber das ciências da educação e da atividade que mobiliza os saberes pedagógicos, os quais são provenientes da reflexão sobre a prática.

Marques (2003, p. 39) diz ser necessário reconstruir o entendimento coletivo dos professores sobre o que é educação; sobre a educação que fazem, e sobre a educação que querem; sobre o que é ciência hoje; sobre qual paradigma científico dá conta da complexidade de nosso mundo; sobre a natureza epistemológica da pedagogia como conhecimento coletivo dos professores; sobre o que é o método no sentido de articular as práticas com as teorias que as fundamentam, impulsionam e ampliam horizontes.

Nessa perspectiva, o professor percebe que o saber é um processo de permanente construção pessoal e coletiva, refletido enquanto exigência à atividade profissional, ou seja, à contínua construção do conhecimento, enquanto componente metodológico, o que contribui para a atualização profissional.

Para Tardif (2007, p. 38), além dos saberes produzidos pelos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora outros saberes: disciplinares, curriculares, e provenientes da experiência. Explica o autor que os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos universitários, independentes do curso de formação de professores; e que os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores do saber.

Em sua carreira, os professores se apropriam de saberes chamados curriculares, os quais se apresentam sob a forma de programas escolares, objetivos, conteúdos, métodos. Os professores precisam aprender esses saberes curriculares e aplicá-los devidamente. É no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que desenvolvem os saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento adquirido pela experiência, quer individual, quer coletiva, sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Segundo Nóvoa (2007), a escola é um espaço de afirmação profissional, espaço de legitimação do saber produzido pelo professor, um lugar de reflexão da prática educativa. A internalização de saberes e de competências profissionais supõe conhecimento científico e valorização de elementos criativos voltados para a arte de ensinar, numa perspectiva crítico-reflexiva. A docência não se reduz a uma atividade meramente técnica, mas é uma prática intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa mesma prática. É na escola que o educador coloca em prática, isto é, em ação as suas convicções, o seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais.

Dessa forma, aprender não é somente um requisito para o professor se adaptar a novos espaços instrucionais e a novas tendências e/ou paradigmas pedagógicos, mas uma exigência para poder desenvolvê-las e aprofundá-las. Isso requer estudo e reflexão permanente; desvendar e transformar a realidade existente no ambiente educativo que tende a dicotomizar a teoria e a prática e que impõe uma percepção generalizada da ação educativa.

Para Nóvoa (1999, p. 27), a relação dos professores com o saber constitui um ponto importante nas discussões da formação docente. Os saberes dos professores são plurais, provenientes de diversas fontes, isto é, são conhecimentos teóricos e práticos adquiridos para o exercício profissional. Exigem atenção, escuta e acolhida das diferentes situações; requerem do professor abertura de espírito e honestidade perante si mesmo. É na escuta que o professor aprende, “pois só quem escuta, paciente e criticamente, será capaz de estabelecer diálogo com os demais atores do conhecimento. Somente o professor que souber escutar, aprenderá a difícil lição de transformar o discurso em prática.”<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. S. Paulo: Vozes 2006. p. 113.

Entendo que, saber e ação, teoria-prática, conjugam-se na formação do educador. São inseparáveis - teoria-prática se iluminam e se inspiram. O processo de desenvolvimento do ser humano na formação profissional se confunde com a própria trajetória de vida da pessoa, segundo Tardif (2004, p. 56); quando uma pessoa educa durante muitos anos, não faz simplesmente alguma coisa, faz também alguma coisa em si mesma: sua identidade revela as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. O professor ensina e aprende, concomitantemente, em um processo de trocas permanente; é possível perceber o aprimoramento do ser e do fazer do professor como algo permeando a própria vida

O saber docente identifica e define os saberes presentes na prática do professor e nas relações estabelecidas entre eles e os professores. Segundo Tardif (2007, p. 33), ele se compõe de vários saberes de diferentes fontes, os quais incluem os saberes culturais, pedagógicos e saberes das experiências. Os saberes ocupam uma posição estratégica entre os saberes sociais; esses saberes se apresentam como formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. São frutos do saber teórico produzido pela reflexão sobre a prática de ensinar. Dito de outra maneira, esses saberes configuram o conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelo professor na prática de ensinar.

Tardif (2007, p. 286) também afirma que, enquanto profissionais, os professores são práticos, reflexivos, produzem saberes específicos ao seu trabalho e deliberam sobre seus saberes. A prática profissional não é um campo de aplicação da teoria, ela se constitui em um espaço de aprendizagem e de formação, em um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras do professor. Essa concepção requer da formação profissional um redirecionamento da prática pedagógica e, por conseguinte, da escola, enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, o conhecimento transmitido pelas instituições formadoras (universidades, escolas normais, centros de formação...) é concebido pela relação com a prática profissional dos professores. Dessa forma, a formação inicial precisa estabelecer a relação entre a prática profissional e a formação teórica, a experiência do cotidiano escolar e a pesquisa, e entre os professores e os formadores universitários. Sublinha o autor que a formação de professores não se

limita à formação inicial na universidade, pois se trata de uma formação que abrange a carreira profissional e a vida pessoal do docente como processo. Considera que a prática pedagógica constitui um espaço de formação, de produção de aprendizagem e de mobilização de saberes e competências.

O embasamento teórico a respeito da formação, na concepção de Tardif (2007, p. 287), é de que a formação do professor supõe um *continuum* durante sua carreira. Essa formação começa antes da universidade e estende-se ao longo da vida profissional. O professor é um sujeito sociocultural que se constrói e que reconstrói seus conhecimentos conforme as necessidades curriculares e a demanda do contexto histórico-social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Assim, o processo de formação do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente.

Para Marques (2003, p. 66), o professor se qualifica profissionalmente, à medida que se assume como sujeito de sua atuação pedagógica, nela constrói seu saber, sua linguagem, sua estratégica prática e a compreensão das relações de seu cotidiano. O professor é um interventor sociopedagógico em seu contexto educativo; inova, cria novos significados, tanto na prática educativa, quanto na configuração pessoal e profissional docente. O ofício de professor expressa-se na capacidade de ensinar e de fazer-aprender. A prática pedagógica remete para o processo ensino-aprendizagem, pois o cotidiano escolar é lugar de ensinar e, também, lugar de aprendizagem para o professor.

A “complexidade”<sup>9</sup> da ação/práxis de ensinar assenta na compreensão da interação educador/educando, para desencadear um processo educativo comprometido com o desenvolvimento, tanto do educador quanto do educando, no contexto real e histórico-social. Assim, a ação educativa como atividade que não resulta de saber teórico, mas de saber ser, saber conviver em seu ser identitário e com o outro. Saber conviver emana da história pessoal e profissional, das concepções e expectativas; permite ao educador identificar a realidade como um lugar no qual se processa o saber.

---

<sup>9</sup> Entende-se por complexidade a pluralidade de condições e elementos construtivos do processo ensino-aprendizagem.

Para Paulo Freire (2000, p. 23), a capacidade de aprender ensinando e de ensinar aprendendo está imbricada com a habilidade humana de apreender a subjetividade do objeto aprendido, a qual possibilita a reconstrução da aprendizagem por mera transferência externa do conhecimento. Afirma, ainda, (2000, p. 50), a necessidade de compreender o ser humano por seu inacabamento, isto é, a consciência de ser inconcluso, própria da existência vital, e permite-lhe estar inserido em um permanente movimento de busca. Não foi a educação que o fez ser humano, educável, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. Entendo, então, que o processo de formação na prática acontece mediante a transformação da realidade interior e exterior do profissional – como o processo de construção e reconstrução de sua identidade. A aprendizagem diante de novos referenciais científicos e tecnológicos requer mudança de mentalidade e de postura do professor, mediante um processo de reconhecimento das possibilidades e/ou limitações na sua constituição de aprendiz.

Por sua vez, estudos atuais manifestam essa concepção formativa, afirmada por Delors (2001, p.152), com vista à importância do papel do professor enquanto agente de mudança. Afirma o autor que esse papel nunca foi tão evidente e que será ainda mais decisivo no século XXI. Cabe ao professor se manter atualizado, aperfeiçoar seu conhecimento profissional para responder adequadamente à ação educativa na realidade social, política e cultural em cada época. A evolução na área do conhecimento científico e tecnológico cresce com rapidez. É nesse movimento contemporâneo que o ser humano, sujeito-ação, estabelece intercâmbio, cria e constrói o conhecimento, como forma de participar e de interagir no fazer cotidiano.

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para a Unesco (2001, p.152-163) refere que a formação do professor deve pautar-se na busca de novas perspectivas para a prática pedagógica. Aponta para a relação, professor/aluno como algo fundamental ao processo pedagógico. O diálogo como meio de desenvolver a capacidade crítica e criativa do aluno, isto é, contribuir na formação dos educandos para a responsabilidade individual e coletiva, que possam prever as mudanças, continuando a aprender ao longo da vida. Outra exigência referenciada é a faculdade intelectual e habilidade do professor para responder às inquietações e aos desafios do aluno sobre a realidade em continuas mudanças científicas e tecnológicas. Situa-lo nesse processo evolutivo para que possa

estabelecer a ligação entre as perspectivas pessoais e coletivas, em vista do desenvolvimento e do bem-estar da sociedade.

O desafio apresentado não está no “que” ensinar, mas em “como” ensinar, como fazer prática pedagógica que corresponda a exigências mutantes, que não se traduzam em repassar conhecimento, mas em desenvolver um trabalho que provoque mudança qualitativa no fazer pedagógico. O professor precisa estar preparado para trabalhar com o “novo” que se apresenta como o “diferente”, isto é, sua cosmovisão pedagógica não pode ser unilateral. Para isso, o professor deve dispor-se à abertura ao novo, ao desprendimento de modelos prontos, à mudança radical na forma de conceber o aluno e o processo educativo.

Ao referir-se à formação do profissional, Marques (2003, p. 51) expressa que a complexidade do exercício das profissões no mundo atual exige uma formação que possibilite o desenvolvimento das competências comunicativas e das habilidades cognitivas e instrumentais, desde a educação básica. O educador precisa estar preparado para interagir, crítica e criativamente, na dinâmica da sociedade contemporânea. Na realidade atual, o saber é mutável e atualizado com rapidez, exigindo-se, portanto, profissionais capacitados a conduzir de forma inovadora o processo educativo.

A complexidade do ato de ensinar aponta para a superação da linearidade, da dicotomia e da fragmentação, para uma concepção multidimensional, articulada e integrada dos conhecimentos. Evidenciam-se tendências para a ação educativa centradas no desenvolvimento das competências e habilidades básicas do profissional de educação, como agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de interagir na realidade sociocultural, com possibilidade fundamentada de conhecimento. Um profissional capacitado a administrar imprevistos e desafios, a detectar situações-problema e a agir no intento de propor soluções, desenvolvendo sua capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida.

A concepção da complexidade e do pensamento atual inovador do sistema educativo apontam para a resignificação da educação e indicam alternativas para o desenvolvimento de ações educativas adequadas à realidade atual. A assimilação e incorporação dessas concepções teóricas, ao visar à inovação da ação educativa, pressupõem mudanças de paradigmas, ou seja, a construção de uma nova



concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, de metodologia e prática pedagógica - fundamentais para qualificar a ação educativa segundo as necessidades de hoje. No posicionamento de Nóvoa (2007), o maior desafio está em manter o profissional de educação atualizado, capaz de estabelecer a relação entre o saber-fazer, conhecer, e usar - as novas metodologias de ensino, a fim de tornar a prática pedagógica significativa na aprendizagem do aluno e adequada à modernidade. Requer superar a simples assimilação do discurso e transpô-lo para situações de discussões e de construção no cotidiano escolar.

Entendo que, ao educador, é indispensável o aporte teórico educativo, associado ao posicionamento pessoal diante da realidade contextual e à capacidade de continuar a aprender. Seja qual for o contexto escolar, o educador é desafiado cotidianamente por situações novas. Nessas situações, e a partir delas, ele deverá ter competência e habilidade para discutir, ensinar e aprender.

A ação educativa é uma forma de intervenção na realidade que extrapola o âmbito de informações acumuladas, da aprendizagem de conteúdos preestabelecidos no currículo, remete à interação de conhecimentos e experiências que possibilitam compreensão reflexiva acerca da realidade; possibilita ao estudante compreender a realidade e a si mesmo, interagir em seu cotidiano educativo, aprender a conviver, a organizar e a administrar situações de aprendizagem.

Corroborando Tardif (2007, p. 232), dizendo que o professor, sujeito ativo da ação educativa, elabora a prática - e a organiza a partir de sua história de vida, afetividade e valores. Seus saberes são parte integrante de sua história de vida, de suas experiências e do ofício de professor. Eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. O professor age de acordo com crenças e certezas pessoais - a partir das quais organiza a prática pedagógica. Dessa forma, entendo o educador como alguém com capacidade de compreender a história humana e cultural, para dela fazer parte de forma operante. Assume o sentido próprio da vida, com a capacidade de articular, agir e interagir na e sobre a realidade social, política e cultural. Dessa forma, as competências e as habilidades do professor vão além dos saberes e conhecimentos necessários à ação educativa, são uma forma relacional e efetiva para responder à

complexidade do cotidiano da instituição escolar e da prática pedagógica contextualizada<sup>10</sup>.

A maneira como o professor gerencia as diferentes situações, que constituem a realidade educativa, revela sua capacidade de ensinar e de aprender - mediante o novo e o diferente, inerentes ao ofício da profissão. Pensar a educação é possibilitar a interação entre o que se ensina e o que se aprende. Ou seja, é pensar como o estudante obtém, seleciona e interpreta as informações que recebe e que estão nos diversos meios de comunicação e na linguagem do cotidiano. Esses saberes não se reduzem a um saber instrumental; são saberes que nascem das expectativas que o ser humano traz em relação a si próprio e ao outro; o que resulta, conforme Delors, no movimento do saber-ser e do aprender-aprender. Afirma Nóvoa (2007, p. 6), que o aprender contínuo é essencial, e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente do processo educativo, e a escola, como lugar de desenvolvimento pessoal e profissional permanente.

Aprender é sempre entrar em relação com o outro - o outro fisicamente presente em seu mundo - mas também o outro virtual que cada um traz dentro de si, como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária - a qual poder-se-ia afirmar que é parte integrante da dimensão relacional. Não há relação consigo próprio, senão na relação com o outro; e não há relação com o outro, senão na relação consigo próprio.

Essa aceção permite compreender o educador como agente relacionado à sua cultura, história de vida e de relações - consigo próprio, com o outro e com a realidade circundante. Do ponto de vista identitário, aprender faz sentido para o educador por referência à sua história, às suas expectativas e desejos, às relações com o mundo e com os outros - como ser humano, que confere sentido à ação educativa e o faz a partir da posição subjetiva e da objetiva.

---

<sup>10</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unifra. O conceito “competência”, que se discute, é considerado como capacidade de agir criticamente no meio sociocultural apoiado em saberes e conhecimentos que possibilitam a intervenção na realidade. Concebe que não deve, pois, existir distanciamento, nem tratamento fragmentado, entre conhecimento, competência e habilidade. A construção da competência ocorre no momento em que a prática tira lições da teoria e a teoria lições da prática.

Por isso, o educador é alguém capacitado a ajudar o educando a superar seu “não saber”, a criar condições para que saiba ir para além das palavras, que saiba decodificar os sinais e símbolos da realidade cultural de sua época.

Freire (2006, p. 33) afirma que a ação educativa é caracterizada por uma postura ética, por atitudes de respeito - que se expressam por relações justas, sérias, humildes e generosas, em que a autoridade do educador e a liberdade dos educandos, assumidas eticamente, autenticam o caráter formador do espaço pedagógico. A maneira com que o docente atua - decide, discute suas próprias posições, aceita rever seu saber e seu fazer pedagógico - revela o cuidado, a habilidade e a competência do educador para com o saber ensinar. O ato de ensinar é um ato político - que requer qualificação profissional, compreensão crítica da realidade, habilidades para interagir. Acrescenta, ainda, o autor, que, no contexto educacional, é mister equilibrar qualidade profissional com habilidade política, para que o processo de inovação se inspire em sujeito crítico e autocrítico; o professor precisa ser competente nos aspectos formais e político, isto é, ser capaz de propiciar um ambiente do aprender a aprender e do saber pensar, de questionar criticamente para contribuir na formação de sujeitos críticos, participantes e construtivos.

Isso implica na capacidade de o professor dominar o conteúdo e o método de ensino, o que requer atualização constante, ocupar o espaço próprio, saber aplicar o conhecimento científico e tecnológico no cotidiano profissional. Constata-se que signos eletrônicos invadem o cotidiano escolar, recriam as comunicações intra e interpessoais. Os ícones diagramados colocam o professor e/ou pedagogo em um desafio de aventurar-se em novas descobertas, recriar suas metodologias e, com isso, descobrir novas posturas pedagógicas. A instantaneidade virtual apresenta ao educando uma educação dialética, porque pode viver, ver, acompanhar e construir o mundo de experiências passadas, presentes, projetando o futuro ou, ainda, como afirma Demo (2000, p. 34), faz-se a dialética entre a ação e o pensamento. Diante desse movimento ação-pensamento, apresentado pelo autor, percebo a necessidade da ação reflexiva do professor e a capacidade de fazer a leitura no seu ideário global.

A percepção da realidade contemporânea permite entender que a evolução do conhecimento tem acelerado mudanças científicas, tecnológicas e culturais. Na

área educacional, afirma-se a importância de uma visão global planetária em suas múltiplas realidades e transformações, na compreensão de que o saber intelectual não evolui solitário em seu espaço simbólico (instituição de ensino) - mas desenvolve-se na interação com a organização social, em suas formas de poder, de conduta, de crenças e de saber. A formação de professores e a prática de ensino sempre se constituem objeto de estudo nos mementos da evolução educacional, fato que emerge da revisão da legislação específica ao ensino. A necessidade de preparar o futuro professor para a prática pedagógica aponta para a prática de ensino como um componente curricular. Está compreendido como um processo dialogal contínuo, em que se oportuniza a construção do conhecimento, as relações intra e interpessoais. Marques (2003, p. 68) afirma que professor/professor e professor/aluno ouvem um ao outro, postos à escuta das vozes que os interpelam.

Pensar, assim, a educação, é compreendê-la no contexto cotidiano local e global, com toda a gama de interferências políticas, sociais, culturais, econômicas, dentre outras, favoráveis e desfavoráveis; é compreendê-la no âmbito das inter-relações próximas do contexto escolar; é contar com os valores e as limitações dos envolvidos no processo educativo; é perceber as contradições entre o discurso sobre a educação e os recursos efetivos destinados à educação; é ter consciência do saber e do despreparo docente; é lidar com o hiato entre intenção e ação educativa, concepção e prática metodológica.

O cotidiano escolar propicia, apesar da existência de limitações e dificuldades, um espaço de construção do saber docente, em que a aprendizagem mútua é proporcionada de maneira natural e em situações planejadas e formais. A construção do saber constitui o cotidiano do ambiente escolar em que, pelas inter-relações, aprende-se o respeito, a escuta, o diálogo e a humildade. A construção do saber é o foco do cotidiano escolar, em que, na proposição ou abordagem de um tema de estudo, educador e educando desenvolvem as capacidades e habilidades em uma variada escala de profundidade a amplitude de acordo com a prontidão individual de elaborar o conhecimento.

A formação do professor, na perspectiva da prática de ensino, tem seu ponto de partida na ação investigadora do docente. O professor investigador da própria prática descobre que, à medida que ensina, aprende e transforma o próprio ato de

ensinar na relação que estabelece com o aluno. O educando, por sua vez, ao aprender, também ensina. Conforme Freire (2006), ensinar é tomar o ato do conhecimento para provocar no educando o seu ato de conhecimento. Ensinar é um ato criador, crítico e não mecânico. É pela atuação do professor na prática cognoscente que o educando se torna sujeito crítico. O encontro dialógico entre professor e aluno leva a entender a reflexão: uns, ensinam e, ao fazê-lo, aprendem; outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam. O aluno é um participante do processo educativo. Com o professor, atua e se envolve em um processo de interação e discussão coletiva, para buscar a produção do conhecimento, como sujeito ativo e criativo. Nesse entendimento, o aluno se assume como sujeito crítico no ato do conhecimento, age como corresponsável dinâmico e participativo do processo ensino-aprendizagem. Confia em si mesmo e vivencia a relação dialógica com o professor e com seus colegas. Freire (2006) também salienta que a relação educador-educando precisa ser dialógica, pois, por meio de um diálogo amoroso horizontal, estabelece-se um clima de convivência, um processo de confiança e, juntos, crescem e se educam mutuamente.

A educação nunca é ato individual. É uma tarefa ativa de pessoas que interagem e, na interação, aprendem e se educam; a pessoa se afirma no próprio pensar, escuta a opinião do outro, desperta o respeito pela posição do diferente, pois o ser humano é um ser que se realiza a partir da mediação com o outro, ou seja, a educação se processa numa influência mútua entre o ser humano, o cotidiano e a realidade social. Essa influência é uma relação e não uma ação exercida pelo ambiente sobre o ser humano. Não se trata, portanto, de sobrepor o cotidiano ao ser humano.

Retomando o pensamento de Freire, ensinar é uma especificidade humana. A prática educativa é muito mais que um treino técnico para se atingir determinadas habilidades e desempenho de destreza. Educador é aquele que tem o domínio da área de conhecimento que ensina; disposto a aprender sempre, atento às mudanças, consciente de ser, ele mesmo, incompleto - de estar sempre a caminho, ou seja, em busca do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Afirma, ainda, que o ser humano é incompleto e, por isso, um ser finito. A construção de sua existência ocorre no e com o mundo. Por ser finito, é um projeto e, como tal, quer sempre transcender-se, ser mais.

Essa compreensão do ser humano capaz de criar, de admirar e de aventurar-se (buscar ser mais), possibilita ao educador compreender o universo da experiência e de expectativas que os educandos trazem consigo, isto é, a capacidade de construir o próprio conhecimento. É o que explica Silva (2002, p. 191): o professor propõe o conhecimento; não transmite conhecimento. O professor é como o artista, que expõe sua obra ao público. Isso significa modelar o domínio do conhecimento como espaço conceitual, em que o educando pode construir seu próprio mapa e conduzir suas explorações, considerando o conteúdo um ponto de partida, e não de chegada, ao processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor percebe que o conhecimento não é fruto somente de sua autoria, e sim, uma construção coletiva.

A prática pedagógica autoritária, designada por Paulo Freire de *educação bancária*<sup>11</sup> não é ética, pois nega a capacidade criadora do ser humano. Este, como se sabe, é o único ser, que nós conhecemos, capaz de aperfeiçoar constantemente seus conhecimentos. O respeito é fundamental para se estabelecer uma relação de efetiva aprendizagem. Esse respeito passa pela compreensão de que o educando é sujeito da educação e, nunca seu objeto. Nesse entendimento, a prática pedagógica desenvolve no educando a capacidade de pensar por si mesmo e, assim, ele terá maior habilidade em distinguir criticamente as exigências da sociedade atual.

Freire (2006, p. 29 e 31) também assegura que ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança, respeito do que se fala, competência profissional, generosidade. E compreender que a educação é uma forma de invenção do mundo. Acima de tudo, ensinar exige dos educadores o saber escutar. O ato de ensinar exige do educador o envolvimento com a prática pedagógica, que deve ir além do que ensinar, daquilo que o sistema de ensino estabelece nas grades curriculares. O compromisso com a formação de profissionais, preparados para atender as demandas da sociedade atual, requer uma dinâmica curricular que proporcione ao educando não apenas a oportunidade de uma assimilação crítica do conhecimento e das competências, das habilidades científicas requeridas atualmente na formação, mas, ao mesmo tempo, a oportunidade de conhecer, dominar, e pôr em ação metodologias investigativas

---

<sup>11</sup> Expressão *educação bancária* usada por Paulo Freire para designar uma metodologia em que o professor se considera o depositador do saber, encarregado de, simplesmente, repassar seus conhecimentos para os alunos, considerados um depositário vazio.

apropriadas para o conhecimento de sua área de atuação e da realidade como um todo.

Entendo que para além da informação o processo de aprender/aprender, cuja competência pertence à instituição de ensino, também é essencial afirmar que a função da instituição é a de formar o ser humano em sua capacidade intelectual e de convivência. A complexidade do ato de ensinar assenta também a compreensão da interação educador-educando para desencadear um processo educativo comprometido como desenvolvimento de educador, em seu contexto real e histórico. Entendo por complexidade a pluralidade de condições e elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem

Para além da informação, o processo de aprender/ensinar, cuja competência pertence à instituição de ensino, também é essencial afirmar que a função da instituição é a de formar o ser humano em sua capacidade intelectual, produtiva e de convivência. Por conseguinte, somente quem se mantém em atitude e em atividade constante de aprender, pela interação e interlocução com a realidade e a evolução do conhecimento, somente esse poderá exercer a atividade de ensinar.

Pimenta (2005, p. 19) acredita que a formação precisa sair dos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos acadêmicos do conhecimento técnico profissional. O professor assim formado, conforme a análise do autor, não está capacitado a responder os desafios que surgem no decorrer de seu trabalho. Por isso, necessita estar preparado para dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos científicos.

A concepção de currículo referido transcende a prática de transmissão abstrata de conhecimento articulado, sistematizado das disciplinas organizadas de forma linear; trata de uma dinâmica de construção integrada do conhecimento científico, transformado em saberes acadêmicos em constante interação e atualização, pela mediação da realidade macro e micro que influencia o processo.

A concepção de currículo do curso de formação da instituição em estudo propõe a organização e a inter-relação do conhecimento e das atividades pedagógicas com as demais atividades desenvolvidas no e além do cotidiano

universitário. A estruturação em eixos temáticos objetiva valorizar as diferentes disciplinas e a interação com as experiências pessoais e coletivas dos professores. Nesse entendimento, o currículo não é senão o processo dialógico continuado que propicia a construção e a circulação dos saberes nas relações intra e interpessoais no cotidiano educativo. Nessa compreensão, as atividades pedagógicas desenvolvidas priorizam a relação teoria-prática de conhecimentos, inter-relacionados na ação educativa.



### **3 DIALÉTICA DA PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFRA**

#### ***3.1 Contextualizando o campo empírico***

Na presente pesquisa, pretendo investigar acerca da formação de professores na perspectiva da dialética teoria-prática. Este estudo inicia pela contextualização da pesquisa e a relação com a experiência profissional. Ao mesmo tempo, descrevo aspectos da trajetória educativa do Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, instituição formadora de professores em diversos cursos de licenciatura, dentre eles, o Curso de Pedagogia sobre o qual se desenvolve a pesquisa.

A opção pelo estudo da temática relação teoria-prática na formação de professores do ensino fundamental, especificamente o pedagogo, advém da minha experiência profissional na área da educação, de modo especial em Escolas de Educação Básica e Cursos de Magistério em diversas realidades educativas, seja na docência seja em atividade/função administrativa. Desse modo, a experiência pessoal fortaleceu o interesse pela temática. A oportunidade de desempenhar a docência em Escolas da Rede da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte, SCALIFRA-ZN, permitiu-me desenvolver o desempenho profissional em diversas regiões de diferentes culturas e, sobretudo, experienciar diferentes maneiras de conduzir e de significar a atividade pedagógica. Isso contribuiu significativamente para a construção de uma visão da situação educacional brasileira no tocante a formas de conceber a educação e de realizar a prática pedagógica.

O percurso como professor na formação de jovens e de professores permite compreender a importância da fundamentação teórica como elemento essencial para qualificar a prática pedagógica. Assim, entendo a necessidade da formação do professor por sua responsabilidade de conduzir o processo pedagógico em uma situação de constantes e novas exigências.

Atualmente, na função de Secretária Executiva da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte, SCALIFRA-ZN, acompanho e participo ativamente na construção do processo de sistematização da ação pedagógica das instituições de ensino da mantenedora.

Concebo que a prática pedagógica se aperfeiçoa e se concretiza à medida que se define a ação educativa que se pretende realizar. Ela possibilita ao acadêmico compreender que a instituição de ensino é um ambiente educativo, um espaço de formação, lugar em que o saber é construído de forma coletiva, em um processo intersubjetivo e continuado, de modo que o aprender a aprender torna-se uma exigência constante na vida do educador.

Nesse processo de educação continuada, a dimensão sobre a interação teoria-prática é uma questão relevante no meio acadêmico, no sentido de estabelecer a coerência do processo pedagógico em vista do processo ensino-aprendizagem.

Também no Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, instituição de educação superior, mantida pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte, SCALIFRA-ZN, essa questão está em pauta no cotidiano dos currículos de ensino. Desde a sua fundação, no ano de 1955, o Centro Universitário Franciscano, UNIFRA concentra suas atividades na cidade de Santa Maria, RS; porém, sua abrangência extrapola os limites geográficos do estado. É pioneira na região central do Rio Grande do Sul, na formação de professores licenciados, e que, no decurso de mais de cinco décadas, realizou mudanças educacionais, especialmente das reformas legais do ensino, mantendo-se como instituição de referência na formação docente. Na última década, a instituição discutiu e implementou as diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos, incluindo, portanto, as do Curso de Pedagogia. Estabeleceu diretrizes institucionais e desenvolveu intensa capacitação docente. Desenvolveu, também, um programa especial de formação de professores em exercício na educação básica, em parceria com as prefeituras dos municípios da região central do estado. Teve o programa grande repercussão nas escolas de educação básica da região, resultando na solicitação, por parte de secretarias de educação, de um programa permanente de atualização docente, o que vem ocorrendo mediante oficinas pedagógicas. Essa realidade despertou o interesse para um estudo da proposta pedagógica institucional de formação de professores.

A percepção da realidade contemporânea permite compreender que a evolução do conhecimento tem acelerado mudanças científicas, tecnológicas e

culturais. Na área educacional, afirma-se a importância de uma visão global planetária em suas múltiplas realidades e transformações, na compreensão de que o saber intelectual não evolui de forma individualizada em seu espaço simbólico, mas se desenvolve na interação com a organização social em suas formas de poder, conduta, cultura, crenças e saber.

Numa época em que, no Brasil, há uma notória mudança do ensino superior, quer pela ampliação e acesso à educação, quer pela atualização necessária em vista das mudanças sociais e culturais da sociedade, o Centro Universitário Franciscano, com objetivo de atender às necessidades da formação profissional para atividades educativas, propõe-se a superar a tradição histórica da formação de professores, que se firmou na primeira metade do século XX, quando os Cursos de Pedagogia eram específicos para a formação de professores do ensino fundamental.

Essa revisão do Curso de Pedagogia na Instituição tem o seu início em 1999, em discussões realizadas a partir das Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Ensino de Pedagogia do MEC. Em abril de 2001, face às orientações contidas nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação, que resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que embasam os estudos de revisão curricular do Curso de Pedagogia ofertados pela Instituição. Após a análise das quatro habilitações (Magistério Pedagógico do 2º Grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Tecnologia Educacional, Magistério da Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), a Comissão de Reformulação propôs a transformação dessas habilitações em três projetos, independentes, de cursos de formação de professores - Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. A partir dessa reformulação, o Projeto I: Magistério da Educação Infantil, e o projeto II: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos com duração de oito semestres letivos, passam a ser oferecidos com um núcleo básico centrado na docência e três núcleos de formação complementar (que não se confundem com a concepção anterior de habilitação). Os núcleos de formação complementar: Gestão de Processo Educacional, Trabalho Pedagógico em Âmbito Não-Escolar, e Tecnologia da Informação e da Comunicação na Educação, são optativos e ofertados a partir do terceiro semestre do Curso.

A reformulação se fundamentou na dinâmica curricular proposta pelo grupo de professores do Curso de Pedagogia. Ela propõe a apropriação crítica de conhecimento pedagógico-docente contextualizado. Busca superar a formação voltada exclusivamente para o mundo acadêmico, no qual os futuros profissionais adquirem a dimensão de uma formação que se insere no ambiente escolar.

A Proposta Pedagógica do Curso compreende que o trabalho docente e o trabalho pedagógico escolar, em suas complexidades e singularidades, têm sentido formativo se a teoria tirar lições da prática e a prática tirar lições da teoria, explorando as potencialidades inerentes ao processo de formação e a realidade do cotidiano educativo.<sup>12</sup> Nessa perspectiva, entendo que a articulação entre a teoria e a prática se constitui em um diálogo entre os múltiplos saberes, ou seja, de inter-relação entre áreas disciplinares e sua decorrência para atuação profissional.

O Projeto político pedagógico em consonância com a proposta curricular do curso de formação desenvolve ações que estimulam a iniciação científica e a pesquisa. “Assimila o processo de pesquisa como princípio cognitivo-investigativo da realidade escolar, da própria prática pedagógica, do processo de ensino-aprendizagem (pesquisa como um princípio formativo), da produção do conhecimento relativos aos campos metodológicos e tecnológico-pedagógicos”<sup>13</sup>. Nessa compreensão, entendo que a formação docente requer uma dinâmica curricular que possibilite ao docente conhecer, dominar e pôr em ação metodologias investigativas apropriadas para o conhecimento da área em estudo e da realidade como um todo.

Na proposta de formação docente do Curso de Pedagogia, a proposição de currículo está ancorada em uma concepção aberta, para atender à realidade e às necessidades da universalidade, das escolas e do contexto socioeducativo. Possibilita a interação das disciplinas e a flexibilização do conhecimento expresso na organização em áreas ou temas. O currículo é, então, representativo de uma rede de conhecimentos.

“A ideia de rede pressupõe a construção que decorre das interações do conhecimento e tem, na organização, eixos temáticos interligados. À medida que os

---

<sup>12</sup> Projeto Político Pedagógico, Curso de Pedagogia, UNIFRA, 2008.

<sup>13</sup> Idem. P.P.P.

docentes e discentes interagem nas disciplinas que compõem os eixos temáticos, reiteram informações que lhe são significativas”.<sup>14</sup>

Os referenciais descritos na proposta pedagógica do Curso de Pedagogia orientam a formação de professores, não somente para o conhecimento e a capacitação técnica e profissional, mas também para a formação continuada e a permanente motivação de descobrir, criar e inovar. No intercâmbio das necessidades da sociedade e dos interesses do ambiente acadêmico, busca manter espaços e atitudes de criatividade e participação, permeando a qualificação do conhecimento com valores que propiciem a conquista da autonomia no desempenho profissional. Nessa compreensão, dimensiona seu projeto educativo construindo significado para a ciência, o caráter humano do saber e a preservação dos valores culturais e éticos.

### **3.2 Considerações sobre procedimentos metodológicos**

A sábia ponderação aristotélica de que a forma de abordagem precisa ser adequada à natureza do assunto chama atenção para a fundamental importância da questão metodológica. Além de orientar o caminho da investigação, ela é aquilo que se pressupõe como algo já dado e que faculta um horizonte específico sobre o objeto.

As considerações prévias figuram apenas para mostrar minha forma de inserção no campo de pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Quanto à forma de leitura e interpretação dos dados, é possível adiantar que a abordagem é qualitativa com enfoque no estudo de caso.

A investigação qualitativa se caracteriza por tratar de uma abordagem que tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e as situações que estão sendo pesquisadas. Ela proporciona um relacionamento flexível entre o pesquisador e os entrevistados e trabalha com a subjetividade, colhendo informações com maior riqueza de detalhes. (Cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

---

<sup>14</sup> Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia, UNIFRA, 2008.

Quanto ao estudo de caso, por se tratar do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, UNIFRA, este é considerado um caso simples. Nele, pretendo investigar sobre como ocorre a relação dialética entre a teoria e a prática no Curso de Formação Inicial de professores, nesse caso professores da educação infantil e séries iniciais.

Consiste, portanto, em um estudo de caso simples, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre caso específico, enfocando um aspecto importante do caso.

Tal opção concorda com Yin (2005, p. 32), quando afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica, que perquire um fenômeno contemporâneo, dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites do fenômeno e do contexto não estão claramente definidos.

A opção pelo estudo de caso simples para a presente investigação se justifica, conforme Lüdke e André (1986), por ser um método rico em informações, dotado de características fundamentais como a descoberta, a interpretação em contexto, a busca para interpretar de forma abrangente e minuciosa as evidências à relação dialética entre a teoria e a prática no curso de formação de docentes da UNIFRA.

A escolha desse assunto se deve ao fato de o magistério e a prática pedagógica serem espaços da minha trajetória profissional como educadora que, como pesquisadora, estão inseridos no contexto do objeto de estudo, mas também por admirá-los, observá-los e olhá-los a partir de um lugar teórico determinado.

O trabalho profissional em questões administrativo-pedagógicas despertou meu interesse em compreender e aprofundar essa temática, uma vez que, pela constante evolução da sociedade, essa questão continua a ser um desafio no meio acadêmico ainda hoje.

O primeiro momento dessa investigação empírica exigiu que se diferenciasses no cotidiano escolar relação teoria-prática. Em sequência, discutir a questão da relação entre teoria e prática na formação inicial do docente e o espaço

teórico, pois o diálogo com diversos autores contribuiu para enriquecer a visão ao descortinar novos horizontes.

No decorrer do estudo, procurei fazer o movimento da aproximação e do distanciamento, com cuidado, para acerrar-me do objeto, evitando tirar conclusões prévias e/ou justificativas para tais ações. Fazer esse movimento não significa que a postura seja de neutralidade, pois o pesquisador, em seu horizonte de compreensão, observa, analisa, e dá sentido ao seu enunciado, influenciado por sua história pessoal e social. Posiciona-se diante da realidade, formula perguntas e confere significado ao seu fazer. Desse modo, um texto ou um fato é sempre interrogado a partir do horizonte criado. Gadamer (1997, p. 503) reforça a não neutralidade do pesquisador ao afirmar que jamais existe um leitor ante o qual se encontra simplesmente aberto o grande livro da história, mas também nunca haverá um leitor que, com um texto ante seus olhos, leia simplesmente o que está nele. Em toda leitura tem lugar uma aplicação, e aquele que lê um texto se encontra, também ele, dentro do sentido que percebe. Ele mesmo pertence ao texto que procura entender.

Numa proposta dialógica, procurei dar ouvido à voz dos entrevistados, a fim de compreender sua concepção da dialética entre a teoria e prática; captar como a relação teoria-prática ocorre na formação inicial do docente. O encontro com os entrevistados transcorreu em clima de confiança e espontaneidade.

O diálogo constituiu ferramenta básica para entender a ação dos investigados e a sua comunicação. Entendo o diálogo, a partir da afirmação de Freire (2006), como o indicador metodológico principal, quando a proposta de investigação envolve situações em que a perspectiva positiva não é suficiente para não conseguir captar elementos que não se mostram espontaneamente.

Entendo, ainda, que o diálogo não se reduz ao simples ato de depositar ideias de uma pessoa para a outra, nem tampouco à simples troca de ideias a serem consumidas pelos interlocutores. O diálogo exige respeito e escuta ao saber do outro. Sua importância está na reflexão dos envolvidos, que têm a possibilidade de, no encontro, desvendar a realidade.

Na fase exploratória, foi definido o número de participantes a serem entrevistados. Na escolha intencional deles (professores), considerei o suporte teórico com base em Bauer e Gaskell (2003 p. 71), os quais afirmam que a finalidade da pesquisa não está no envolver um grande número de pessoas ou de opiniões, mas no explorar o que foi recolhido em relação às diferentes representações sobre o assunto em questão. De acordo com os autores, o número de entrevistados não significa necessariamente melhorar a qualidade da pesquisa, pois entendem que há um número limitado de interpretações da realidade que, apesar de as experiências serem individuais, são o resultado de processos sociais coletivos. No caso desta pesquisa, o limite de participantes foi estabelecido com a finalidade de mostrar a variedade de pontos de vista, dos professores e alunos entrevistados, sobre a relação teoria-prática, na formação inicial de professores, e as suas diferentes posições sobre a temática. Quanto à seleção dos professores e alunos, a intenção foi verificar as repercussões, considerando como a proposta pedagógica do curso - relação teoria-prática - está sendo aplicada em sala de aula a partir de suas percepções.

Como instrumento para a coleta de dados, foi usada a entrevista semiestruturada com questões que envolvem conhecimento e experiência pessoal e profissional. A escolha pela entrevista semiestruturada como instrumento para a construção desta pesquisa se deve às vantagens desse instrumento – entrevista – como ausência de rigidez nas questões, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Assim, proporcionou um clima favorável e de confiança mútua, por parte dos entrevistados e do pesquisador, possibilitando que as informações fluíssem naturalmente.

No decorrer da entrevista, procurei olhar para além do sentido imediato do texto e dos fatos, a fim de descobrir o significado das palavras, expressas no depoimento dos entrevistados, bem como lembram Lüdke e André (1986, p. 36): o entrevistador precisa estar atento, não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vão obtendo ao longo da intervenção. Há uma gama de gestos, expressões, anotações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validade do que é efetivamente dito.



Nessa perspectiva, aprofundi as questões referenciadas pelos professores e alunos no cotidiano institucional, como: concepção da prática reflexiva; relação teoria-prática nas atividades do Curso; articulação entre a teoria e o estágio; teoria e pesquisa na prática teórica a partir da entrevista.

### **3.3 Relação teoria-prática em atividades do Curso de Pedagogia na perspectiva dos docentes**

Enfatizo, novamente, o pressuposto antropológico de que o ser humano é uma unidade de múltiplas dimensões indissociáveis e que, por isso, também não é aceitável a separação entre a ação profissional e as atitudes. Por outro lado, cito Marques (2003, p. 41), para quem o ser humano é um ser que aprende e que se constitui pelo que aprende. Dessa forma, a teoria e a prática se constituem num todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e um tempo, de modo que não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência, reciprocidade e dinamicidade entre elas. Retomando Nóvoa (1993, p. 16), a instituição de ensino é um espaço da afirmação profissional e de legitimação do saber produzido pelo professor. A internalização de saberes e de competências profissionais supõe conhecimento científico e valorização de elementos criativos voltados para a arte de ensinar, em uma perspectiva crítica e reflexiva da prática. A docência não se reduz à atividade meramente técnica, consiste em uma prática intelectual, embasada na compreensão da prática e na transformação da prática. Até porque é uma atividade teórico-prática que dinamiza a ação humana e promove, criticamente, transformações pessoais e da realidade. Tendo como pressuposto essa dialética da práxis, abordo essa temática em entrevista com professoras do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano.

Quando diretamente perguntada sobre a sua forma de perceber as implicações da relação teoria-prática, no Curso de Pedagogia da UNIFRA, a professora Amélia<sup>15</sup> afirma, ***o professor do curso de pedagogia deve habituar-se a pensar e a analisar sua prática para não incorrer na rotina. Ser criativo, dar à ação educativa significado, tanto para o aluno quanto para o professor.***

---

<sup>15</sup> Todos os nomes citados, das professoras entrevistadas, são fictícios.

***Superar a ideia de aula teórica e aula prática. O saber e o fazer não podem ser separados, devem estar juntos o saber-fazer-teoria-prática, no entendimento de que não há teoria sem prática, nem prática sem teoria. O aluno precisa perceber esse movimento, ou seja, a articulação teoria-prática na atividade pedagógica do professor.***

A referida professora parece haver assumido a ideia da práxis educativa como ação e reflexão, razão que faz questionar a dicotomia teoria versus prática. Mas afirma que os alunos precisam perceber essa dialética na sua formação. Ela não aponta como oportuniza isso. Essa questão não é evidenciada pelos autores abordados no referencial teórico. Afirma que, pela reflexão, o educador pode dar significado à ação. A professora fala da necessidade de superar a distinção entre aula teórica e aula prática que, comumente, é reforçada nos currículos, por exemplo, sob a forma de divisão de uma disciplina, uma hora teórica e outra hora prática.

Essa dicotomia acarreta consequências relevantes no processo de formação de professores. A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia explicita claramente a unidade dialética entre teoria-prática. Assim, “não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria”<sup>16</sup>. Mas, por exigências legais, o conhecimento e a prática continuam como a denominação que separa uma da outra, ou seja, aula teórica e aula prática.

A interação entre a teoria-prática se constitui em uma referência para o diálogo entre os múltiplos saberes, como interação e inter-relação entre áreas disciplinares e suas decorrências no exercício da prática docente. Desse modo, a formação em estudo não se limita ao domínio do conhecimento, necessita da reflexão ética sobre o uso do conhecimento em sua prática. A proposta pedagógica do curso de formação propõe “superar a formação docente voltada exclusivamente para o contexto acadêmico; preconiza a predominância da formação sobre a informação, mediada pela expressão metodológica interdisciplinar, com sólida formação nos componentes da especificidade da área de conhecimento e de instrumentalização pertinente, tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para o aperfeiçoamento em sua atuação profissional”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Projeto Político Pedagógico, 2008.

<sup>17</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – UNIFRA, 2008.

A professora discorre sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas; reflete sobre a forma de superar os limites, ou de tornar mais eficaz sua prática pedagógica. A reflexão se apresenta, então, como marca da deliberação que o professor toma no exercício de sua profissão.

A professora menciona que a formação docente precisa ser assumida como um processo em que teoria-prática interagem no dia a dia do professor. Isso implica formar profissionais capazes de articular os conhecimentos em uma perspectiva tanto teórica quanto prática, de forma crítica e criativa. Nessa perspectiva, saber e ação, teoria-prática, conjugam-se na formação docente. A teoria - o conhecimento - é um momento da prática - ação - assim como a prática é um momento da teoria e do pensar. A separação teoria-prática se constitui na negação da identidade humana, pois não é possível dissociar atitudes, da vida e da ação profissional. A prática requer autoavaliação do professor, o que implica na capacidade de analisar criticamente o contexto educacional e de sua responsabilidade enquanto profissional.

A transformação da prática se efetiva na medida em que o professor amplia o conhecimento sobre a prática, ao mesmo tempo a prática requer que o professor tenha recursos teóricos. A interação teoria-prática se encontram na dinâmica do saber-fazer. Nesse sentido, é importante o professor se perceber como ser inconcluso, pois isso lhe possibilita estar em permanente busca, disposto a aprender sempre. Em **Pedagogia da Autonomia**, Paulo Freire (1997) diz: não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados”, mas para aprender, exercitamos a nossa capacidade de aprender e de ensinar. Enquanto profissional, o professor que admite a condição de inacabamento está buscando se aperfeiçoar como pessoa e como profissional.

O processo de aperfeiçoamento do educador possibilita compreender que a prática pedagógica é uma construção coletiva dos educadores; requer do profissional de educação habilidade e criatividade frente aos avanços do conhecimento.

Para a professora Nanci no Curso de formação docente da UNIFRA, **a concepção de interação entre o saber e o fazer, no coletivo dos professores, existe, mas esta se complica pela resistência à inovação por parte de**

***professores; a educação a nível superior precisa de inovação, mas existem situações em que a ação docente é acrítica à realidade social. Isto reitera a divisão entre concepção e execução, teoria e prática.***

A professora inicia a fala afirmando que a interação entre teoria-prática, no coletivo dos professores, existe, mas não explicita como ocorre no cotidiano acadêmico. Embora não aprofunde a relação teoria-prática no cotidiano do Curso, traz outros elementos que considero importantes; enfatiza a resistência do professor à inovação da prática educativa, revela a necessidade de mudança na prática pedagógica. A ideia de estabilidade e de conforto assegurados pela experiência profissional do docente dificulta o processo educativo. A não aceitação de uma nova ideia, de uma nova possibilidade, a posição de resistência são empecilhos ao aperfeiçoamento e ao avanço do desenvolvimento pessoal, profissional ou institucional. O desafio apresentado pela professora está em como desenvolver uma prática pedagógica que não se traduza em repassar conhecimentos, mas em desenvolver um trabalho que provoque mudanças no fazer pedagógico. “Acredito que a mudança é possível desde a pessoa e que, a partir de cada pessoa, é possível tornar a prática educativa que se deseja”<sup>18</sup>.

Argumenta a professora que o educador precisa superar a atitude acrítica, o modo de pensar e desenvolver, de forma coerente, o fazer pedagógico no entendimento de que o curso de formação docente precisa formar profissionais com capacidade de analisar criticamente a realidade, saber comunicar-se e decodificar as diferentes situações de seu cotidiano. A ação educativa é determinada por abordagens de ensino e tendências pedagógicas, por vezes desconhecidas, teoricamente, mas vivenciadas na prática docente. “A instituição de ensino superior segue, por vezes, modelos pedagógicos e papéis impostos pelo contexto social ou, até mesmo, incorpora um discurso inovador, mantendo práticas não condizentes com o discurso que professa e as necessárias intervenções em vista da melhoria da realidade atual”<sup>19</sup>.

Nessa compreensão, é tarefa da instituição de ensino assegurar uma formação comprometida com a realidade sociopolítica e com a dinâmica da

---

<sup>18</sup> RUPOLO, Iraní; QUADROS, Claudemir (Org.). **Trabalho docente na educação superior: proposições e perspectivas**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003. p. 72.

<sup>19</sup> Projeto Pedagógico Institucional - UNIFRA, 2007.

construção e transformação do conhecimento, como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da carreira profissional, de forma individual e coletiva.

Para a professora Dinei, a relação teoria-prática tem ampla implicação. Ela afirma que ***é importante o professor se dispor a aprender com os alunos; a maioria deles exercem atividades docentes, eu procuro fazer com que esse conhecimento, essa prática educativa dos alunos, tenha lugar nas nossas discussões teórico-práticas de sala de aula.***

A fala da professora evidencia a importância do professor trabalhar com os saberes dos alunos, ir além do saber curricular. Demonstra que os saberes das experiências dos alunos são incluídos nos debates teórico-práticos na prática pedagógica. Aproximo a fala da professora ao conceito de Tardif (2000, p. 10), que define essa conexão como epistemologia da prática profissional. Explica o autor: a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes (experiência), compreender como são integrados concretamente na ação educativa dos profissionais e como se incorporam e transformam as atividades pedagógicas no cotidiano educativo. Reporto-me a Freire (2006), pois considero valiosa sua contribuição em relação ao depoimento da professora que diz valorizar o conhecimento e a prática dos alunos. Ele afirma que as atividades docentes e discentes não se separam, são uma experiência prazerosa, alegre por natureza. [...] É digna a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar estimular e desenvolver no professor/aluno o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. A partir dessas constatações da professora e dos autores referenciados sobre a relação teoria-prática, saber-fazer pedagógico na perspectiva do profissional de educação, considero importante discutir também o depoimento da aluna Betina, que afirma a necessidade de ***romper com a postura detentora do saber. Criar uma cultura de respeito, valorização do saberes para que ambos – professor e aluno – envolvidos no processo educativo possam construir uma prática pedagógica pautada na ética, no respeito e na escuta.***

Aponta a aluna para a necessidade de romper com a postura docente de detentora do saber; o educando é integrante do processo educativo. No livro **Pedagogia da Autonomia**, Freire analisa a prática pedagógica do professor em

relação à autonomia de ser e de saber do educando, enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de habilidades/aptidões". Define a postura do professor como uma atitude ética; defende a ideia de que o educador deve buscar a ética, a qual denomina de "ética universal do ser humano", essencial ao trabalho docente.

A aluna ainda expressa a necessidade de desenvolver uma cultura de respeito e valorização dos saberes. Entendo a ideia de cultura abordada pela aluna, a qual não se limita aos conteúdos dispostos no currículo explícito, mas também pela maneira como está sendo construído o processo de formação ensino-aprendizagem. Consequentemente, a forma de desenvolver os conteúdos e as relações sociais mantidas e difundidas no ambiente formador dizem respeito ou não à manutenção da dinâmica das relações na sociedade.

O ambiente educativo deve se desenvolver em clima de relações justas em que a autoridade do educador e a liberdade do educando se assumem eticamente e autenticam o caráter formador do espaço pedagógico. Isso permite uma relação inegável entre ética e educação, pois ambas dizem respeito à qualidade específica do agir humano. O ser humano se afirma e se desenvolve no inter-relacionamento e na sociabilidade. A atitude ética envolve valores voltados para a dignidade da pessoa e o respeito mútuo em todas as situações da vida e, em especial, no espaço educativo. A atitude ética do professor tem suas implicações com a construção da vontade política acerca da sociedade que se quer e de quais dimensões de cidadania há de se pautar a educação. A formação do docente não pode se limitar ao domínio de conhecimento, necessita, também, da reflexão ética sobre o uso do conhecimento em sua prática pedagógica, na relação professor-aluno, pois esta não é uma relação só pedagógica, mas ética. "A atitude ética envolve valores voltados para a dignidade da pessoa e o respeito em todas as situações da vida e, em especial no espaço educativo"<sup>20</sup> Então, o ambiente universitário não é um lugar de transmissão de conteúdos, mas é lugar de aquisição de valores, de convivência.

---

<sup>20</sup> Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, UNIFRA.

Quanto ao ambiente educativo, expressa a professora Mariluce que o ***ambiente acadêmico é pleno de significado, no qual a aprendizagem se processa, na conjugação do saber partilhado entre professor e aluno.***

Na compreensão da professora, é um lugar em que professor e aluno interagem na construção do processo ensino-aprendizagem. O aluno assimila, interpreta e confere significado à sua aprendizagem. Dessa forma, o professor deixa de ser transmissor de conhecimento e o aluno um receptor de conhecimento. Para Freire (2006), ensinar e aprender são possíveis quando o pensamento crítico do educador se entrega à curiosidade do educando. A prática docente, do ponto de vista de ensinar a aprender, envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, reflexão na e sobre a ação. Ensinar e aprender exige flexibilidade do profissional, atenção à pluralidade de informações, saber escolher as informações que são significativas para integrá-las no cotidiano. Não basta ao educador saber como construir o conhecimento, ele precisa aprender como e o que ensinar; ao discurso teórico se faz necessária a reflexão crítica na e sobre a prática.

As experiências pessoal e profissional constiuem um patrimônio existencial para a vida da pessoa. A experiência é única. Daí a importância de o professor conhecer e valorizar o cotidiano do estudante; lugar de possibilidade, de realizações pessoais e de desafios - os quais têm significado para o processo ensino-aprendizagem.

Argumenta a professora Ester, que **a experiência é a uma fonte essencial de aprendizagem do acadêmico, que o currículo e/ou os programas devem ser voltados para situações da vida e não da disciplina em si; a aprendizagem está centrada na vida.**

Conforme a professora, o período de formação é o momento de mobilização de experiências docentes que, sistematizadas, geram novos conhecimentos. Por outro lado, percebo que a experiência, por si só, não forma o docente, ela contribui para a formação. Entendo que saberes não são formados apenas na experiência do profissional, mas a interlocução dela com a teoria possibilita ao professor mobilizar situações reais e configurar as experiências teórico-práticas em constante reelaboração. Pimenta (2000, p, 92) destaca a importância da teoria na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota o docente

de variados saberes para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os, sendo, por sua vez, ressignificados. Nessa perspectiva, creio que o professor busca ressignificação dos saberes práticos, articulados com os saberes científicos e/ou teóricos, possibilitando uma reciprocidade, intervenção entre os saberes que regem a ação pedagógica.

A professora destaca que os programas e os currículos precisam ter relação com a vida do estudante. Essa realidade torna cada vez mais evidente a necessidade de formar profissionais da educação com habilidade para responder de forma crítica e criativa às mudanças resultantes de avanços científicos e tecnológicos. A tecnologia da informação e comunicação traz formas novas de conhecer e aprender. Essa realidade mobiliza a instituição de ensino e professores para a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente acadêmico. Citando novamente Silva (2001), a intensidade virtual apresenta ao educando uma educação dialética, porque pode viver, ver, acompanhar e construir o mundo de experiências passadas, projetando o futuro ou, ainda, como afirma Demo, faz-se a dialética entre a ação e o pensamento. É importante que o professor conheça as possibilidades que as novas tecnologias oferecem e como podem ser exploradas em diferentes situações educacionais. Essa realidade tecnológica oferece um leque ilimitado de ações pedagógicas, permitindo ampla diversidade de atividades, que professor e aluno podem realizar.

As Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para propostas pedagógicas que possibilitem a formação de pessoas críticas e criativas. Para que isso aconteça, são necessárias mudanças no currículo, mas, acima de tudo, é necessária mudança nos paradigmas mentais do professor, a fim de mudar a prática pedagógica. Não se pode pensar que o conhecimento é absoluto, invariável, imutável, circunscrito por si mesmo, que se processa como uma aprendizagem no curso de formação.

A professora Amélia, em seu posicionamento, com vista à relação teoria-prática, afirma que **a relação teoria-prática é uma questão que precisa ser continuamente refletida, discutida, aprofundada, tanto de forma individual quanto coletiva; no coletivo do Curso de Pedagogia existe a compreensão de**



**que é necessário superar a ideia de aula teórica e aula prática. Cada professor empenha-se de forma efetiva no desenvolvimento de sua atividade, no sentido de romper a dicotomia entre teoria-prática. Quando estamos teorizando, precisamos simultaneamente trazer a teoria para a prática.**

A professora ressalta a importância de romper com o ideário da dicotomia entre teoria-prática. Considera sua perspectiva quanto à mudança da ação educativa docente; amplia o significado da prática pedagógica ao intencionar que teoria-prática é uma questão que precisa ser continuamente refletida, discutida, aprofundada, tanto de forma individual quanto coletiva. Parte de uma concepção unificadora, do ser e fazer, pessoal e profissional; de que é necessário reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre a articulação teoria-prática. Citando Nóvoa (1995), na formação docente a relação teoria-prática se constitui pensar e fazer permanente para que o aluno perceba as implicações da prática cotidiana e o estudo constante para construção do próprio conhecimento – teoria – no processo ensino-aprendizagem. Assim, a compreensão da dialética teoria-prática implica na capacidade do professor/aluno conhecer a natureza dos saberes, assim como o lugar que eles ocupam no processo ensino-aprendizagem.

A professora Ester afirma: ***o professor que atua na formação dos docentes deve fazer com que realmente aconteça a dialética teoria-prática no cotidiano. É preciso romper com o ideário tecnicista que perpassa o cotidiano acadêmico da formação e desenvolver, no coletivo, o entendimento de que ensinar só tem sentido, se vier precedido e articulado, com o que e para que ensinar.***

Essa atitude implica na capacidade/habilidade do professor de estabelecer a relação entre o aprender e o ensinar. A ação-reflexão-ação possibilita ao professor pensar, analisar e questionar a prática, agir sobre ela, não como mero reproduzidor de ideias, mas como alguém capaz de responder de modo responsável às consequências da ação educativa. Nesse sentido, é importante conhecer as implicações do processo formativo da docência na prática pedagógica, identificar as relações com o meio e como os saberes são mobilizados e postos em prática. É por meio da prática e das relações pedagógicas que o professor expressa os seus saberes e os desenvolve a partir das necessidades do cotidiano educativo.

A professora apresenta a necessidade de romper com o ideário tecnicista do cotidiano educativo. Portanto, é necessário que o professor tenha clareza do seu posicionamento pedagógico, das implicações da ação educativa no processo ensino-aprendizagem. Concordo com Benincá (2004), quando postula que a compreensão de que romper com o ideário tecnicista que perpassa os currículos acadêmicos da formação de professores possibilita o entendimento de que ensinar e como ensinar tem sentido se vier precedido e articulado com o para que ensinar, como e o que ensinar. A concepção de educação do professor interfere na prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo de formação humana e social do estudante. Há sempre uma intencionalidade na ação educativa, assim como todo fazer humano é movido por uma causa que lhe dá significado. Todo o envolvimento repercute na prática do professor, quando este se assume inconcluso e interventor no contexto de sua vida. Isto é, a consciência de sua inconclusão permite estar inserido em um permanente movimento de busca, conforme afirma Freire (2006): “não foi a educação que fez o seres humanos educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou essa educabilidade”.

A reflexão do cotidiano escolar como lugar de construção de conhecimento, apresentado no decorrer deste estudo parece não encontrar eco na compreensão da professora Nanci, ao afirmar que ***na prática/estágio a tendência do aluno é repetir o que é produzido e ensinado em sala de aula.***

Percebo certa inquietude na compreensão da professora quanto à atitude do acadêmico em relação à ação educativa. Essa dificuldade, por parte do aluno, exige do professor: perceber a realidade, evidenciá-la e discutir, obviamente, com o estudante, no intuito de resolvê-la. A constatação da professora em relação à prática pedagógica do aluno requer constante reflexão sobre o saber e o fazer pedagógicos em sala de aula. Diante de situações reais, é indispensável um questionamento reconstrutivo, um retomar com o aluno, de forma reflexiva, a prática. Desafiar o aluno a buscar alternativa para criar e inovar a prática. Portanto, não é suficiente para o professor o conhecimento teórico, mas é preciso saber organizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo para situações reais de seu cotidiano.

A necessidade apontada pela professora de refletir e discutir a prática pedagógica no ambiente universitário, além de ser uma possibilidade de formação

pessoal profissional do professor, possibilita a reflexão-crítica na e sobre a prática pedagógica.

Destaco o depoimento da professora Tatiana quanto à prática reflexiva do professor: ***a prática reflexiva é uma forma de o profissional de educação pensar/elaborar a prática. Esta ocorre sempre que o professor repensa aspectos que possam melhorar e atualizar sua atuação docente e contribui na inovação do processo.***

Conforme a professora, a prática reflexiva possibilita ao professor organizar os conhecimentos científicos e os que procedem da experiência, refletir sobre eles e elaborar um novo conhecimento. Expressa que a prática reflexiva requer embasamento teórico, pois a reflexão sobre a ação docente em sala de aula não é o bastante para a compreensão teórica dos elementos que constituem a prática pedagógica. Aponta a professora que, por meio da reflexão, o professor se entende autor de sua prática, capaz de questionar e questionar-se criticamente sobre ela; nessa perspectiva, reelabora, transforma a prática pedagógica. A fala da referida professora parece incorporar a proposta formativa do Curso que trata da “apreensão do conhecimento, de competências e habilidades que possibilite formar um profissional reflexivo-crítico, capaz de promover mudanças desejáveis e adequadas à realidade educacional e da sociedade”<sup>21</sup>.

Conforme o posicionamento teórico que fundamenta essa discussão, percebo que não basta adotar a reflexão como bandeira, é indispensável o embasamento teórico para que o processo formativo se constitua em uma prática pedagógica crítico-reflexiva. A concepção de professor reflexivo remete à ideia de que ele não pode agir como um técnico que recorre à ciência para produzir o conhecimento, tampouco a saberes adquiridos no curso de formação inicial, para deliberar sobre situações complexas de sua própria prática.

O processo de formação do docente implica em um projeto de ação e atualização permanentes do educador, no qual o fazer pedagógico do cotidiano profissional se constitui no fio condutor de estudo e pesquisa sobre a prática pedagógica.

---

<sup>21</sup> Projeto Político Pedagógico, 2008.

Para a professora Ester, ***as reuniões pedagógicas se constituem em espaço de reflexão sobre a prática. Intensificam-se as discussões em vista do fazer pedagógico, até porque essa questão trata da coerência entre a teoria-prática. Cada professor tem uma maneira de analisar e partilhar suas experiências. Percebo que, no grupo de professores, há níveis diferentes de reflexão; atribuo isso à formação inicial.***

Para a professora, a capacidade de pensar e de refletir é uma atitude peculiar de cada pessoa. Aponta para um processo de formação que propicia a superação das suas limitações pessoais para poder interagir no grupo de trabalho e convivência, socializar experiência no sentido de contribuir com o projeto de formação pessoal e coletivo. Expressa que a profissão docente não é algo acabado, mas está continuamente em processo de construção da identidade profissional. Afirma que as reuniões se constituem em espaços de reflexão da prática pedagógica e suas implicações na formação do docente. Retomando o posicionamento dos autores já referenciados, os quais afirmam que para não incorrer no esvaziamento da terminologia da prática reflexiva, é importante lembrar que a atitude reflexiva implica na análise da prática cotidiana, considerando a realidade social na qual esta ocorre. A reflexão crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, a interação entre a prática educativa e o contexto sociocultural com vistas a compreender o ensino como prática social e a atividade docente em seu significado político.

Na compreensão da professora Mariluce, ***prática reflexiva é pensar constantemente seu trabalho, a forma como desenvolve sua prática - reflexão na ação. Eu estou trabalhando, e estou analisando, refletindo sobre a minha prática; reflexão sobre a ação; no momento em que eu saio da sala de aula, passo a refletir sobre o que fiz; a reflexão me faz buscar alternativas para melhorar a minha atividade docente.***

Na afirmação da professora, a reflexão na ação é a possibilidade de voltar o pensamento sobre a ação realizada e que pode vir a se transformar de forma diferenciada e crítica. A reflexão sobre a ação é a análise que a professora faz a posteriori sobre sua própria ação. É o momento de reflexão crítica consigo e com o outro, ou seja, de deslocamento de si (professor) para o outro (aluno). Citando Freire

(2006), na formação do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a sua prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. Para a professora, a reflexão faz buscar alternativas para melhorar a prática pedagógica. A reflexão sobre a prática atesta que sua ação é objeto de investigação. A pesquisa sob o enfoque da prática reflexiva se apresenta como possibilidade de o professor ampliar a compreensão da prática pedagógica.

A atitude do professor pressupõe, também, descobrir o que está além dos conteúdos curriculares dos programas de graduação; precisa aprender e construir nova estratégia do processo da prática pedagógica.

### **3.4 Relação teoria-prática na perspectiva da prática curricular**

A aprendizagem profissional requer atividade prática no sentido de que se aprende a fazer algo na ação. O estágio é uma atividade que possibilita ao estudante desenvolver a prática pedagógica com base nos saberes adquiridos nas experiências pessoais. Dessa forma, a prática pedagógica não é resultado da aplicação de teorias; ela provém da própria ação educativa do docente. Então, o estágio é um espaço de aprendizagem, de reflexão na e sobre a prática.

Conforme orientações contidas no Plano Curricular do Curso de Pedagogia, a prática curricular é oferecida ao longo do Curso, a partir do segundo ano. Permite ao estagiário observar, problematizar e questionar a prática vivenciada tendo como parâmetro a aprendizagem das disciplinas do Curso. É isso que vem fundamentar o que diz a professora Ester: ***a prática curricular é um trabalho de ida e vinda dos alunos, com o propósito de criar um clima de diálogo e de discussão em relação à construção do conhecimento; exercício de reflexão-ação, de construção de referenciais teóricos, de troca de experiências entre professores e alunos. O aluno apresenta dúvidas, discute em sala de aula e leva o resultado para o local em que realiza a prática/curricular com o objetivo de buscar soluções. Isso acontece muito.***

A professora define o estágio como um processo de construção da aprendizagem que se dá no processo de “ida e vinda do aluno”. Requer do estagiário compreensão da realidade, observação e análise crítica das situações

vivenciadas no cotidiano escolar. Expressa que essa atividade, acompanhada de uma sólida fundamentação teórica, possibilita ao aluno interagir na realidade de seu cotidiano, na e a partir das experiências profissionais. Conforme a professora, a intervenção na e sobre a realidade resulta da reflexiva-ação. A reflexão-ação possibilita ao aluno/estagiário ampliar seu conhecimento, reafirmar sua escolha pela profissão e assumir como profissional desde o início da carreira. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”<sup>22</sup>. A professora ressalta que a prática curricular conta com um momento de reflexão (retorno programado com Didática ou com as diversas disciplinas). Considera a reflexão na e sobre a prática como contribuição privilegiada advinda do estagiário, no qual participa do processo pedagógico, problematiza e questiona a prática. Isso requer planejamento, que inclui registro de dados, análise e discussão da relação dialética teoria-prática.

Pensar criticamente a prática pedagógica é atribuir significado ao processo de formação do professor. Essa ideia ilustra o pensamento da professora Dinei em seu relato: ***o professor não está pronto, ele se torna professor na prática do cotidiano pedagógico e na busca constante de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. O professor se constrói, desenvolve-se como pessoa e como profissional, na medida em que interage e reflete sobre a realidade e com ela se compromete.***

A entrevistada argumenta que a formação do professor é um processo contínuo e que não termina com a conclusão do Curso; a formação acontece ao longo da vida; portanto, diz respeito ao aprimoramento enquanto pessoa e, conseqüentemente, enquanto profissional. O processo de aprimoramento pessoal e a atualização profissional se confundem com a própria trajetória de vida pessoal, pois, “enquanto pessoa educa e se educa; a pessoa não faz apenas alguma coisa, mas ela faz também alguma coisa de si mesmo: sua identidade carrega as marcas de própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”<sup>23</sup>. Freire também afirma que educação, enquanto processo, é uma necessidade intrínseca ao ser humano por sua própria condição de um ser em constante desenvolvimento. Argumenta que o ser humano se constrói, se desenvolve

---

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 43.

<sup>23</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 56.

como pessoa visando atender às necessidades sociais de sua época. Nesse entendimento, a prática pedagógica se constitui em um processo de autoformação do professor, no sentido de que o professor ensina e aprende em uma troca permanente no cotidiano educativo. Desse modo, percebo que o aprimoramento do ser e do fazer do professor acontece como algo entrelaçado pelo mesmo tear da vida.

A professora Nanci, ao referir-se ao processo de formação docente, relata aspectos que considera relevantes em sua vida profissional, e que permitem compreender a relação da prática pedagógica com a prática/estágio. Relata a professora: ***embora não tenha acompanhado diretamente a prática de estágio, tenho acompanhado relatos de alunos que conseguem desenvolver atividades, mudando a forma de atuação prática, em decorrência da reflexão realizada na sala de aula.***

A professora evidencia a importância dos professores no processo formativo dos futuros educadores; o estágio é uma oportunidade de o aluno aprender e de inovar a prática pedagógica. Na perspectiva abordada pela professora, a atividade do estágio propicia a integração do estagiário no processo de ensino da escola-campo. Aponta para a perspectiva interdisciplinar da proposta pedagógica do Curso, na qual as disciplinas não são isoladas e independentes do universo concreto, na qual se realizam as atividades da prática de estágio. A reflexão sobre a prática no cotidiano educativo é compreendida por ela como condição para que se proceda a articulação com a realidade, no sentido amplo da prática.

A reflexão sobre a relação dialética da teoria versus prática no Curso de Formação Docente permite transpor o senso comum do fazer pedagógico no cotidiano escolar. Trabalhar a relação teoria-prática na perspectiva do processo reflexivo possibilita compreender que a dinâmica interdisciplinar, no processo formativo, como relata a professora Amélia a respeito do projeto de estágio do Curso de Formação, supera a visão fragmentada de dinâmica curricular.

***A interdisciplinaridade ocorre pelo processo de permeabilidade de conteúdos, sendo a tônica primeira a interação das disciplinas, a superação do monólogo e a instauração do diálogo. Discutem-se as diferentes terminologias de interdisciplinaridade para agir na realidade, num sentido amplo em que os***

***conteúdos teóricos possam ser trabalhados, como conteúdos sociopolíticos, e transformados em conteúdos significativos, não estanques e nem lineares.***

A professora afirma que a interdisciplinaridade é desenvolvida a partir de um processo de integração das diferentes áreas do conhecimento e, paralelamente, vai sendo instaurado um processo de diálogo entre as disciplinas e entre o coletivo dos professores. Aponta para a necessidade de o professor ter clareza de diferentes termologias atribuídas à interdisciplinaridade, para agir na realidade, num sentido amplo em que os conteúdos teóricos possam ser trabalhados como conteúdos sociopolíticos e transformados em conteúdos significativos, não estanques e lineares. Na visão da professora, a interdisciplinaridade é diferente de unir conteúdos complementares de diversas áreas de conhecimento, ou seja, estabelece relação entre as disciplinas em diferentes níveis e uma nova leitura da realidade. A atividade interdisciplinar vai do professor ao aluno, da teoria à prática, da ação à reflexão, da informação à transformação; dessa relação resulta a construção.

Nessa perspectiva de construção de saberes coletivos, entendo a implicação do pensamento de que o professor não é um transmissor de conhecimento e o aluno um receptor. Conforme a professora Dinei, ***a ideia do professor que sabe e do aluno aprende é superada. O professor é um parceiro na aventura, na aprendizagem e na construção do conhecimento com o aluno.***

A professora parte do pressuposto de que o acadêmico traz consigo um aporte de conhecimento e que é a partir desses conhecimentos que se processa a aprendizagem do aluno. Percebo, na fala da professora, que a autonomia e a dignidade do aluno provoca o professor a uma atitude de compartilhamento da aprendizagem. O educador Freire (2006) explica a importância do educador querer bem ao educando, ele afirma que o ato de querer bem - na palavra da professora a parceiro no processo ensino-aprendizagem - é um saber, portanto, uma virtude essencial para prática pedagógica.

Considera a professora que o ato de aprender e ensinar se constitui em uma interação de saberes. O professor é, acima de tudo, um educador presente, ativo, na formação do aluno; compreende que o conhecimento se constrói no respeito aos valores e crenças, nas relações interpessoais dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, professores e alunos são atores da própria ação, se



engajam em um processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, superando a ideia de dicotomia entre teoria-prática.

Conforme depoimento da aluna Brenda, a dicotomia teoria-prática no curso de formação docente é uma questão que precisa ser superada: ***em nossas aulas os professores nos passam a ideia de conexão teoria-prática, insistem que não podemos separá-las; precisam estar juntas, mas, na realidade, alguns deles não mostram isso na prática.***

Em seu depoimento, a aluna afirma que há separação na relação teoria-prática. Nota-se que o discurso afirma a relação, porém o professor esbarra, não raras vezes, em posicionamentos práticos dissociados do discurso. Tal atitude dificulta ao professor refletir a prática, criar situações de intervenção, transformar suas atividades docentes e pensar a ação pedagógica. Pensar a prática tem, na visão de Schön (1992), as dimensões de conhecimento na-ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre a ação. Essas dimensões não são independentes, mas complementares. O conhecimento na-ação reflete a dialética entre saber e fazer; teoria-prática. A aluna Brenda compreende que, no curso de formação docente, a ação pedagógica não pode ser somente uma atividade prática, mas uma ação pedagógica teórico-prática. Aproximando Paulo Freire ao depoimento da aluna que aponta a incoerência do professor entre o saber-fazer, afirmo: a força transformadora da prática pedagógica do educador está na coerência entre o saber-fazer. Então, não basta o discurso sobre a relação teoria-prática, é preciso superar a visão fragmentada, linear e unilateral da ação educativa. Toda vez que a teoria é desenvolvida fora dos horizontes da prática, vira abstração. Diante dessa consideração, percebo que o professor precisa estar preparado para desenvolver suas atividades pedagógicas. Sua cosmovisão pedagógica não pode ser unilateral. Exige atenção/abertura ao novo, desprendimento de modelos prontos, mudança na sua forma de conceber o aluno e o processo educativo.

A atitude de rever constantemente a prática pedagógica faz parte do ideário do educador. Sendo assim, o processo pedagógico, na perspectiva da dialética teoria-prática, pressupõe conhecimento teórico-prático, compromisso com o aluno e com a realidade em que está inserido. Entendo a importância de o professor fazer da prática objeto de estudo para melhorar sua ação educativa. No pensamento de Benincá (2004), é tarefa principal do professor propiciar a unidade dialética entre

teoria-prática no processo ensino-aprendizagem. Portanto, é função do professor não a transmissão de informações, mas o apoio ao aluno na construção do próprio saber. Isso deve constar fundamentalmente com a coerência entre discurso e ação.

Para a professora Nanci, ***a dicotomia entre a teoria-prática no curso de formação docente é discutida e avaliada tanto com o aluno quanto nas reuniões de estudos dos professores A fragmentação acontece em função de uma visão de construção de conhecimento que foi sendo estabelecida.***

A professora, ao referir-se sobre fragmentação da teoria-prática docente, tem presente o processo histórico da separação entre o saber e o fazer e suas consequências para a ação educativa. Fundamenta seu depoimento na proposta pedagógica do Curso, no qual o currículo é construído em uma rede de conhecimentos compartilhados, em que se objetiva a interação das disciplinas. “A ideia de rede pressupõe a construção [do saber] que decorre das interações com o conhecimento e tem, nessa organização, eixos temáticos interligados”<sup>24</sup>. A professora ainda afirma que a temática da articulação entre teoria-prática é pautada em reuniões de estudos de formação do corpo docente. O reconhecimento da trajetória e a busca de superação da dicotomia teoria-prática significam que os professores estão em um processo de trans-formação como pessoa e como profissional. “A eficácia do trabalho do professor está fundamentada em um processo de autorreconhecimento, antes de tudo, como pessoa que vive e aprende com as possibilidades inerentes ao seu cotidiano”<sup>25</sup>.

As proposições dos professores sobre a prática do estágio revelam que ela é uma atividade que assegura ao estudante experiência do exercício profissional. Possibilita ao estudante a reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico. A prática do estágio é um momento de aplicação de habilidades, competências e conhecimentos, que oportuniza a vivência de situações complexas de ensino-aprendizagem.

A aluna Beth releva seu posicionamento em relação à prática curricular ao afirmar: ***o estágio tem sido de grande valia, aprendi que o professor precisa estar seguro e preparado para desenvolver seu trabalho. As disciplinas e as discussões do curso de formação me ajudaram a preparar e desenvolver as***

---

<sup>24</sup> Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, UNIFRA.

<sup>25</sup> Anotação da palestra – Professor Juan Mosquera, Porto Alegre, 2007.

***atividades pedagógica nos estágios, mas preciso saber buscar mais para melhorar minha prática na escola.***

Em seu depoimento, a aluna Beth parece ter compreendido que o estágio curricular é um espaço de construção de aprendizagens significativas para o processo de formação docente. Ele é apontado como uma atividade que propicia a reflexão sobre a prática pedagógica. Na perspectiva de autoavaliação, relata que o desempenho profissional tem relação com a aprendizagem em sala de aula; relaciona a vida de estudante, ou seja, enquanto aluna, com a vivência no espaço de trabalho enquanto professora. O conhecimento e as atividades que constituem a base formativa do Curso são essenciais ao aluno/estagiário apropriar-se de instrumentos teórico e metodológicos que possibilitam compreender a prática de ensino. Para a educadora Pimenta (2006), o estágio é uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade do profissional. A oportunidade de observar, de desenvolver a prática, permite ao aluno/estagiário reafirmar sua escolha profissional. A aluna percebe, ainda, que a prática de ensino e o estágio não lhe garantem uma preparação completa à atividade profissional, mas lhe possibilitam somente uma noção básica do que é ser professor no cotidiano escolar. Em sua afirmação “preciso saber buscar mais”, parece ter compreendido que a formação docente não se limita ao período de graduação; ela é um processo contínuo.

Retomando a proposta curricular do Curso, noto que o estágio curricular é um componente fundamental. Tem como um dos seus principais objetivos proporcionar o conhecimento da realidade profissional e oportunizar a realização de atividades didático-pedagógicas com vistas a estabelecer a relação teoria-prática. A prática/estágio é desenvolvida por meio de um projeto de estágio, caracterizado como uma atividade pedagógica e técnico-científica, na qual há correlação do processo de formação com o campo da prática na instituição de ensino; é um processo ininterrupto de teorização e problematização de estudo mediante o incentivo à pesquisa <sup>26</sup>. Pimenta (2004) expõe que a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio e aponta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. O curso de formação docente, em sua proposta

---

<sup>26</sup> Proposta Curricular do Curso de Formação Docente, UNIFRA.

curricular, apresenta “a pesquisa com princípio cognitivo-investigativo da realidade escolar, da própria prática pedagógica, do processo ensino-aprendizagem”<sup>27</sup>.

Da reflexão sistematizada em torno da problemática da práxis educativa com base nos depoimentos das professoras e de estudante, passo a apresentar a forma de procedimento metodológico da fase exploratória da pesquisa.

O processo de análise dos dados foi desenvolvido obedecendo aos seguintes passos:

1. leitura do material coletado no questionário;
2. análise do teor das entrevistas gravadas, a fim de definir categorias, objetivando a relação das partes como o todo;
3. elaboração da síntese referente aos questionamentos, para estabelecer relação com leituras pertinentes.

Na interpretação das respostas, busquei desenvolver a dinâmica da escuta para desvelar o que o entrevistado não disse e/ou não podia dizer, ou seja, descobrir e interpretar além caráter explícito do texto.

O material coletado nas entrevistas foi transcrito e analisado com procedimentos interpretativos a partir dos questionamentos.

As entrevistas abordam os depoimentos do professor e aluno sobre:

- como percebe a relação teoria-prática nas atividades do Curso;
- Articulação entre disciplinas teóricas e prática/estágio;
- Prática reflexiva e profissional reflexivo e crítico no Projeto Político Pedagógico – PPP;
- postura e atuação do professor no desenvolvimento de pesquisa (ação) dos estudantes.

Esse período de entrevistas foi marcado por diversificadas reações, foi fundamental uma postura profissional que possibilitasse o envolvimento com o objeto pesquisado, pautado na mútua confiança. Além disso, procurei estar sensível ao diálogo, permitindo o movimento em que o texto – os pesquisados – interrogasse o intérprete – o pesquisador – e este, por sua vez, o interrogasse.

---

<sup>27</sup> Proposta Curricular do Curso de Formação Docente, UNIFRA.

A abordagem foi de cunho hermenêutico, uma tentativa de compreender e interpretar as manifestações da vida. Entendo a hermenêutica como o conjunto de técnicas e procedimentos que permitem encontrar o conteúdo, o sentido e o alcance do que está escrito. Ou seja, a ciência que estuda a problemática da interpretação, da palavra e do texto.

Para apreender o texto ou o fato na autenticidade de seu sentido original, conforme Gadamer (1999), é necessário percebê-lo como manifestação de certo momento, em um processo de criação, e inseri-lo na totalidade do contexto de seu autor.

Os fatos e o texto trazem consigo a realidade concreta de experiências e compreensões anteriores ao momento presente, pois a experiência de vida de cada pessoa está fundamentada em uma realidade histórica, na cultura de seu cotidiano social. As opiniões pessoais, desconectadas dos espaços sociais e culturais das pessoas, não conseguem apreender o real significado das experiências.

#### **4 CONCLUSÃO – Algumas considerações**

Uma das impressões marcantes, talvez a mais importante, resultado da pesquisa que pretendo expressar com validade, é que a revisão teórica desenvolvida se aproximou da prática.

Gradualmente, percebi que a dicotomia espaço-temporal da atividade de sala de aula não mitigou o interesse e comprometimento com a prática pedagógica. Ao contrário, oportunizou a percepção muito forte sobre o compromisso educativo daqueles que se dedicam às atividades-meio para que a atividade-fim, a educação, aconteça da melhor forma possível. Percebi, também, que o comprometimento com a educação é uma constante no cotidiano, ainda que se estivesse fora da sala há mais tempo.

Ainda com relação à leitura e sistematização de autores que tratam da dialética da práxis na formação de professores, conclui este trabalho com a convicção de ter aprendido muito, pois novas perspectivas se abriram, alguns aspectos foram bem aprofundados e o aprendizado foi efetivo - ele não permite estagnação.

Mais do que aprender conteúdos, aprendi a buscar com autonomia, a qual possibilitou compreender o quanto ainda é possível e preciso aprender. Para isso, tive a oportunidade de sistematizar saberes difusos e olhar para a empiria com um olhar teorizante, a partir de um lugar teórico - e isso foi um grande avanço pessoal. Ainda que de forma ineficiente, posso dizer que elaborei um suporte teórico que serve de inspiração na ação educativa da formação de professores. Na realidade atual, em que tudo é dirigido para a objetividade e para o imediatismo, é preciso compreensão crítica e criatividade para que a proposta pedagógica atenda às exigências na formação de profissionais que atuam na e para a transformação da sociedade. A complexidade da educação e a proposta em debate é apenas um fragmento nesse universo educacional, dada a impossibilidade de o ser humano apreender a realidade inteira, pelo modo com que se apresenta complexa e relativa. Porém, é por meio dessa realidade parcial que o ser humano se aproxima da realidade global.

A interpretação dos dados possibilita a firmar de que a sequência dos itens do capítulo dois desenvolvem satisfatoriamente as condições teóricas para a formação

docente no contexto atual. Primeiro, por apresentar adequadamente o conceito de práxis pedagógica com a relação entre a teoria e a prática e vice-versa. Embora na digressão sobre as origens históricas da separação entre fazer e saber transpareça certo determino com relação às condições econômicas que produziram tal cisão, é preciso considerar que as mudanças históricas podem iniciar também na educação. Se as condições sociais de divisão do trabalho persistem, é ainda mais necessário que a formação docente propicie a crítica social, que se pretendeu contemplar tratando da formação docente investigativa e reflexiva (2.2).

Assim, na presença dos conceitos iniciais, que por si mesmos já encaminham para uma postura crítica e com reforço da reflexividade dialógica e do espírito investigativo, o capítulo tem como desfecho a dupla mão da atividade docente: professores que ensinam e aprendem. Com essa atividade de aprender continuamente, é possível fazer frente às mudanças constantes e rápidas na área de conhecimento nas tecnologias e, também, especialmente nos costumes.

Aprender constantemente é exigência da atividade docente nesse tempo de contínuas mudanças. Esse foi um aprendizado significativo: no lugar do saber consolidado da professora formada, encontra-se agora o fluir contínuo, o saber nômade de uma professora em formação - eterna aprendiz.

Isso consolidado, vem a tentativa do confronto com uma prática de formação de professores nas diversas percepções sobre ela. Essas considerações, dentre outras, mostram as dificuldades inerentes à temática, especificamente ao convergir o ideal com uma prática educativa, uma pressupondo a outra, sem deixar de atender ao que a sociedade necessita e ao que o mercado de trabalho oferece.

Para conduzir um projeto pedagógico, é necessária uma visão ampla da realidade atual, competência e habilidade, flexibilidade e criticidade diante das possibilidades, para que a humanidade se beneficie e para que as pessoas e a sociedade sejam conduzidas por valores e interesses éticos, acima dos apregoados pelo mercado atual, pelos mecanismos de poder.

A partir da realidade em que se encontra inserida a instituição de ensino, o trabalho com as situações reais do contexto social é importante. Não é lugar onde se ensina, é lugar no qual se aprende, se produz conhecimento, se estabelecem relações. A universidade/escola tem emoções, tem desafios, tem dinamismo e tem

vida. É o lugar no qual se partilha, se vive a solidariedade, se fortalecem os laços, lugar onde ocorre intercâmbio de experiências dos educadores entre si, dos educadores e educandos e entre os educandos.

Essa instituição de ensino tem o desafio da construção de bens simbólicos, na ânsia de perceber o sentido da vida. Trabalha a razão e a emoção, considerando na pessoa uma gama de potencialidades, que não são apenas intelectuais, mas lúdicas, artísticas e espirituais.

Desenvolve o pensamento capaz de interligar o que está separado e compartimentado. Respeita a pluralidade, ao mesmo tempo em que reconhece a individualidade e procura discutir as interdependências.

O ensino se desenvolve por meio da prática reflexiva capaz de questionar o saber acadêmico, modelado e organizado conforme os padrões oficiais vigentes. O saber, fruto de fazer humano, social e histórico, tem sentido quando comprometido com a reflexão na e sobre a ação, capacitando a pessoa a apreender a existência e a pensar o cotidiano em suas implicações. Conceber a construção do saber como produção social, na qual todos têm direito a participar, não significa equalização de competências. Significa, conforme a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA, reconhecer que todos têm competência e que as diferenças são enriquecedoras. O saber intelectual deve mergulhar no concreto no real. O saber só tem sentido à medida que vai sendo renovado e envolve a dimensão coerente do agir. É condição para aprender, não ser impermeável a novas ideias, dispor-se a aprender por si mesmo não apenas para tomar informação e acumular conhecimentos. Só aprende quem compreende o sabor do que já possui e revela a riqueza de sua identidade.

Está obviamente pressuposto nos itens deste capítulo que a condição de um projeto pedagógico requer uma visão ampla e crítica da realidade atual, bem como de algumas habilidades gerais diante das possibilidades efetivas, uma vez que a educação deve visar ao melhor para o ser humano como pessoa e para a sociedade. Esse melhor, principalmente em um sentido ético, não apenas na aceção pragmática da tecnologia e do poder.



Trata-se de empiria e da reflexão levadas em conjunto, considerando a realidade concreta em que a instituição de ensino e o curso de formação de professores está inserido. Captar e interpretar as percepções sobre a dialética da práxis nas situações reais do contexto de um curso foi o desafio proposto tendo como pano de fundo os conceitos e requisitos apresentados anteriormente.

Nessa interlocução com os professores do Curso de Pedagogia, apareceram alguns aspectos novos, que foram tematizados no capítulo dois, mais teórico. Uma questão importante ressaltada nos diálogos mais abertos é a de que a instituição de ensino não é mais lugar de ensinar conhecimento, mas lugar em que se aprende e se produz conhecimento nas diversas formas de relação pedagógica. E isso já representa uma aproximação do conceito de práxis, no sentido de que o ensinar e o aprender andam indissociavelmente; que, por sua vez, não é atividade que se fecha na instituição universitário ou acadêmica.

Por outro lado, há que se remeter ainda que esta produção, construção do conhecimento, envolve a complexidade do mundo humano, compreendendo aspectos emotivos da vida, dinamismo social, desafios do cotidiano e a dimensão espiritual do ser humano, ao visar à sua formação integral.

Entretanto, tive ainda a impressão de que a construção do texto ficou um tanto truncada nessa parte, em que apresentei e a interpretei as respostas das entrevistas e das falas dialogadas.

O maior obstáculo encontrado no decorrer deste trabalho talvez tenha sido a dificuldade em comentar e ampliar a interpretação e a aplicação dos conceitos, de modo que a escrita ficou um tanto resumida, o confronto com os conceitos poderia ter sido aprofundado. Faltou tempo e familiaridade com a forma de procedimento, mas a aprendizagem que tive foi muito valiosa e as pendências me desafiam a continuar o estudo.

Considerando o Projeto Político Pedagógico do curso de formação o marco teórico deste estudo e as percepções de alguns professores, posso afirmar que a dialética teoria-prática no curso de formação docente está presente. Por outro lado, constato também, por meio de falas de professores e estudantes do Curso de Pedagogia, que existem lacunas a serem aprimoradas tanto na discussão

pedagógica quanto na prática docente e no comprometimento dos estudantes. Entendo que a atualização do processo pedagógico, na perspectiva crítica e criativa, constitui parte essencial do Curso e, conseqüentemente, na formação docente. Penso que no decurso da discussão outro desafio apresentado é o de contribuir para que a pessoa, como ser único, desenvolva sua capacidade de pensar, aprimorar seus conhecimentos e, na prática cotidiana, posicionar-se eticamente.

Compartilhar essas conclusões encoraja a prosseguir o compromisso de sonhar e de realizar a educação. Acredito que compartilhar a experiência da ação educativa possibilita criar novos caminhos para o fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Eli. (Org.) **Formação de professores um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa em contrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo, 1994.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos II**. Porto Alegre: L&PM, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional de educação**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MOSQUEIRA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre, 2007

NÓVOA, Antonio, **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Queixote 1993.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Queixote 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <p.1/8,2008.<http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-rprofessor.html>>. Acesso em: set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem**. Conferência set/2007. Disponível em: <[www.eu2007.min-edu-pt](http://www.eu2007.min-edu-pt)>. Acesso em: jul. 2009

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evaldo (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Genese e Critica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RUPOLO, Irani; QUADROS, Claudemir de (Org.). **Trabalho docente na educação superior: proposições e perspectivas**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.

SHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. Nvoa. A. 2. ed. Lisboa: Dom Queixote, 1995.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Reedição comemorativa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

AZAMBUJA, Guacira de; QUADROS, Claudemir de (Orgs.). **Formação de professores em serviço: a experiência da UNIFRA**. Santa Maria: UNIFRA, 2002.

AZAMBUJA, Guacira de; QUADROS, Claudemir de (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra**. Santa Maria: UNIFRA, 2003.

AZAMBUJA, Guacira (Org.). **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BARIN, Nilsa Teresinha Reichert; BORGES, Zelma Santos (Orgs.). **O cinquentenário da dialética pedagógica do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria**. Santa Maria: UNIFRA, 2005.

GONÇALVES, Rita de Athayde et al. **Educação e Sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

LIMA, Soraiha Moranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia?** Cuiabá: Ed. UFMT, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma G. **O Estágio na formação de professores**. Unidade Teoria e Prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.