

A PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM EIXO ARTICULADOR ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Ana Teresa Silva Sousa (Base de Pesquisa Formar / UFPI)

GT-02: Formação de Professores

1 – CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação profissional dos educadores realizadas em todos os níveis, principalmente no nível superior, tem levado às universidades a rever suas funções, suas estruturas e seus modos de funcionamento, numa tentativa de melhorar especialmente, os processos de formação de seus futuros profissionais que deverão estar preparados para enfrentar com criatividade os problemas e desafios de uma sociedade em constantes contradições.

Assim a formação inicial e continuada dos professores ganha uma importância extraordinária nos estudos e debates que versam sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado e hoje vem se constituindo em uma das principais necessidades das agências formadoras.

No que tange à formação de professores para a escolaridade básica, no curso de Pedagogia para o magistério no ensino médio tem sido acompanhado de muitas críticas sobre sua inadequação e pouca contribuição ao exercício profissional.

Uma das críticas apontadas e que deve ser fortemente estudada e redirecionada é a minimização ou mesmo a eliminação das dicotomias: teoria-prática, formação específica x formação pedagógica, ensino-pesquisa, referenciado por professores e alunos como um dos entraves da formação inicial do licenciando.

Outra crítica é a ausência de fundamentos teóricos para justificar o desenvolvimento de uma determinada prática, pois como explica Libâneo (2000) “A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência” (p.35).

Os reclames dos alunos são denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para exercer a ação docente, devido o pouco tempo reservado ao estágio supervisionado. Sendo um dos requisitos obrigatório em todos os cursos de licenciatura, inclusive, o de pedagogia, poderia ser mais bem redimensionado.

De um modo geral, nas propostas de formação de professores ainda persiste o já conhecido fosso histórico entre teoria e prática em que os professores formadores não conseguem encontrar soluções concretas que envolvam as ações dos futuros professores no trama diário do ensinar e aprender.

A psicologia sócio-histórica, fundamentada no marxismo, e tendo adotado o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, apresenta-se desde os seus primórdios como uma possibilidade de superar as visões dicotômicas das diversas correntes psicológicas que tentavam compreender o homem em seu contato com a sua realidade objetiva.

A teoria sócio-histórica, portanto, dá respaldo ao desenvolvimento de um projeto de formação na qual a universidade tenha o papel central em possibilitar a apropriação do conhecimento científico da profissão por parte dos futuros professores.

Basso (1994, 1998), a partir da perspectiva sócio-histórica, ressalta que o significado da prática pedagógica é importante para a compreensão da realidade do ensino escolar. Por essa razão, consideramos a formação inicial como responsável por propiciar e incentivar a relação entre teoria e prática docente.

As diferentes disciplinas devem fornecer subsídios teóricos e práticos para a compreensão da prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar. Para tanto, a formação de professores deverá ter uma base comum de formação que garanta o domínio do trabalho educativo e o exercício de análise crítica da realidade.

Por essa razão, faz-se necessário o aprofundamento teórico-metodológico da prática que vem sendo desenvolvida nas escolas no sentido de favorecer junto aos professores formadores novas relações de aproximação entre teoria e a prática.

Como professora da disciplina Prática de Ensino, percebemos uma certa dicotomia entre o que é proposto nos planos de curso e a compreensão da disciplina pelos alunos quando suas falas são constantes afirmar que falta algo à sua prática. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo que o aluno obtém o certificado de conclusão quando preenche esses dois requisitos.

Outro aspecto destacado, da visão fragmentada entre teoria e a prática, são o fato de o aluno considerar uma única disciplina (Prática de Ensino) responsável por sua formação. Esse fato já vem sendo discutido na nova proposta de formação de professores.

Observamos, na análise da proposta de Formação para a Educação Básica e na proposta do curso de Pedagogia da UFPI, que o fosso histórico entre o saber e o fazer vem sendo enfrentado com perseverança, pois se verificam ações voltadas para a ampliação da carga horária do componente curricular destinado à Prática de Ensino.

A ampliação da carga horária do componente curricular de Prática de Ensino para 400 horas e a institucionalização do Estágio Curricular Supervisionado, também com 400 horas, devem ser introduzidos, para não só atender às discussões sobre a integração entre teoria e prática, mas, sobretudo, com o objetivo de cumprir com a determinação legal da Resolução CNE/CP2 2002.

De fato, são a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado os elementos da formação profissional que podem desvelar ao licenciando os problemas pedagógicos concretos que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas.

A Prática de Ensino tem um papel central em todo o sistema de organização dos conhecimentos, habilidades e atitudes do futuro professor, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social. Para Vygotsky (2000), a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que os indivíduos se desenvolvam. Desse modo, a disciplina Prática de Ensino pode contribuir para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento.

Vygotsky esclarece ainda, que a educação exerce um papel de destaque no desenvolvimento dos indivíduos reforçando o caráter interativo do sujeito no processo

educativo. A apropriação da experiência humana depende da atividade do próprio sujeito. É a base do processo da educação, visto que essa apropriação ocorre por meio de sua atividade.

O contato com a prática, logo no início do curso, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexões críticas sobre as teorias que vem estudando ao longo do curso, ao mesmo tempo em que suscita o redirecionamento e a reorganização da atividade pedagógica que vem se efetivando.

2 – A PRÁTICA DE ENSINO COMO EIXO ARTICULADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

São vários as experiências, pesquisas e novos conhecimentos produzidos sobre a área de formação de professores, seja ao nível da Anfope ou das instituições formadoras, e até mesmo com relação ao MEC. Esse campo se caracteriza hoje, como uma área complexa, diversificada, com um extenso conhecimento teórico-científico e prático profissional acumulado nesses últimos anos e que deve ser considerado.

Na atualidade, os cursos de formação de professores precisam consolidar a idéia do professor enquanto pesquisador, ação desencadeada a partir de sua prática docente, como principal mudança que orienta a melhoria da qualificação profissional. O professor deve ser visto como alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente tanto na sua própria vida como na vida do aluno.

A formação do professor baseado na aliança teoria-prática oferecerá ao licenciando conhecimentos mais aprimorados sobre as conseqüências éticas, técnicas e político-sociais do trabalho decente favorecendo a construção de conhecimentos e saberes mais significativos e úteis para si e para os outros (professores e alunos) descaracterizando a ação docente como uma prática educativa intuitiva, acomodada e cumpridora do previamente estabelecido.

Pimenta (1997) enfatiza em seu trabalho que por meio do levantamento bibliográfico de teses, dissertações, artigos, documentos, conseguiu reunir vários estudos que contribuíram para o melhor entendimento da indissociabilidade entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores, dentre eles destaca: Candau & Lelis (1983), Lelis (1989), Fávero (1992).

Há evidências também de estudos que comprovam o desenvolvimento de projetos bem sucedidos de Estágio Supervisionado em que a indissociabilidade teoria e prática constitui um elemento integrador da prática de ensino e a realidade escolar. A exemplos: A Secretária de Educação (Governo do Paraná, 1989), A proposta de Estágio Supervisionado (Governo do Maranhão, 1992); A proposta de Estágio Curricular da Secretária de Educação (Governo de Pernambuco, 1989). Segundo Pimenta (1997), essas propostas alteraram a forma de estágio que vinha sendo praticada nas escolas.

Partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, as pesquisas desenvolvidas, na sua grande maioria, com ênfase nos princípios do positivismo, desconsideravam os estudos que colocavam o professor histórica e socialmente contextualizado.

De acordo com essa corrente, o conhecimento é um fenômeno isolado, que se opõe entre si. A realidade não é apreendida na sua totalidade, apesar de dinâmica, mas como coisas

acabadas. O pensamento positivista definiu as coordenadas de nossa cultura por muito tempo, muitas práticas educativas veiculadas nas nossas escolas, certamente, são fruto da influência positivista.

Temos observado, ao analisar os estudos e propostas que se fazem hoje na educação de professores, que há uma tendência em negar a premissa positivista. Acreditando que há novas maneiras de refazer as concepções sobre a ação de ensinar e aprender este conhecimento.

Essa possibilidade nos remete a necessidade de se repensar a formação de professores como um processo em que os atores sociais envolvidos partilham o conhecimento, interagindo na realidade educacional. A pesquisa torna-se o meio mais viável, pois nos conduz ao avanço do conhecimento e se constitui um processo de formação para quem dela participa.

A disciplina Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas, mas apesar das constatações mencionadas como já nos referimos anteriormente, com relação às dificuldades em garantir a aproximação entre teoria/ prática, hoje, há avanços nas propostas de estágio já realizado em outros Estados, acreditamos que falta na Universidade Federal do Piauí um plano de estágio integrado nos diversos níveis de sua execução.

Considerando o Estágio Supervisionado como elemento importante capaz de proporcionar a integração do aluno estagiário no mundo do trabalho, poderá contribuir na formação de sua consciência política e social, este não tem sido devidamente explorado. Nesse enfoque, cabe a universidade uma revisão da prática de estágio existente unindo a teoria e prática.

A tarefa da supervisão, na prática de ensino, é ensinar o futuro professor aquilo que ele não é capaz de aprender por si só, é tarefa do processo educativo formal dirigir o desenvolvimento profissional desses indivíduos. Dessa forma, ele assume uma função mediadora, planejando ações intencionais, conscientes e dirigidas a um fim específico: o de propiciar a instrumentalização básica para o Licenciando possa exercer a sua profissão.

Nesse sentido, destacamos as contribuições de autores que em suas pesquisas demonstram a preocupação com o caráter complementar que é conferido a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, relacionando a dicotomia existente entre teoria e a prática. Dentre eles: Piconez (1991), Monteiro (2000), Pimenta (1997), Carvalho (1998), Libâneo (2000), Basso (1998), Fazenda (1991), Freitas (1992), Cunha (1995), entre outros.

Esses autores, além de indicarem as falhas existentes no processo ensino-aprendizagem, apontam em seus estudos a necessidade de se romper com a visão dicotômica entre a teoria e a prática presente nos cursos de formação de professores.

As formações dos educadores vêm sendo, principalmente a partir da década de 90, alvo de muitas discussões e descontentamentos. Muitas pesquisas, recentemente, dentre as quais destacamos, Nóvoa (1992), Perrenoud (2003), Cunha (1995) vem dando uma centralidade às investigações voltadas à formação de professores, revelado o quanto à teoria e a prática pedagógica ainda se distanciam nos projetos de formação inicial do professorado.

Na bibliografia pesquisada pudemos constatar que atualmente têm-se travado várias discussões sobre a profissão docente. Nóvoa (1992), ao escrever sobre as dimensões

personais e profissionais dos professores, valendo-se de uma retrospectiva histórica, mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

No final da década de 80, segundo esse autor, começaram a ocorrer estudos que tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (Nóvoa, 1995, p. 15). Suas pesquisas trouxeram uma nova perspectiva nos estudos dos professores, resgatando a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão.

Superando a dinâmica de um modelo formativo que fragmenta teoria e prática, surgem na década de 80, novos conceitos que ultrapassam as concepções fragmentárias, exclusivas, maniqueístas ou polarizadoras de formação, delineia-se outro tipo de formação (NÓVOA, 1992, PERRENOUD, 1993), pontuando como eixo central a pesquisa-ação, valorizando o conhecimento do professor, e em um processo interativo e reflexivo, contribuindo para a compreensão da relação entre teoria e prática a partir do próprio fazer docente.

Formar nesta perspectiva é considerar, conforme defende Nóvoa (1992), os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p.71).

Por outro lado, os professores de Prática de Ensino terminam exercendo o papel de meros avaliadores da competência dos futuros profissionais em utilizar técnicas e recursos, e observadores do cumprimento de normas previamente estabelecidas nesse processo de formação.

As atividades realizadas na disciplina Prática de Ensino seguem geralmente três momentos distintos: observação, participação, regência. E o Estágio Supervisionado proposto na disciplina se integra nesses momentos representando o espaço de formação do professor no qual a integração teoria-prática deve se efetuar.

É justamente com base nessas questões que se desenvolve, predominantemente, o debate atual sobre a formação de professores. As análises, antes voltadas para as questões estruturais da sociedade, deslocaram-se para as questões culturais, para a compreensão de aspectos mais específicos da realidade. Assim, os estudos passaram a valorizar os aspectos microssociais, enfatizando o papel do agente-sujeito e interessando-se pelas identidades culturais, em especial a construção da identidade profissional do professor. A identidade é compreendida aqui como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, em lugar de lutas e conflitos e não um dado adquirido ou um mero produto (Nóvoa, 1992).

Entre as produções teóricas atuais que se debruçam sobre a temática em questão cabe ressaltar o trabalho de Sacristán (1995), educador espanhol que analisa a formação de professores com base em teorias que estabelecem relações entre o pessoal e o social; entre o coletivo e o individual; entre sistema educativo e a estrutura social mais ampla.

O ensino, atividade que integra centralmente a estrutura do trabalho docente, é compreendido pelo autor como um ofício que se apóia em saberes adquiridos pela experiência

acumulada na prática social e coletiva. Sobre estas experiências, podemos afirmar que elas incluem, desde a própria vida escolar pregressa dos docentes, as vivências pedagógicas e a formação pedagógica intencionalmente dirigida para o desempenho profissional.

Por isso é tão importante investir em projetos de melhoria da prática de ensino, no sentido de levá-la a não se preocupar com a simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa do futuro professor, envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, e essa interação sujeito-mundo (local onde habito e no qual dou e recebo significações) é que faz aparecerem problemas mais profundos, os quais a simples instrução não consegue resolver.

É necessário uma prática transformadora constituída pela teoria e pela ação, com uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como ‘destinatárias’ mas como sujeitos da própria atividade política” (MARIN, 1995, p.26). Busca-se, portanto, uma nova competência pedagógica, surgida a partir da reflexão na e sobre a prática, que em um movimento de ação-reflexão-ação, caminha para uma menor dicotomia teoria/prática, entendendo sempre que entre uma determinada teoria que se quer assumir e a prática que se quer ressignificar existe a teoria do sujeito, a qual se constrói a partir das indagações daquilo que se faz.

Hoje, enfatiza-se uma formação que vise adquirir competências metodologias, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem, sabendo agir e assumindo o compromisso com a mudança, reveste-se de fundamental importância para os futuros docentes.

Na busca de uma nova dinâmica na formação do educador, mais que em outras épocas, as exigências atuais para o professor, têm anunciado a necessidade de voltar o olhar para duas dimensões que se articulam ao mesmo tempo, de maneira diferente, mas complementares: o processo interno (o eu pessoal) e o processo externo (eu profissional) do professor. Essa distinção em termos de formação docente tem tido repercussão atualmente na construção de identidade do professor, pois, revela dentre outras a formalização do saber-dizer científico dos futuros professores no seu saber/fazer.

Nesse novo modelo de formação o homem é visto como ser social e histórico, determinado e determinante dos contextos sociais no qual atua. Por ser histórico e contextualizado têm em sua história de vida e na ação vivenciada os elementos de superação de seu ser atual, da construção do conhecimento e da realidade e de sua própria construção nesse processo.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é preciso construir, repensar novos conteúdos e novas formas de formar professores com competência profissional para inferir e modificar a realidade educacional.

No nosso entendimento, é preciso encurtar, o nebuloso, confuso, ambíguo caminho da teoria e da prática. A melhor forma de concretiza-los é fazendo pesquisa. Pesquisar sobre um determinado objeto não é algo fácil, como muitos imaginam. É um exercício de reflexão. Refletir sobre as práticas existentes ajuda-nos na compreensão e explicação das práticas educativas desenvolvidas na escola. Auxiliar na construção, reelaboração do conhecimento de forma crítica e criativa.

Tendo como base o pressuposto de que o conhecimento não é definitivo nem inquestionável, mas em contínua transformação e evolução, conseqüentemente, a teoria e a

prática são elementos que se retro-alimentam. Neste sentido, são derivadas da ação, individual e coletiva, práxis intencional, necessitando serem colocadas constantemente à análise, estamos propondo um processo no qual a teoria e a prática, a reflexão e a ação sejam elementos fundamentais no processo de formação de futuros professores.

A reflexão como resultado de um amplo processo de aprendizagem sobre o contexto específico da sala de aula permitirá ao professor de prática de ensino um constante questionamento entre o que se pensa, teoria guiada da prática, e o que se faz.

Enfim, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre a prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo, que melhorando o seu trabalho em sala de aula, recria constantemente sua prática.

4 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, I. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**. Campinas, V.44, 1998.

CANDAU, Vera M. & Lélis, Isabel. **A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, (55): 12-18, nov-dez. 1983.

_____. Vera Maria. **Didática currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

_____. Vera Maria. **Didática currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.130-147.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papyrus, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade e estágio curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo, Cortez, 1992. p.53-71.

FAZENDA, Ivani C. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**, Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FREITAS, Luis Carlos. Neotecnicismo e Formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo, Cortez, 1992.

GATTI, Bernadete & ROVAI, Angelina. **Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos cursos normais**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (20): 15-37, março, 1977.

LELIS, Isabel Alice D. M. **A formação da professora primária: da Denúncia ao Anúncio**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

LIBÂNEO, Carlos José. Produção de Saberes na escola: Suspeitas e apostas. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.11-45.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M. R. e MIZUKAMI, M. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.13-147.

NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. IN: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A Formação do Professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988. p. 41-53.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. (org). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes**. In: AITET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e prática?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ A. I. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. 2º ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995

_____. **Compreender e Transformar o ensino**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998..

SOUSA, Ana Teresa Silva. **A formação do licenciando em Pedagogia no Campus de Picos – PI**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina: UFPI, 2002.

STELA, C. Bertholo Piconez, in: **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado** - Ivani Catarina Arantes Fazenda...(et.alli), Stela C. Bertholo Piconez (coord).3º ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (coleção magistério - Formação e trabalho pedagógico.).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.