

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: SUBSÍDIOS DE INOVAÇÃO

RELATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING: SUBSIDIES FOR INNOVATION

MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes¹

Resumo

No processo de formação inicial docente a relação teoria e prática se impõe e desafia os professores formadores. Para compreender a dimensão teórica e prática em uma visão de unidade, este trabalho investigativo objetivou apresentar algumas reflexões, fundamentada em diferentes autores e em alguns marcos legais, sobre as mudanças ocorridas na formação inicial docente no que se refere a relação teoria e prática. Os principais teóricos que embasaram esse estudo foram: Cunha (1998,2013); Lucarelli (2009); Freire (1996); Sousa Santos (1987); Pimenta (2006) e outros. Nesta perspectiva, fez-se uma análise de estudos, já publicados, e na legislação educacional brasileira, priorizando as normativas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996). Assim, a formação docente converge para uma proposta que rompe com a dicotomia presente nas dimensões teórica e prática se encaminhando para uma perspectiva de integração relacional e de inovação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Relação teoria-prática; Inovação.

Abstract

The relationship between theory and practice in initial teacher formation process imposes and challenges the educator teachers. To understand the theoretical and practical dimension in a view of unit, this investigative research aimed to present some thoughts, based on different authors and in some legal frameworks, about the changes in initial teacher formation as regards the relationship between theory and practice. The main theorists that supported this study were: Cunha (1998.2013); Lucarelli (2009); Freire (1996); Sousa Santos (1987); Pepper (2006) and others. In this perspective, we made an analysis about studies already published, and in the Brazilian educational legislation, giving priority to regulations from the Law of Guidelines and Bases of National Education (9394/1996). Thus, teacher training converges to a proposal that breaks with this dichotomy in the theoretical and practical dimensions moving towards a perspective of relational integration and innovation.

Keywords: Teacher Formation; Theory-practice Relationship; Innovation.

¹ UNISINOS

Introdução

Na educação, encontramos um terreno fértil para muitos questionamentos e *incertezas* que colocam em discussão, entre outras coisas, a formação inicial de professores, visualizada como um dos elementos relevantes para intervir na qualidade do ensino da Educação Básica. Dessas indagações, emerge a preocupação crescente e necessária para que cada vez mais se possa proporcionar uma formação de qualidade. Isso, de certa forma, impulsiona os profissionais da educação a pesquisarem e produzirem sobre os processos dessa formação, a buscarem atualização constante na literatura mundial e nacional. O resultado disso tem se efetivado com avanços nos programas de formação docente.

Devido às inquietações dos pesquisadores, tem se conseguido romper com modelos de formação já enraizados e legitimados, ou seja, provocar mudanças tão necessárias no setor educacional e, principalmente, nos cursos de licenciaturas. A necessidade de formar o professor dentro de outra perspectiva e de buscar novas respostas para essa temática constitui-se em trabalho de natureza teórico-prático imprescindível. É um esforço que terá presente a possibilidade de compreensão das inúmeras práticas que revelam novas tentativas de solução de problemas detectados no cotidiano de todos, em especial, no conjunto de atividades que representam o trabalho educacional, envolvendo professores e alunos.

Nesta perspectiva esse artigo teve por objetivo apresentar algumas reflexões, fundamentada em diferentes autores e em alguns marcos legais, sobre as mudanças ocorridas na formação inicial docente no que se refere a relação teoria e prática.

A escolha da temática se justifica por perceber que articular teoria e prática em uma visão de unidade, nesse processo formativo, apresenta-se desafiador para alguns docentes no sentido de compreendê-lo e implementá-lo. A intencionalidade desta pesquisa é colaborar, de algum modo, para estudos que buscam compreender a relação indissociável entre teoria e prática no processo de formação inicial docente.

O delineamento destas análises constitui-se de três momentos, articulados entre si, denominados de: formação inicial, entendida como gênese de um longo processo de formação dos futuros professores; relação teoria e prática no processo de formação docente; análise da legislação educacional brasileira, a partir da LDBN (1996) e, em

particular, as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2 de fevereiro de 2002 que de certa forma, normatizam e direcionam as licenciaturas.

Formação inicial de professores: um processo em mudança

A formação inicial é tema recorrente e tem merecido relevância na produção acadêmica, sendo uma das fases de um processo da constituição e de aprendizagens do ser professor. Segundo García (1999, p. 25), é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional que “ocorre em instituição específica de formação, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”.

Há o entendimento de que a formação do professor não se encerra com a titulação do licenciado e de que as Instituições de Ensino Superior não darão conta da totalidade dessa formação, até por conta da natureza humana de seres inconclusos (FREIRE, 1996). Essa compreensão de natureza inconclusa não justifica descuido com a qualidade dessa formação inicial. Na observância de que a Educação Básica nacional deve ser ministrada com qualidade, a formação dos profissionais para esta etapa de ensino deve ser pensada e efetivada com este propósito.

Como já mencionado, a formação inicial de professores é, neste trabalho de pesquisa, entendida como um dos degraus de um longo caminho a ser percorrido.

Corroborando com esse pensamento sobre a formação do educador, Gonçalves e Gonçalves, (1998) apoiados na teoria de Schön (1987), afirmam que os cursos de licenciatura das universidades brasileiras, em maioria, foram inspirados no modelo da racionalidade técnica, seguindo a ordem: primeiro os licenciandos estudavam as disciplinas teóricas, que correspondiam às específicas e as pedagógicas e somente no final cursavam a parte considerada prática. O entendimento era que, a priori, precisavam conhecer a teoria para depois ir para prática, entendida como mera aplicação daquela.

Tardif (2002) nos traz contribuições sobre esse “*modelo aplicacionista*”, para falar de uma sistemática de formação de professores fundamentada na lógica disciplinar, e por ser assim, apresenta limitações, ou seja, as disciplinas não mantêm relação

entre si e são apresentadas aos alunos como se fossem autônomas, independentes e desvinculadas da ação. O *modelo aplicacionista* é fundado na racionalidade técnica, separando teoria e prática e revela, segundo esse autor, dentre vários, dois problemas importantes: no primeiro, é idealizado segundo uma lógica disciplinar que comporta duas limitações, que são fragmentação e especialização. No segundo problema, “esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino”. (TARDIF, 2002, p. 273).

Esse modelo inspirou cursos de formação e práticas docentes, sendo fortemente influenciado pelo paradigma da ciência moderna². Como nos mostra Sousa Santos (1988), nesse contexto, o conhecimento é dual, especializado, disciplinar, determinístico, objetivo e com fronteiras entre as disciplinas... Como decorrência dessa visão, esse mesmo paradigma definiu o ensino, refletindo na estruturação dos currículos e das próprias práticas em sala de aula (Cunha, 1998).

Segundo Roldão (2001, p.130), por estarem inseridos no contexto escolar, os professores, tendencialmente refletem e reconstróem, em sua prática, os princípios da *homogeneidade, da conformidade, da segmentação e da sequencialidade*. Princípios esses presentes na escola sob o ponto de vista do paradigma dominante. Em meio a esse contexto, Cunha (1998) nos revela que esse modelo de formação vai se esgotando e destaca como um dos fatores que influenciou essa mudança o reconhecimento das *humanidades* como ciência. Dessa forma, a supremacia do modelo positivista de ciências começa a ser questionado e conseqüentemente dessas inquietações, emergem a possibilidade de crítica e a construção de novos paradigmas, baseados em novas racionalidades. Esse fato ocorreu por volta dos anos cinquenta do século XX. As repercussões desse processo nos trazem a possibilidade de mudanças, principalmente porque nesse campo (o das ciências humanas), que se processa a fundamentação da educação. (idem, p.20).

Decorrente desse novo panorama que começava a ser desenhado no cenário educacional, “coexistem hoje, no ensino superior, diferentes paradigmas de formação e investigação” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p.113), revelando outras

²ciência moderna: presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista de ciências naturais. (SANTOS, 1988, p.18).

formas de se conceber o conhecimento, provocando rupturas em modelos já legitimados.

Essa crise é evidenciada quando surgem situações que o modelo paradigmático vigente não consegue dar respostas satisfatórias. E, segundo Lucarelli (2009), essa transição paradigmática de que fala Sousa Santos oportuniza práticas de ensino com possibilidades de inovação. No desenvolvimento do percurso dessa ruptura, identificam-se sinais de outro paradigma de atuação de práticas docentes, como nos revela Roldão:

A assunção de um papel ativo na construção e na gestão do currículo com que trabalham ao nível de escola;
A conceitualização de sua ação docente no quadro do pensar global e agir local (Sousa Santos, 1987), quer da instituição quer do currículo;
A especialização na análise dos diferentes modos de aprender e das formas de ensinar que lhes são mais adequadas;
A ação profissional reconduzida a uma prática partilhada pela comunidade de pares que produz saber próprio.(ROLDÃO, 2001.p.131).

Decorrente desse movimento, nas últimas décadas, seja no âmbito nacional ou internacional, a formação docente tem como fio condutor a construção do saber docente. Discute-se a formação, as práticas pedagógicas e a construção do conhecimento na perspectiva da formação inicial e/ou continuada, articulada com a prática social de ensinar, buscando superar os vestígios herdados da racionalidade técnica. Assim, verifica-se, na atual literatura sobre esta temática, que a formação não pode mais ser limitada por esse modelo, uma vez que essa não pode ser desvinculada de uma construção social.

Pode-se dizer que é sempre complexo e difícil viver e instituir processos que rompam com o modelo dominante de formação docente; por muito tempo ainda, existirão, em nossas instituições, paradigmas conflitantes. Percebemos que esse movimento não é linear e aqui dou destaque aos estudos de Cunha (1998), que desde as últimas décadas do século passado, vem teorizando e identificando práticas pedagógicas que buscam romper com a lógica linear de conceber o conhecimento.

Há o entendimento, já explicitado, de que a formação do professor não se encerra com a titulação do licenciado e de que as Instituições de Ensino Superior não darão

conta da totalidade dessa formação, até por conta da natureza humana de seres inconclusos (FREIRE, 1996). Essa compreensão de natureza inconclusa não justifica descuido com a qualidade dessa formação inicial. Na observância de que a Educação Básica nacional deve ser ministrada com qualidade, a formação dos profissionais para esta etapa de ensino deve ser pensada e efetivada com este propósito.

Como já mencionado, a formação inicial de professores é, neste trabalho de pesquisa, entendida como um dos degraus de um longo caminho a ser percorrido. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar sobre aspectos específicos dessa formação inicial e um dos privilegiados, nesse trabalho investigativo, é a relação teoria e prática como um elemento que pode contribuir para uma mudança e ou/ruptura no processo formativo já legitimado.

A relação teoria e prática na formação inicial docente

É presente na literatura educacional textos que falam da separação entre o *pensar* e o *fazer*, ou seja, entre a teoria e a prática. Por razões diversas, um dos argumentos bastante utilizados é que a teoria está ligada a razão, ao intelecto e a prática aos sentidos, aos trabalhos manuais, o que faz com que a primeira, ao longo da história, seja considerada como superior a segunda. Esses entendimentos, que colocam esses dois conceitos em oposição, influenciaram o pensamento dos homens durante séculos e trouxeram consequências para educação (DEWEY, 1979). Consequências estas que provocaram, ao longo da história, separação entre sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, conteúdo/forma, entre os que pensam e os que executam e tantas outras formas de se perceber o conhecimento.

Consequentemente, esse pensamento refletiu-se nos programas de formação de professores durante muito tempo. Pimenta (2006) mostra que a estrutura curricular predominante nos cursos de formação docente, em que toda a parte teórica era apresentada no início do curso e a prática em forma de estágio no final da licenciatura, não davam conta de fazer a necessária relação entre a teoria e a prática. Nesta mesma linha de pensamento, Fernandes afirma que esse modelo “desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento

e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática”. (FERNANDES, 2008, p. 234).

Reforçando essa argumentação, Lucarelli (2009) defende que, para se superar um modelo instrumentalista de ensinar e aprender, é necessário ter como suporte uma didática sustentada na articulação teoria e prática. Como tentativa de superação, outro modelo educativo de formação de professores, conforme Resende (2009) esteve presente no Brasil nas décadas de 70 e 80, o qual se baseava no discurso da racionalidade da eficiência e da eficácia no ensino. O saber fazer estava desvinculado do conhecimento e do saber ser, deixando assim, outras dimensões importantes da ação docente. Esse modelo também revela dicotomias, pois a prática ignora a teoria como suporte e embasamento de reflexão da ação.

A separação entre essas duas dimensões tem sido comumente constatada pelos teóricos educacionais, do mesmo modo, que é percebido o desejo de superar essa dicotomia, buscando novas formas de relação entre estas duas dimensões na formação de professores. Diante dessas considerações, conforme mostrado, a formação inicial de professores precisa melhorar a articulação teoria e prática para superar os modelos fragmentados ainda presentes. Sendo assim, essas dimensões devem ser articuladas em uma perspectiva relacional para superar a dicotomia entre elas.

Neste sentido, Tardif (2008) reforça que o projeto pedagógico acadêmico de formação de docentes relacione a teoria à prática, que possua uma base própria de conhecimentos de forma que torne o futuro professor capaz de enfrentar com êxito as diversas situações cotidianas de trabalho, buscando encontrar soluções coerentes para os problemas que emergem no espaço escolar.

Nesta perspectiva, quando a articulação teoria e prática se derem, efetivamente, desde o início do percurso formativo, oportunizará aos futuros professores fazerem a correlação entre o conteúdo que vai ser ensinado com a complexidade do espaço profissional que eles irão atuar. Por certo, é como nos mostra Freire ao discorrer sobre este processo formativo:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que

supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

De certo modo, aqui faço uma aproximação com o que Kuenzer (2007 apud VAZQUEZ, 1968, p. 117) considera como práxis, isto é, “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”. (KUENZER, 2007, p. 2). Teoria e ação entendidas como articulação entre os conhecimentos e a capacidade que o ser humano tem de atuar conscientemente, ou seja, saber por que faz e para que o faz, gerando com isso, uma ação consciente que leva a transformar essa realidade.

Pimenta (2006), ao descrever as produções já realizadas sobre os entendimentos da relação teoria e prática, encontra, nos estudos de Candau e Lelis (1983), duas visões dessa relação: a visão dicotômica, já explicitada neste texto, em que a teoria é entendida como superior à prática e por isso mesmo é vista primeiro, posto que via de regra, a prática é considerada aplicação da teoria. Em seguida, essas mesmas autoras se posicionam na defesa da segunda visão, ou seja, a de unidade. E para tal, se apoiam no pensamento de Vásques (1968, p. 241), revelando que essa união é “práxis”, e seguem esclarecendo que ambas não são da mesma natureza, visto que cada uma guarda consigo suas especificidades e marcas próprias, porém, devem manter uma inter-relação de autonomia e dependência.

Os dois conceitos de práxis convergem para um estreito entrelaçamento entre teoria e prática, em que uma se alimenta da outra para gerar novos conhecimentos. Como também, apesar de ambas terem especificidades próprias, não deve existir prevalência de uma sobre a outra, mas reciprocidade e simultaneidade. Coadunando com esse entendimento, Dutra (2010) nos mostra que

Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade. (DUTRA, 2010, p. 42).

As contribuições dessa visão de unidade influenciam na educação ao refletir “que o fazer pedagógico, o que ensinar e como ensinar, deve ser articulado para quem e para que, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentais do

currículo”. (PIMENTA, 2006, p. 67). Disso, pode-se inferir que o licenciando precisa conhecer e refletir sobre a realidade escolar, seu futuro espaço de ação para atuar nesse contexto de forma consciente.

Em meio a esse cenário de busca por outras formas de se perceber o conhecimento, damos destaque às formas inovadoras de ensino no âmbito universitário que, segundo Lucarelli (2009), começam a se fazer presente nas produções acadêmicas latino-americanas nas últimas décadas do século XX. No Brasil, segundo essa autora, esses estudos ganham força a partir de obras publicadas pela pesquisadora: Cunha, (1996 e 1998), que busca romper com um modelo de ensino fechado, linear e centrado na perspectiva técnica. E, ao se falar em práticas docentes universitárias, segundo Lucarelli (2009), vários olhares se entrecruzam: o da inovação e da articulação da teoria com a prática.

O desafio da indissociabilidade teoria e prática continuam presente nas produções acadêmicas, no contexto de sala de aula, nas pesquisas universitárias. Neste movimento de busca por outras formas de ensinar e aprender, de inversão dessa lógica posta, os estudos de Lucarelli (2009) ganham relevância. Para essa pesquisadora, essa articulação é vista sob a perspectiva dialética, na qual ambas estão relacionadas convergindo para uma práxis, entendidas como iguais em termos de importância para proporcionar o processo de mudança. Lucarelli assim afirma:

la superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar em cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la práxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige , pues ambas están sometidas al cambio. (2009, p.76).

Palma e Forster (2011) ampliam o nosso entendimento analisando e mostrando que o termo inovação tem sido discutido ao longo da história sob diferentes olhares e diversos campos do saber³, usado com frequência sem uma reflexão e diretamente relacionado com o novo e com novidade. Para essas autoras, esse termo, quando relacionado à educação, ultrapassa os limites da novidade, assumindo uma perspectiva de mudança na prática educativa e de rupturas paradigmáticas. Nesse

³Essas autoras analisam as concepções de inovação nas diversas áreas do conhecimento, como também a origem dessa palavra e os vários significados que esse vocábulo passou ao longo da história.

sentido e fundamentado nas afirmações das autoras, o entendimento da concepção de ruptura é visto como um processo que é construído e que não ocorre:

De um instante para o outro, mas se constrói por meio de uma trajetória individual, vivida no coletivo e, por isso, é única para cada indivíduo. Não ocorre, portanto, do mesmo jeito, do mesmo modo, na mesma intensidade, tampouco no mesmo momento com todas as pessoas, mesmo que envolvidas em um único processo institucional. (PALMA; FORSTER, 2011, p. 152).

Portanto, traz-se a concepção de inovação como *ruptura*, defendida por Elisa Lucarelli, numa perspectiva emancipatória. Esta autora mostra que a relação teoria e prática é uma das maneiras de se romper com o paradigma dominante e exercer práticas inovadoras na sala de aula. Assim se pronuncia

Categorizar a la innovación como ruptura implica entenderla como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. (LUCARELLI, 2009, p. 52).

Contribuindo de maneira significativa com esse entendimento, Cunha (2009), revela que, para se entender a inovação no campo educacional, é necessário compreendê-la como uma ruptura paradigmática que vai além da simples introdução de novidades na prática pedagógica, mas sim um processo de entender o conhecimento sob outra lógica fora da racionalidade instrumental. Ou seja, pensar a possibilidade de inovação, neste contexto específico, é refletir sobre como os sujeitos envolvidos neste processo se modificam, se transformam, pensando suas práticas em um movimento dialético de ação refletida que altera o processo de formar professores.

Mas como provocar essas rupturas? Como identificá-las nas práticas docentes? Mais uma vez recorro ao pensamento de Lucarelli (2009) que ao descrever algumas formas de como pode se dar essa ruptura, se pronunciou com os seguintes argumentos:

La ruptura puede originarse en la modificación de algún componente técnico (se introduce la metodología basada en problemas, por ejemplo) o de una práctica específica de los sujetos (el aprendizaje teórico práctico de una habilidad se desarrolla en terreno, no en la institución), pero sólo se



Unesoc
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



entiende que hay transformación inovadora en la medida en que se propague al resto de los componentes de la situación. (Lucarelli, 2009, p. 53).

Essa autora argumenta que uma experiência é inovadora quando se caracteriza por dois momentos: uma ruptura com a forma habitual de ensino e uma prática nova. Segundo o paradigma vigente, a formação docente em face de outros problemas enfrenta persistentemente a falta de unidade da teoria com a prática. Assim, parece evidente que se deve analisar as propostas de práticas que estão normatizadas dentro de outra perspectiva, a da inovação. Esta me parece um dos campos de ruptura na ótica do paradigma emergente, como defende Lucarelli (2009) e Cunha (1998). Com o intuito de contrapor aos princípios desse paradigma, poder-se-ia caminhar para outra proposta de práticas que se aproximaria com a ideia de unidade teoria e prática.

A literatura mais atualizada demonstra que, mesmo com algumas mudanças, a atual estrutura das licenciaturas ainda apresenta lacunas entre a formação teórica e a prática docente. Percebe-se que faltam consistência e coesão nos postulados da prática. Para haver uma melhoria no contexto educativo, nem a prática e nem a teoria por si só são suficientes. Elas são aqui entendidas como dimensões indissociáveis, pois estabelecem relações de reciprocidade e de interdependência.

De acordo com Tardif os professores são “atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”. (TARDIF, 2002, p. 234). Esse pensamento contrapõe, como temos afirmado, uma concepção secular presente na formação de professores, onde teoria e prática se apresentam com ideia de oposição e de que a primeira é superior a segunda e esta, por sua vez, é concebida como aplicação da teoria e por isso desprovida de saberes.

Diante dessas considerações, é relevante perceber e entender possíveis avanços na direção da unidade entre teoria e prática na formação de professores. A fim de melhor compreender os fundamentos que subsidiaram as propostas que vem orientando as reformulações curriculares dos cursos de licenciaturas nas Instituições de ensino superior, são fundamentais analisar com mais detalhe os textos dos documentos legais no que se referem à concepção de prática.

Uma análise da prática nos documentos legais

A literatura há muito tempo vem apresentando e discutindo a ideia de oposição entre teoria e prática. Outro fator relevante nestas produções é a constatação de que toda a parte teórica do curso era vista no início e a considerada prática geralmente acontecia ao seu final, em forma de estágio supervisionado.

De 1996 a 2002, tivemos, no cenário nacional, uma significativa produção de documentos legais por parte dos setores ligados ao Ministério da Educação com o objetivo de regulamentar a formação de professores no Brasil. Decorrente, em parte, dessas produções acadêmicas, o ano de 1996 tornou-se marcante para área educacional com a promulgação da LDB. Esse documento oficial que normatiza e direciona a educação brasileira dedica um capítulo intitulado “Dos Profissionais da Educação” que corresponde aos artigos 61 a 67 sobre formação de professores da educação básica. Em especial, o inciso II do parágrafo único do artigo 61, o qual direciona para minimizar o distanciamento entre teoria e prática trazendo como fundamento para essa formação a “associação entre teorias e práticas”. Outro fator relevante para essa formação inicial é o aumento de forma significativa em termos de quantidade da prática de ensino que passa no texto da Lei a ter no mínimo 300 horas⁴.

É relevante mencionar que a análise desse texto apoia-se, na legislação atual sobre formação de professor, uma vez que esta não é só responsável pela regulamentação, orientação, como também pelos rumos que essa formação assume no Brasil. As mudanças provocadas pela legislação vigente que altera significadamente os cursos de licenciatura e seus currículos conferindo mais autonomia as Instituições de Ensino Superior, têm como consequência “a extinção da organização das configurações curriculares de cursos de licenciatura a partir de um currículo mínimo e comum”. (DUTRA, 2010. p. 57).

Em decorrências das mudanças provocadas pela nova legislação educacional, o Ministério da Educação, em maio de 2000, envia ao CNE, para apreciação, a

⁴ LDB atualizada no site do Planalto.

proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, resultado de apreciação da comunidade educacional através de cinco audiências públicas nacionais. O resultado disso é o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.

Esse parecer traz, em seus princípios orientadores, diversos aspectos relevantes sobre a formação docente, dentre os quais, destacam-se a indicação para atualização dos currículos das licenciaturas, revisão do processo de formação inicial de professores, promoção de mudanças no interior das instituições formadoras, tendo em vista a reorganização curricular e pedagógica da Escola Básica, atualização em recursos tecnológicos e bibliográficos e a promoção de uma formação docente relacionando teoria e prática. Para superar a problemática histórica da maioria dos cursos de licenciatura que, como já exposta aqui, apoiava-se em extremos de organização curricular nos quais, no primeiro momento, a prioridade era a teoria e depois, era a vez da ênfase na prática

Por sua vez, o parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001, define duração e a carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior (licenciatura plena), ficando estabelecido um mínimo de 2.800h a ser realizado em um período inferior a três anos (p.12,13). Outro ponto trazido por esse documento merece destaque. Trata-se do acréscimo de mais de um terço (1/3) de horas para prática, perfazendo um total de 400h⁵. Para esclarecimento, este documento pontua também a distinção entre a prática pedagógica como componente curricular e estágio curricular.

A prática pedagógica como componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo.[...] (BRASIL,2001, p. 9-10).

A intenção dessa distinção desses dois termos aqui mencionada é tão somente afirmar que a PCC, como visto, deve estar definida no projeto dos cursos e ser contemplada em todo processo formativo inicial do licenciando.

A articulação teoria e prática evidenciam, principalmente nos cursos de formação docente dos anos finais do Ensino Fundamental e médio, uma resignificação da

⁵ Disponível no Portal do MEC.

prática. Conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a dimensão prática ganha uma especificidade até então não mencionada, devendo passar a ser explicitada na própria matriz curricular do curso e está presente não somente em alguns núcleos da formação, mas marcando presença em todos; logo, não se restringe aos momentos de estágio e deixa de ser preocupação somente dos professores que aí atuam para fazer parte de um projeto único de todos os docentes. Assim o CNE afirma que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

Essas DCFPEB especificam, no artigo 13 § 2º, que, além da observação e da própria ação direta a prática pode ser desenvolvida e enriquecida com “tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos”. Complementando a referida resolução, o Conselho Nacional de Educação institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, por meio da Resolução CNE/CP nº2, de 19 de Fevereiro de 2002 “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”.

O artigo supracitado traz pela primeira vez a expressão “prática” como componente curricular, faz uma distinção clara que a PCC não é o estágio curricular supervisionado e busca a articulação teoria e prática como superação do paradigma de ensino de reprodução fragmentada do conhecimento e mera transmissão de informações.

A ampliação do espaço de prática no currículo dos cursos, atendendo a um dispositivo legal e incluindo a proposta da inserção destas em atividades de conteúdo específico durante todo o percurso da formação, foi uma inovação legal trazida para os cursos de formação de professores que, em sua implementação, deve gerar discussões, interpretações e diferentes ações nas Instituições de ensino superior, principalmente no contexto da sala de aula. A preocupação com a formação de professores em face dessas determinações legais é recorrente, visto que quem atua na prática escolar, pode de uma forma geral, provocar qualquer tipo de mudança e/ou inovação, é o professor. De acordo com Monteiro (2009, p.62), “é na escola, com professores, que encontramos espaço privilegiado para produção de uma epistemologia da prática”.

Conforme percebemos, essas orientações e determinações provocaram mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em todo o país. Obriga uma reestruturação curricular, um repensar nesses projetos, pois estabelece um vínculo com as escolas de ensino básico, futuro ambiente de trabalho, não só no final do curso, mas necessariamente desde o início do processo formativo. Essa aproximação provoca, também, uma correlação entre os conteúdos vistos na academia e as reais complexidades do ambiente escolar, ou seja, a relação teoria e prática se manifesta de forma mais contundente, pois o futuro professor verifica *in loco* e mais cedo as situações singulares do ambiente escolar. Podemos assim perceber que a Escola Básica participa do processo de formação de maneira mais efetiva, pois passa a ser entendida também como campo de formação.

Canário (2001) consolida esse argumento ao defender que uma aproximação entre a Instituição formadora e as escolas (vistas como espaço significativo para aprendizagem do futuro professor) deve acontecer desde o início da formação e não ficar somente para etapa final do processo formativo inicial do licenciando.

Fica claro, neste trabalho, que a questão central dessa reflexão não é só perceber o aumento da quantidade de horas para prática no projeto pedagógico de curso de licenciatura ou supervalorizar esse componente prático em detrimento da teoria, ou vice versa, pois sabemos que não parece suficiente somente ampliar o tempo de exercício de prática; para Freire (1996, p.22) “a reflexão crítica sobre a prática se

torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

É importante observar a qualidade dessas práticas realizadas. É preciso estar atento para que a busca pela articulação teoria e prática não fique somente nas determinações legais. É necessário que a promoção de um novo modelo de formação se mostre mais claro.

Algumas considerações para seguir pensando

O cenário literário estudado orienta para uma proposta curricular que possibilita maior aproximação entre as disciplinas estudadas nos cursos de formação inicial docente e o futuro campo de atuação, propondo também um processo formativo fundamentado nos princípios da integração e dentro de um contexto que visa diminuir a segmentação e fragmentação do saber.

Dessa maneira a formação inicial docente se mostra diferenciada, pois neste aspecto, possibilita rupturas paradigmáticas e inovações, em que a prática ganha sentido e não é vista como mera aplicação da teoria, mas principalmente como um referencial de busca para construção de novas práticas.

Nesse processo formativo os licenciandos são estimulados, durante a formação inicial, a relacionar concretamente a dimensão teórica e a prática do conhecimento, o que possibilita construir ou reconstruir um conhecimento diferente. Partindo do concreto, ou seja, das necessidades sentidas e percebidas, buscam na teoria apoio e fundamentação, da mesma forma que reconfiguram o teórico, ao refletirem e questionarem a prática.

A análise empreendida esteve alicerçada no referencial teórico que permeou toda a discussão acerca do objetivo da pesquisa, evidenciando que o desenho curricular proposto, alicerçado na indissociabilidade das dimensões teoria e prática pode contribuir para uma formação docente na qual ambas caminhem efetivamente para superar o modelo tradicional de formação ancorado no paradigma da ciência moderna.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001 – HOMOLOGADO**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de Professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. **Anais eletrônicos...** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 15/19 Outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE. Resolução **RE nº 1, de 8 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 mar.2012.

_____. Resolução **RE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 mar.2012.

_____. Resolução **RE nº 9, de 19 de 08 de maio de 2001**. Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 set.2012.

_____. Resolução **RE nº 28, de 17 de janeiro de 2002**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

CUNHA, M. Isabel da. **O professor Universitário na transição de Paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Universidade de São Paulo. **Cadernos pedagogia universitária** USP. 2009.

Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC



http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf. Acesso em: 16 jul 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v21. 1979.

DUTRA, Edna Falcão. **Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciaturas**. 2010. 354 f. Dissertação (mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

FERNANDES, C.M.B. O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 231- 248.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, T.O; GONÇALVES, T.V.O. Reflexos sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M.de A.(Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)- Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-(ALB), 1998. p.105-134. (Coleção leituras do Brasil).**

KUENZER, Acácia Z. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000300006>. Acesso em: 10 set. 2012.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica em la universidad: la innovación em las aulas**. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2009.

MONTEIRO, S. B. **Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática**. *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://ufmt.academia.edu/SilasBorgesMonteiro>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PALMA, Gisele; FORSTER, Mari M. dos Santos. Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades. **Educação Unisinos**. v.15, n.2, p.149-157, maio/agosto 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.07/392> . Acesso em: 07 fev. 2013.



Unesco
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, C. M. ARRAES. **Prática pedagógica como componente curricular formativo**: uma etnografia. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 115 – 134.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. CD-ROM.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 96 -114.