

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEIDE APARECIDA MARTINS BARILLARI

**A BUSCA DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA:  
a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado**

Uberaba - MG  
2008

CLEIDE APARECIDA MARTINS BARILLARI

**A BUSCA DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA:  
a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Otaviano José Pereira.

Uberaba - MG  
2008

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

***Barillari. Cleide Aparecida Martins***

B239b A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado / Cleide Aparecida Martins Barillari. - 2008

109 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2008

Orientador: Otaviano José Pereira

1. Professores - Formação. 2. Estágios Supervisionados. 3. Prática de ensino. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II.

Obrigada Deus, pelas minhas filhas, pela  
minha família e por esta tão sonhada  
conquista.

“Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar.

Necessitamos que se cristalize e se enraíze o paradigma que permita o conhecimento complexo”.

(Edgar Morin, 2002)

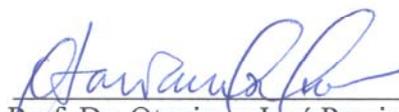
CLEIDE APARECIDA MARTINS BARILLARI

**A BUSCA DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA: A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade de  
Uberaba, como requisito parcial, para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 09/04/2008

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Otaviano José Pereira  
Universidade de Uberaba - UNIUBE



---

Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo  
Centro Universitário do Triângulo



---

Profª Drª Célia Maria de Castro Almeida  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

## RESUMO

A busca da unidade na relação teoria e prática tem sido motivo de intensos debates na academia. Isso nos motivou pesquisar informações sobre o espaço pedagógico ocupado pelo estágio supervisionado, obrigatório para todos os cursos de formação de professores, por possibilitar o confronto entre as teorias acadêmicas e as práticas de ensino observadas no âmbito de uma instituição educacional. A literatura nos possibilitou conhecer importantes concepções de formação de professores, embora tenha tornado mais evidente que a relação entre teoria e prática não se apresenta como complementar, demonstrando uma cisão que pode comprometer a formação docente. Portanto, é válido questionar até que ponto a distância existente entre a teoria acadêmica e o estágio curricular, como prática de ensino, interfere no processo de formação docente, trazendo situações de conflito para os sujeitos envolvidos. Partindo do ponto de vista profissional, nos perguntamos se os sujeitos envolvidos se “satisfazem” com o que o estágio lhes oferece. Para responder a tais questionamentos, esse trabalho analisou a cisão na relação entre teoria e prática, tanto do ponto de vista filosófico quanto pedagógico, expressa por sujeitos egressos do curso de Pedagogia/2006 do Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), contrastando-a com as teorias sobre formação de professores, com as concepções dos tipos de profissionais da educação presentes na literatura atual. O *corpus* do presente trabalho compõe-se de relatos colhidos em uma palestra, acompanhada da aplicação de um questionário, tendo como sujeitos os referidos alunos do curso de Pedagogia, objetivando confrontar a visão desses profissionais ingressantes no mercado de trabalho com a bibliografia apresentada. Do grupo de 25 pessoas participantes, a maioria não acredita no estágio como ferramenta importante na sua formação. Acredita mais na experiência que o cotidiano pode trazer para consolidar essa formação. Também, não visualizaram, na prática, a unidade entre a teoria e prática no contexto institucional e educacional, cabendo-nos o trabalho de aglutinar as informações num corpo coeso e racional.

**Palavras-chave:** formação de professores; relação teoria-prática; estágio supervisionado.

## ABSTRACT

The search for the unit in the relation between practice and theory has been the motive of intense debates in the academy. This search has motivated us to look for information that taking into consideration the pedagogical space occupied by supervised apprenticeship in classroom. The supervised stage is obligatory for all courses related to professor's formation exactly because it makes possible the confrontation between observed academic theories and teaching practice in the scope of an educational institution. Theoretical literature enabled us to learn important conceptions for professor's formation; although it made more evident that the relation between practice and theory is not complementary, demonstrating the existence of a split that may jeopardize teacher's formation. Facing this fact, it is valid to question how far can the existing distance between the academic theory and the supervised teaching apprenticeship, as an educational practice, interferes in the process of teacher's formation, raising conflicting situations for the involved subjects. From the professional point of view, we asked ourselves if the involved subject feels satisfied with the experience that the supervised teaching apprenticeship offers to them. In an attempt to answer to such questionings, this work analyzed the split between practice and theory, both in the pedagogical and philosophical points of view, expressed by subjects egress from the Centro de Ensino Superior de Uberaba's (CESUBE) course of Pedagogia/2006, contrasting their positioning, based on the teacher's formation theories, with the conceptions of education's professionals models present on nowadays literatures. The corpus of this dissertation is composed by narratives collected during a meeting, followed by the application of a questionnaire, having as subjects the above referred egresses of CESUBE's Pedagogia/2006 course, entering in the educational area, objectifying the confrontation of their visions with the given bibliography. The majority, in a group of 25 people, does not believe that the supervised teaching was important to their formation. They believe that only the daily experience and practice can consolidate their formation. Also, they did not visualize, in the practical teaching provided by the supervised teaching, a unit between practice and theory in the institutional and educational contexts.

**Word-key:** formation of professors; theory-practical relation; supervised period of training.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO.....	23
1.1 – Por dentro da teoria emerge a ação humana como <i>praxis</i> .....	25
1.2 – A experiência como ponto de partida na formação docente.....	30
1.3 – Ações, práticas e teorias: consciência e racionalização do processo educativo.....	38
CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO: a importância da auto-superação na prática diária da docência.....	48
2.1 – O debate teórico vigente em torno da formação de professores.....	49
2.2 – A escola que precisa encontrar o seu diferencial.....	56
2.3 – A formação de professores no Brasil: uma breve reflexão.....	59
2.4 – Uma breve apreciação do currículo no contexto da formação docente.....	67
CAPÍTULO 3 – OS SABERES E O ESTÁGIO CURRICULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	74
3.1 – Os saberes da formação docente se iniciam na formação discente.....	75
3.2 – O estágio curricular supervisionado.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO.....	107

## INTRODUÇÃO

Muitas críticas são direcionadas às pesquisas no âmbito da educação, principalmente quando se apresentam estruturadas a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo de Augusto Comte. Compreender os fenômenos educacionais não é tarefa fácil, assim como assinala Martins (2004, p. 85),

[...] quando as ciências humanas se instauraram elas buscaram seu reconhecimento e sua legitimidade como ciências apoiando-se em paradigmas então consagrados pelas ciências naturais. Objetividade e neutralidade são almejadas em direção a um conhecimento positivo da realidade humana. Buscar nas ciências naturais os meios para garantir a legitimidade científica fez com que as ciências humanas assumissem os pressupostos das ciências naturais, incorporando uma perspectiva epistemológica e, em consequência, uma perspectiva metodológica que não lhe é própria, o que não nos possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua *complexidade*.

Deixar evidente a real complexidade de se pesquisar fenômenos educacionais não é um exercício de prévia justificativa para as dificuldades enfrentadas nessa trajetória. É, antes de tudo, a constatação de que os fenômenos educacionais, eminentemente humanos, se enquadram dentro daqueles que impõem ao pesquisador uma série de vertentes que facilmente se transformam em armadilhas. A própria história do pensamento ocidental, na sua trajetória, deixou-se dominar pela idéia de uma realidade imutável, como se esta fosse externa ao sujeito do conhecimento. Tanto que, após o século XVIII, vê-se firmar duas perspectivas epistemológicas – o racionalismo e o empirismo – que, apesar das suas diferenças, defendiam “duas premissas básicas: separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; e uma relação linear isomórfica do conhecimento com a realidade” (GONZÁLEZ REY, 1997). No século XIX, essas premissas são levadas a cabo pelo positivismo, o qual passa a ser a referência dominante nas ciências modernas.

Vale a pena citar as características do positivismo, em linhas gerais, pois este requer a separação total entre o sujeito (pesquisador) e o objeto a ser estudado; a subjetividade e a afetividade são condenáveis por serem consideradas fontes de erros; o método é supervalorizado em detrimento da interpretação da teoria; há a visão do método científico como objetivo e neutro; as variações que acontecem não são no método, mas sim no objeto estudado, pois o método é apenas um para todas as ciências; o controle sobre a realidade e a descrição completamente imparcial dos fenômenos se tornam, portanto, objetivos da ciência.

Edgar Morin (2002) defende a idéia de que o conhecimento não acontece somente de forma “científica”. A percepção permite ao ser humano promover construções e reconstruções cerebrais nesse processo de busca do conhecimento que pode, sim, incorrer em erros. Mas acredita que os sentidos e os sentimentos também têm um papel a desempenhar nesse processo.

De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2002, p. 20).

Não há dúvidas nessas palavras quanto ao perigo que existe quando se deixa a emoção ocupar um lugar mais alto do que a razão, pois o próprio Morin (2002) adverte que aquele que tem a oportunidade de desenvolver o conhecimento científico, tem mais probabilidades de detectar erros, falhas ou ilusões. Neste caso, apresenta uma visão de que racionalidade é uma coisa e racionalização, outra. No processo de pesquisa científica, há que se cercar de cuidados para que não se caia na tentação de promover a racionalização dos fatos ou fenômenos em detrimento da racionalidade. Essa racionalidade pressupõe a construção de teorias mais coerentes com a realidade, buscando ressaltar o caráter lógico das mesmas, mas, ao mesmo tempo, se manter acessível às proposições contrárias, uma vez que esta não se vê como pronta e acabada, como é o caso de doutrinas que se manifestam na forma de racionalização. No entanto, quando a racionalidade perde espaço para a racionalização, é como se a teoria se apresentasse dentro de um sistema lógico perfeito e que não apresentasse espaço para a argumentação contrária, independentemente de estar fundamentada em bases parciais ou até mesmo falsas. “A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora” (MORIN, 2002, p. 23).

A racionalidade está mais aberta ao diálogo com o mundo real, operando um intenso vai e vem entre a lógica e a visão empírica, possibilitando um debate de idéias e não propriamente um sistema de idéias, do ponto de vista metodológico. Dentro dessa racionalidade cabe reconhecer os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo (MORIN, 2002).

Na busca de um método que contenha uma maior racionalidade, Martins (2004) propõe uma *perspectiva multirreferencial* com o objetivo de abrir espaço para um novo olhar sobre o humano, principalmente quando se leva em conta a construção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais (humanos). Existem, nas práticas sociais e educacionais, explicações que aparecem de forma implícita, mas que são perceptíveis nas práticas sociais e, obviamente, o peso da exigência de uma cientificidade elimina, graças ao positivismo que se mantém impregnado nos meios acadêmicos.

[...] podemos dizer que essa abordagem é, *inicialmente*, uma resposta ao caráter extremamente complexo da prática social e, principalmente, das práticas educativas. Tal complexidade traz para aqueles que estão envolvidos com questões educacionais (professores, pedagogos, psicólogos etc) uma série de dificuldades de leitura e de compreensão sobre as suas próprias práticas, o que se desdobra em dificuldades de tomar decisões (ARDOINO, 1998c).

A existência de um caráter plural dos fenômenos sociais e, portanto, educacionais, nos impede de estabelecer um método satisfatório para o bom andamento dos trabalhos de pesquisa. A tendência, dentro desse processo, é de se promover uma delimitação, muitas vezes cruel, para se responder a uma determinada questão (hipótese), impedindo, muitas vezes, o próprio sujeito de explicitar diferentes ângulos de um mesmo objeto. “Então a multirreferencialidade é antes de tudo o reconhecimento do valor do plural (da pluralidade). Quer dizer que esse plural vale pelo menos tanto quanto a unidade” (MARTINS, 2004, p. 88).

Não há dúvidas de que os fenômenos educativos apresentam como características a pluralidade e a heterogeneidade. Ainda assim, apesar de muitas iniciativas e novas experiências, no Brasil, “ainda aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a “formação integral do educando” [...]” (MARTINS, 2004, p. 88). Cabe ressaltar que essa visão também está presente quando se trata da formação de professores no Brasil, um país que, diga-se de passagem, é caracterizado pela sua grande heterogeneidade e pluralidade; não nos permite, portanto, imaginar que possa assegurar essa “espécie de unidade” que se busca na educação nacional. Quando se afirma que o objetivo educacional é “oferecer um conjunto de experiências” não está sendo levado em conta estas características já descritas.

A educação é entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial “como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo, como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador etc” (MARTINS, 2004, p. 89). À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidade, torna-se necessário uma abordagem que

atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.

Segundo Martins (2004), Edgar Morin desenvolveu a idéia de complexidade que está implícita (ou explícita – dependendo da forma que se analisa o contexto) no processo de reflexão sobre a pluralidade e a heterogeneidade dos fenômenos ligados à educação.

A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, implica pensar que existe uma realidade econômica, por um lado, uma realidade psicológica, por outro, uma realidade demográfica, mais além etc. Acreditamos que essas categorias criadas pelas universidades são realidades, mas esquecemos que, no econômico, por exemplo, estão as necessidades e os desejos humanos. Por trás do dinheiro, existe todo um mundo de paixões. [...] A consequência da complexidade nos faz compreender que não podemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: “a totalidade é a não verdade.” (MARTINS, 2004, p. 90-91).

Ao contrário dos métodos cartesiano e positivista, a abordagem multirreferencial defende a idéia de que o conhecimento se dá na relação intersubjetiva entre sujeito e objeto, pois, dentro de uma pesquisa, pode existir (e existe) um objeto que é ao mesmo tempo sujeito, como é o caso da educação, por exemplo. Não se deve esquecer que “a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto” (ARDOINO; BARBIER; GUIST-DESPRAIRIES, 1998, p. 68) é uma realidade que pode confundir o próprio pesquisador e, conseqüentemente, pôr em risco o trabalho de pesquisa. Isso deixa claro que o pesquisador não tem o controle sobre o objeto de pesquisa (que se transforma, também, em sujeito da pesquisa), não existindo, portanto, uma racionalidade determinada.

Pelo exposto, a discussão em torno de métodos acaba sendo pertinente, uma vez que Marques (2003, p. 76) entende método como sendo “os momentos da explicitação dos processos de concepção e condução de determinada prática social”. Esse deve se aplicar para a articulação entre a experiência e o conhecimento teórico, tendo em vista as realizações a que se propõem os sujeitos, a partir do estabelecimento de seus objetivos.

À medida em que os conhecimentos se desenvolvem, se aprofundam e se integram em teorias mais complexas, passam eles a exigir, em todos os estágios, que se combine a cadeia das categorias de análise com a trama das experiências e da cultura viva dos sujeitos envolvidos. Não pode o pensamento discursivo das ciências ignorar, nem tentar substituir de todo, o pensamento vivo, aderente aos modos concretos de percepção da ação em comum e da intuição coletiva, da razão comunicativa fundamentada na competência do gênero humano à busca de sua emancipação. (MARQUES, 2003, p. 77).

João Batista Martins (2004) acredita que a perspectiva da multirreferencialidade é uma possibilidade de superação de uma prática, no âmbito da educação, que tende a legitimar a razão instrumental através de uma proposta de uma práxis reflexiva que supere a lógica racionalista e tecnicista. Esse posicionamento nos faz crer que se esta lógica fosse suficiente para responder às demandas apresentadas pela educação brasileira, estaríamos apenas recorrendo a manuais e fórmulas prontas, acabadas e autorizadas pelos órgãos competentes, sem que houvesse necessidade de os meios acadêmicos afirmarem e reafirmarem que a pesquisa é importante para se buscar novas alternativas para tirar a educação brasileira do “atraso” em que se encontra, e o processo de formação de professores é um desses aspectos que tem estado no centro do debate nacional.

O que é melhor ou pior, certo ou errado, são juízos de valor que são formulados por sujeitos. Segundo Juan Casassus (2002)<sup>1</sup>, quando o assunto é qualidade, e se for no âmbito da educação,

Sempre existe alguém para formular um juízo de valor. Sempre há alguém que diga que algo está bom ou ruim. É sempre uma pessoa ou um grupo de pessoas. Pessoas distintas tendem a formular juízos diferentes, na medida em que são elas pessoas diferentes. É sempre importante saber quem é o sujeito que está por detrás da formação do juízo de valor. Sempre existe um sujeito que exige mais qualidade. A qualidade na educação não existe de maneira objetiva como existe uma árvore, nem tampouco existe de maneira abstrata. A qualidade na educação está ligada a um sujeito que a formula. (Tradução nossa).

No entanto, é essencial que, uma vez estabelecida a busca pela qualidade na educação, é necessário um exercício de comparação, pois sem um parâmetro, como se pode determinar se houve ou não avanço da qualidade? Existe uma crescente demanda pela melhoria da qualidade na educação brasileira e os discursos são de toda ordem. As pesquisas estão acontecendo nos mais diferentes meios acadêmicos. Ainda, Casassus (2002)<sup>2</sup> explica que, teoricamente, “se considera que qualidade é o juízo de valor de um determinado usuário que está satisfeito com o bem ou serviço obtido” (Tradução nossa). Em suma, existe qualidade na medida em que o serviço prestado, ou bem adquirido, tem a capacidade de satisfazer as necessidades e as expectativas de quem os procura.

---

<sup>1</sup> *Siempre hay un sujeto que formula el juicio de calidad. Siempre hay alguien que dice que esto está bien o está mal. Es siempre una persona o un grupo de personas. Personas distintas tienden a formular juicios diferentes en la medida que ellos son personas distintas. Es siempre importante saber quien es el sujeto que está detrás de la formulación del juicio. Siempre hay un sujeto que sustenta el juicio de calidad. La calidad en educación no existe de manera objetiva como existe un árbol, como tampoco existe de manera abstracta. La calidad en educación existe ligada a un sujeto que la formula* (CASASSUS, 2002, p. 49).

Na educação não é diferente. Busca-se qualidade para uma melhor formação pessoal, social e profissional do cidadão. Essa reflexão deve partir, então, da qualidade na formação docente para que os benefícios sejam extensivos à sociedade. A academia busca pesquisar novos procedimentos que contribuam para a melhor formação possível do professor. O professor, por seu turno, tenta atender, na medida das suas possibilidades, a demanda da comunidade na qual está inserido. Esta apresenta suas peculiaridades e pode ser uma realidade diferente daquela percebida pelo professor no contexto da sua formação docente.

Neste momento, entra em confronto a relação teoria e prática de ensino. Buscar a qualidade é obrigação de todo e qualquer profissional, porém, ainda está-se falando de um contexto caracterizado pela pluralidade e pela heterogeneidade, como já destacado anteriormente. Dentro dessa linha, atender às demandas da comunidade escolar é dever da escola e dos profissionais que nela atuam. E quando a teoria não embasa a prática de ensino mais adequada para a situação? Como fica a relação teoria e prática? E os paradigmas que precisam ser quebrados? Essa reflexão será ampliada no decorrer deste trabalho.

No debate em torno dos paradigmas que representam o contexto educacional, Casassus (2002, p. 54) apresenta dois tipos antagônicos: de um lado está o técnico, linear e racionalista, caracterizado por uma estrutura abstrata, determinada, segura, rígida, homogênea e unidimensional, dentro de um processo educacional “objetivo”; de outro, está o tipo holístico, não linear e emotivo, que parte do concreto, do indeterminado, do incerto, do flexível, do diversificado e multidimensional, num processo educacional “subjetivo”. O método de pesquisa aqui requer um repensar das condições em que os resultados possam ser apurados.

O primeiro paradigma citado é, para Juan Casassus (2002, p. 54)<sup>3</sup> aquele que tem dominado e imperado na educação.

É o paradigma que detém atualmente o poder. Este se traduz pela confiança nos modelos matemáticos, na confiança na tecnologia, na confiança na racionalidade. Esta confiança está sendo questionada, pois muitas pessoas estão perdendo-a. Muitos dos que detêm o poder na gestão têm compreendido as limitações que se apresentam ao gerir sistemas através de

---

<sup>2</sup> “*se considera que calidad es el juicio de un usuario respecto de su grado de satisfacción com el bien o el servicio obtenido*” (p. 50).

<sup>3</sup> *Es el paradigma que tiene actualmente el poder. Este se traduce en la confianza en los modelos matemáticos, en la confianza en la tecnología, en la confianza en la racionalidad. Sin embargo esta confianza está siendo cuestionada, porque muchas personas han perdido la confianza. Muchos de los que tienen el poder en la gestión han comprendido las limitaciones que presenta el gestionar sistemas a través de un paradigma exclusivamente técnico lineal y racionalista. La gestión de una organización se encuentra obstaculizada por innumerables problemas como son, por ejemplo, los conflictos de intereses, desmotivaciones, rigideces o la incapacidad de adaptarse a los cambios.* (CASASSUS, 2002, p. 54).

um paradigma exclusivamente técnico linear e racional. A gestão de uma organização encontra inúmeros obstáculos devido aos inúmeros problemas observados como, por exemplo, os conflitos de interesses, a falta de motivação, rigidez ou incapacidade de se adaptar às mudanças. (Tradução nossa).

O autor, numa referência ao segundo paradigma, afirma que este<sup>4</sup>

Representa uma coerência que se caracteriza pela compreensão holística dos fenômenos, pelo reconhecimento do comportamento não linear dos seres humanos e o que os envolve, e o reconhecimento do fundo emocional da ação. Por isso, este paradigma emergente se denomina holístico, não linear e emocional. A dimensão holística vai contra o técnico, o linear contra o não linear e o racionalista com o emocional (Tradução nossa).

Esta análise paradigmática serve para ilustrar a idéia de que o sujeito deve ocupar o centro da aprendizagem e participar ativamente da construção do conhecimento. Estes paradigmas são a representação das diferentes versões do que se espera para o futuro da nossa sociedade, por isso são muitos e grandes os desafios que a educação tem para enfrentar.

Ainda no debate em torno dos paradigmas, Morin (2002) traz, também, a sua contribuição por abordar o papel que este desempenha em torno de teorias, doutrinas ou ideologias. Por isso, “o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias” (p. 26). Por estarmos aqui, numa pesquisa que impõe a necessidade de se abordar a relação teoria e prática, é importante essa contribuição. Morin (2002) afirma categoricamente que “o grande paradigma do Ocidente” vem do século XVII, estabelecido por Descartes, e a história contribuiu dando espaço ao paradigma cartesiano que “separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro” (p. 26).

Nesse sentido, a dissociação foi ganhando o mundo e se estabelecendo nas mais diferentes vertentes, tal qual no debate em torno da relação teoria e prática. Assim como ao longo do tempo determinadas variáveis não poderiam ser avaliadas num só contexto. Os exemplos são muitos: além da relação teoria e prática, temos sentimento e razão; corpo e alma; qualidade e quantidade; sujeito e objeto; matéria e espírito; liberdade e determinismo; existência e essência.

O processo de formação de professores tem estado em discussão por levar em conta que a sociedade precisa contar com profissionais reflexivos e críticos. Estes, a partir de sua

---

<sup>4</sup> Representa una coherencia que se caracteriza por lá comprensión holística de los fenómenos, por el reconocimiento del comportamiento no linear de los seres humanos y sus entornos, y del reconocimiento del fundamento emotivo de la acción. Por esto este paradigma emergente se lo denomina holístico, no linear y emotivo. La dimensión holística va en contraposición con lo técnico, lo no linear con lo linear y lo racionalista con lo emotivo (CASASSUS, 2002, p. 54).

atividade profissional crítica, podem repercutir na sociedade influenciando de maneira positiva na formação de cidadãos também conscientes da sua realidade e que possam contribuir para uma sociedade melhor exercendo seus papéis com racionalidade e não com racionalização.

Entendemos que um professor denominado por nós e vários autores aqui referenciados como “crítico-reflexivo” é aquele capaz de fazer a “leitura”, sempre reparadora, de sua prática, a partir do cotidiano escolar, desde sua formação inicial. O estágio curricular supervisionado, antes de ser apenas um conjunto de atividades solicitadas por força da burocracia acadêmica, torna-se (ou pode se tornar) um momento privilegiado dessa leitura. Ele permite ao licenciando ir aos fundamentos pedagógicos de uma ação a que é convidado (às vezes “forçado”) a participar. Quando isso não acontece, isto é, quando há hiatos entre teoria e prática nesse campo de ação, está na hora de rever o lugar pedagógico do estágio no contexto de uma formação e no conjunto (não só como “grade curricular”) de um curso, repensá-lo e recriá-lo. Para Marques (2003, p. 11), “Tanto a Pedagogia, como a qualificação dos educadores são realidades históricas concretas, que necessitam ser elucidadas em sua gênese e em seu desenvolvimento, enquanto criadas por homens e mulheres dentre certas possibilidades e nos conceitos teóricos pelos quais se lhes amplia e melhor organiza o entendimento”.

Na medida em que as práticas vão se constituindo e se desenvolvendo, ocorre, paralelamente, um trabalho de explicar e discutir seus avanços e retrocessos, obstáculos e dificuldades, fracassos ou êxitos. Nesse caso, a reformulação das práticas passa por uma revisão de conceitos nos quais se embasam, estimulados pela possibilidade de se articular novos conceitos a partir de novas teorias que possam explicar as experiências que vão sendo acumuladas e, muitas vezes, ampliadas no contexto das práticas de ensino. Por isso, esse processo não pode permanecer fechado em si, pois deve visar uma ampliação dos círculos que podem ser atendidos por estas “inovações”.

Em tempos de globalização do conhecimento, existe uma ampla bibliografia que aborda os rumos que a educação tem tomado não só no mundo, mas também no Brasil. As práticas educacionais e a formação de novos professores é que devem responder positivamente numa busca de qualidade para a escola brasileira, tanto privada quanto pública – seja na esfera municipal, estadual ou federal.

Onde está o paradoxo? Existe, hoje em dia, a percepção de que o estágio tem se prestado ao papel de reprodutor da realidade atual, que é subproduto do passado, ou seja, de um modelo tradicional exaurido de escola, sob críticas desde os anos oitenta, no mínimo,

orientado por uma classe dominante (CASASSUS, 2002) que, de repente, toma medidas que possam garantir o *status quo*. Paralelamente, a melhoria da qualidade da educação nacional vem passando por uma revisão das práticas de ensino, e o estágio curricular é uma das importantes ferramentas nesse processo por ser, no nosso entender, o primeiro contato efetivo entre a teoria e a prática de ensino, um binômio que hoje tem sido alvo de intensos debates. Por quê? Exatamente pela observação de que a teoria tem estado distante da prática pelo fato de se considerar que a teoria esteja restrita ao âmbito da academia e esta, por sua vez, desvinculada das atividades práticas dos professores que atuam no cotidiano escolar. O binômio teoria e prática, em sua intensa fruição dialética, está na base dessa nossa reflexão como suporte do pertinente tema do estágio supervisionado na formação inicial. “Uma idéia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e *domesticada*. Uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos” (MORIN, 2002, p. 29).

Essa abordagem possibilita visualizar um pouco das dificuldades que envolvem o debate em torno da relação teoria e prática, uma vez que, dentro da educação, este debate ainda tem espaço para prosseguir. A aparente simplicidade da questão foi ganhando complexidade na medida em que se avança na busca dos principais referenciais. Estes, ao mesmo tempo que confirmam a constante busca da unidade entre teoria e prática como uma relação indissociável, também afirmam existir um certo distanciamento dessa relação na prática educativa.

O problema vai surgindo, pois, uma vez que o estágio curricular supervisionado é obrigatório para todos os cursos de formação de professores. Como primeiro contato que os alunos desses cursos têm com a prática de ensino, nesse momento lhes é possível fazer o confronto entre as teorias acadêmicas e as práticas de ensino observadas no âmbito de uma instituição educacional. Nesse sentido, algumas constatações são inevitáveis, como a existência de uma dicotomia entre teoria acadêmica e prática de ensino que é perceptível. No entanto, ambos são partes da formação de um todo, ou seja, a formação docente. Também, o referencial bibliográfico nos possibilitou conhecer importantes concepções de formação de professores, mas percebe-se que a relação teoria e prática não se apresenta como complementar, demonstrando uma cisão que pode comprometer essa formação docente. Por último, observa-se que o estágio curricular supervisionado, não conseguindo fazer a aproximação entre a teoria e a prática, acaba não sendo utilizado como ferramenta potencial para a formação de um docente reflexivo e crítico.

A partir dessa constatação, até que ponto a distância existente entre a teoria acadêmica e o estágio curricular supervisionado como prática de ensino interfere no processo de formação docente? Se a idéia é demonstrar essa distância, como os sujeitos – discentes – a expressam? Em que medida as práticas de ensino dos estágios trazem situações conflitivas para os sujeitos envolvidos? Os sujeitos envolvidos acabam se “acomodando” a uma situação por falta de alternativas?

Hipoteticamente, podemos supor que: a) a distância na relação entre a fundamentação teórica e a prática de ensino é, também, percebida pelos discentes e estes, por sua vez, podem agir de modo a aprofundar essa distância. Não se pode deixar de descartar, também: b) a possibilidade de os sujeitos envolvidos, dentro das limitações institucionais, apresentarem uma certa “insatisfação” com o processo e isso se reflete, por exemplo, no discurso discente mesmo quando questionam o real efeito dos estágios. Essa insatisfação pode estar pondo em dúvida o perfil do docente idealizado por muitos autores há algum tempo: Stenhouse (1985), Schön (1983), Alarcão (2001), Giroux (1997), Marcelo Garcia (1992), Brzezinski (2001), Pimenta (2002), entre outros.

Em tese, a formação de professores requer uma fundamentação teórica que possibilite ao docente iniciar as suas práticas de ensino com algum embasamento, tendo consciência de que a pesquisa em torno da sua prática acontecerá no seu dia-a-dia. O processo de formação continuada deve ser utilizado como uma ferramenta auxiliar na efetivação de novas práticas de ensino que vão sendo incorporadas no decorrer do enfrentamento de situações problemas que fazem parte da rotina educacional. Essa realidade possibilita ao docente a construção de novas práticas que sejam mais compatíveis com o momento histórico vivido pela educação.

Nessa linha de raciocínio, Tardif (2002) argumenta que,

[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “construção prática”. (p. 14).

Se observarmos a proposta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz para a formação docente, no que diz respeito às práticas de ensino e, mais especificamente o papel do estágio curricular supervisionado, como prática obrigatória, e os seus objetivos, podemos

perceber uma forte aproximação com os ideais de uma formação ampla do futuro docente, levando-se em conta todo o contexto social em que está inserido e o próprio contexto da escola que, também, se quer emancipadora e reflexiva. A lei implica uma prática contextualizada, em tese, portanto, não apenas uma burocracia acadêmica. Mas o que dizer da escola que recebe o aluno estagiário? Há escolas e escolas, como sabemos. Uma escola que se preocupa com esse tipo de postura pode auxiliar no processo de formação de uma docência reflexiva e crítica, abrindo suas portas para práticas de formação docente que privilegiem o profissional reflexivo e crítico. Quando, na prática, se tenta reproduzir processos rígidos de atuação, pode ser um sinal de que tal escola, hipotética apenas, se propõe a ser ainda reprodutora de uma realidade social que se pretende conservar.

A Lei 9394/96, que dispõe sobre as práticas de ensino, prevê no seu artigo 65 que essa atividade “deverá envolver ainda diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola-comunidade, relações com a família” (SALAZAR, 1998, p. 36).

Dentro dos objetivos para a formação de professores, deve estar contida a idéia de uma formação que contemple a fundamentação teórica e a prática de ensino, que transforme o professor em profissional reflexivo e crítico, capaz de atuar dentro da sua realidade com consciência e coerência individuais, possibilitando a busca de alternativas para a solução dos problemas do seu cotidiano, levando-se em conta o contexto socioeconômico em que está inserido. Os problemas de educação escolar, sabemos, não se circunscrevem apenas no campo específico da docência. A docência, via de regra, representa um espelho de uma realidade escolar muito mais complexa. E isso dá a tônica da complexidade da prática de ensino e do imenso desafio que representa discutir e buscar soluções para a relação teoria e prática.

Uma vez que o estágio é o momento de encontro entre teoria e prática, entre academia e escola, constatando-se o hiato onde essas relações se distanciam, e tendo a visão de que há a necessidade dessa reaproximação para promover transformações efetivas na educação que possam contribuir para um desenvolvimento social mais efetivo, então aparece aqui uma questão crucial a ser respondida: se ainda existe espaço para o debate em torno dessa relação entre teoria e prática, isso significa que a questão ainda não está satisfatoriamente resolvida. Se não está, como os discentes que acabam de deixar a graduação (Pedagogia) estão vendo essa relação, uma vez que acabam de entrar para o rol dos que estão aptos a assumir as práticas cotidianas de uma sala de aula? É o que tentaremos saber deles, de suas falas, depoimentos etc.

Diante do que foi posto, essa pesquisa articula o problema a partir de três momentos: uma articulação teórica (filosófica e pedagógica) dessa relação, tendo em vista a apropriação de conhecimento em torno da conceituação que permeia esse debate; em seguida, estabelecer uma articulação com a lei que a sustenta e ampara e, por fim, uma articulação, também, com as questões inerentes à própria formação do professor, levando-se em conta o contexto nacional e a questão curricular.

Nessa articulação observa-se a presença do paradigma da complexidade que aqui já foi apresentado (por exemplo, em Morin), mas que não será aprofundado por não ocupar a centralidade da pesquisa. Contudo, aparece aí, em sua multirreferência, uma rápida abordagem sobre a questão do currículo, nessa terceira articulação. A relação com o currículo, no contraponto da discussão sobre saberes diferenciados: docentes, discentes, gestores, comunidade etc., aparece como reflexo do problema e ao mesmo tempo faz a ponte da relação entre escola (que acolhe o aluno/ex-aluno) e a universidade (“formadora” para atuação nela).

Para tal, buscamos em Adolfo Sanchez Vázquez (1977), Jorge Larrosa Bondía (2002), Anne Marie Chartier (2000) e J. Gimeno Sacristán (1999) o diálogo para o primeiro capítulo em torno dos conflitos presentes na relação teoria e prática. Essa abordagem aparece em termos filosóficos e pedagógicos, uma vez que pode nos fornecer uma visão um pouco mais próxima do debate em torno dessa relação que é apresentada como ponto importante da formação docente.

No capítulo dois, é possível contar com a contribuição de Jose Domingo Contreras (2002), Angel Pérez-Gomez (1992), Carlos Marcelo Garcia (1992), Iria Brzezinski, (2001), Isabel Alarcão (2001), Henry Giroux (1997) e Maurice Tardif (2002) no debate sobre os tipos característicos de profissionais para a educação, que tem sido uma preocupação presente em nosso programa. As instituições formadoras de professores devem se preocupar em colocar no mercado de trabalho profissionais diferenciados, mas que concebam a educação como uma atividade dinâmica o suficiente para que tanto o docente como a instituição educacional possam rever os seus próprios procedimentos na sua atuação no cotidiano.

O capítulo terceiro foi elaborado no sentido de trazer o debate para a realidade brasileira, mostrando uma rápida abordagem do que foi a preocupação com as mudanças no âmbito da educação nacional e no campo jurídico, a partir da aprovação das Leis de Diretrizes e Bases para a educação brasileira. Fica evidente a tentativa de buscar novos rumos para formação de professores visando um salto qualitativo desta, mas que possa, na prática, contribuir com a sociedade brasileira em seus desafios. Nesse contexto, o diálogo se dá com a participação de Mário Osório Marques (2003), com a sua crítica em torno do currículo e sua

aplicabilidade, de Selma Garrido Pimenta (2002), com a defesa da idéia de que o profissional da educação já chega com uma carga de experiência que será incorporada no processo de formação docente e na atuação do profissional docente, além da análise do papel pedagógico do estágio curricular como prática de ensino no processo de formação de professores. Esse capítulo também conta com a importante contribuição de Maurice Tardif (2002), com a idéia de rotina no processo educacional, sua crítica em torno do currículo e sua aplicabilidade.

No decorrer do desenvolvimento desse trabalho foi possível incorporar a visão de discentes egressos do curso de Pedagogia, no final de 2006, do Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE. Esta instituição de ensino superior tem como objetivo precípua a formação de professores em várias áreas. Foram escolhidos como sujeitos dessa pesquisa os alunos que concluíram o curso de Pedagogia, em dezembro de 2006, pelo fato de que estes, uma vez que já não estão mais ligados à instituição, poderiam se sentir mais à vontade para tratar das questões referentes à sua própria formação e como viram a relação teoria e prática no contexto dessa formação, levando-se em conta o cumprimento do estágio curricular.

A idéia de incorporar os relatos dos alunos do curso de Pedagogia surgiu de uma inquietação quanto ao tratamento que estes dispensavam ao estágio curricular de maneira geral. Numa aula especial proposta como palestra relacionada à formação docente, como parte das atividades científico-culturais para o referido curso, proferida no dia 14 de dezembro de 2006, foram levantadas algumas questões referentes ao tema estágio curricular e o seu aproveitamento. Os sujeitos presentes eram alunos que haviam finalizado o curso de Pedagogia do CESUBE, naquela ocasião. Esse momento, que se deu em sala de aula, os alunos que participaram do encontro foram previamente convidados e avisados do teor do encontro. Nessa ocasião, o assunto estágio foi colocado em pauta. No entanto, a primeira observação foi a de que não havia o interesse da grande maioria em discuti-lo. Muitas posições foram marcadas por desinteresse pela prática do estágio, vista como uma etapa sem importância no contexto da formação. Uma das abordagens foi a referência à confecção de relatórios considerados extensos e “inúteis”, além do fato de que no local do estágio nada se podia fazer.

Nesse momento, de uma turma de vinte e cinco alunos (formandos), apenas quinze permaneceram na sala de aula, participando do debate. O assunto não provocou o interesse destes e, como estava previsto a aplicação de um questionário (ver anexo), tratamos de executá-lo, com os presentes, mas não em caráter obrigatório, este foi entregue a onze participantes e somente seis devolveram os mesmos preenchidos. Os demais foram se retirando, com o compromisso de nos entregar posteriormente, o que não se observou.

A nossa relação com o grupo foi sempre impessoal, haja vista que a escolha da turma se deu pelo fato de ter sido marcado uma palestra para os que estavam concluindo a licenciatura. Por participar desse evento, com a turma do curso de Pedagogia, isso nos motivou mais ainda, pois uma das leituras que estávamos fazendo era a de Mário Osório Marques (2003), na sua obra Formação do Profissional da Educação, onde este faz suas análises tendo como referência o curso de Pedagogia.

Ao observar a posição tomada pelo grupo, nos vem a idéia de que não se poderia esquecer que, na relação entre o mundo da teoria acadêmica e o mundo da prática de ensino, há o universo do sujeito com sua visão e seu discurso. Este vínculo não pode ser dissociado para análise por envolver o caráter objetivo da legislação e o caráter subjetivo da prática de ensino no contexto do estágio curricular obrigatório. Nesse sentido, o levantamento dessas informações não poderá ser traduzido em números, mas sim em apreciações que se tornaram importantes dentro do contexto observado pelos discentes, haja vista a pertinência das intervenções quando relacionadas à bibliografia básica deste trabalho.

Assim, após a coleta dessas informações, foi possível estabelecer uma nova configuração para essa dissertação. Juntamente com o tratamento bibliográfico de revisão de literatura com a busca dos autores para o diálogo, foi possível introduzir tais informações. Além, é claro, de uma etapa de análise documental mais rápida, para buscar o amparo jurídico (LDB, leis) em seus fundamentos pedagógicos da formação de professores, incorporada a uma breve discussão sobre currículo e como este veio sendo discutido ao longo dos últimos tempos.

## CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

A relação teoria e prática sempre teve um grande espaço no debate acadêmico pelo fato de tratar-se de uma relação muito profunda. Mas por onde passa essa relação? Onde brotam suas raízes? Por que ainda marcam presença significativa nas academias?

Desde que Hegel anunciou a nova formulação da lógica formal aristotélica em um novo estágio como lógica dialética e esta como “lógica da realidade” a partir da tríade (tese - antítese: síntese), e assumindo “o real como racional e o racional como real”, muita água rolou por baixo da ponte da Filosofia ocidental. A começar pelo impacto imediato de um pensamento, que abre as portas para uma filosofia crítica de seu próprio caráter idealista, primeiramente dos hegelianos “de esquerda” e posteriormente marxista.

Quando Aristóteles, na Grécia clássica, fez um “mapeamento” dos conteúdos do conhecimento humano, então possível, dentro dos parâmetros da Filosofia, apareceu a necessidade de construir uma “ciência sem um conteúdo específico”, ou seja, uma ciência cujo conteúdo é sua própria forma – num conjunto de formulações expressas em seus dezenove silogismos. Em outras palavras, uma ciência da ordenação do pensamento, uma ciência do *logos*, ou, uma ciência da lógica, ou, finalmente, uma Lógica. Curiosamente, da mesma forma que Aristóteles jamais usou a palavra *Metafísica*<sup>5</sup>, mesmo tendo sido também seu formulador, Aristóteles jamais usou a palavra Lógica. Lá estava a condição de possibilidade primeira da compreensão da teoria, ao mesmo tempo que a semente de onde brotaria e continua florescendo reflexões sobre a mesma. A lógica dialética é uma nova formulação de pensamento que assume a própria lógica formal num estágio superior, superando-a sem, contudo, descartá-la.

Nessas raízes aristotélicas está posta, desde então, a possibilidade de formular teorias (aliás, uma ação eminentemente “contemplativa” para o paradigma da época), o que nos dá a tônica de que tratar de teoria não é algo novo; data de mais ou menos vinte e cinco séculos de formulação, simples reprodução ou revisão crítica.

---

<sup>5</sup> A ciência sobre o ser e sua “natureza” e suas possibilidades de apreensão e compreensão.

Assim, a lógica (formal), que tem raízes, tem história. Assumida em novo estágio por uma nova formulação “epistêmica” no paradigma hegeliano-marxista converte-se, ela mesma, na lógica da história, no sentido de uma história humana que pensa a si mesma e se transforma pelo pensamento de seus sujeitos. Vale dizer, o próprio ato de pensar mesmo se converte em uma forma de ação e não apenas uma *teorein*, no sentido grego de “contemplação”. Marx já havia acusado os filósofos burgueses de “contemplar o mundo sem transformá-lo”, em sua 11ª tese contra Feuerbach, numa daquelas frases de impacto tão divulgadas nos meios acadêmicos. A também conhecida frase retirada de um discurso de Lênin é emblemática nesse sentido: “Só uma teoria revolucionária cria uma ação revolucionária” (PEREIRA, 1984, p. 82).

Henry Lefèbvre, na obra de confronto que se fez necessário entre as duas lógicas (a formal/aristotélica e a dialética/hegeliana, também chamada de “concreta” pelos marxistas) nos aponta que “A lógica se funda sobre a história, na medida mesmo em que a história aparece como inteligível. Se a história geral fosse apenas um caso de anedotas e de violências; se a história do conhecimento não passasse de uma seqüência caótica de tentativas e de doutrinas, seria inútil buscar um lógica concreta [...]”. (1979, p. 88). Por isso, acrescenta, ainda dentro de uma visão histórica,

Mas se a história implica uma estrutura; se, na sociedade como no pensamento, as interações de elementos opostos constituem a estrutura *dialética* da história; se o desenvolvimento do homem, de seu poder sobre a natureza e de sua consciência de si, fornece-nos o movimento do conjunto e o sentido concreto dessa história, então e simultaneamente *a razão torna-se história e a história torna-se racional*. [...] A lógica concreta, portanto, encontra-se ligada a uma concepção científica (racional) da história. A razão, a lógica, a história, tornam-se simultaneamente concretos e verdadeiros, ao se tornarem *dialéticas*. (1979, p. 88-89).

É nesse viés de uma compreensão hegeliano-marxista, no rastro de uma filosofia da *praxis* cujo edifício teórico tem seus fundamentos numa lógica dialética e/ou concreta, que propomos alguns passos da intrincada e não menos complexa relação teoria e prática. Nossa intenção básica nesse trabalho é visar a uma melhor leitura do trabalho docente e, antes, a própria formação docente e a sua relação nesse contexto. Nós o faremos mesmo diante do anunciado esgotamento desse parâmetro de análise em parte e fundamentalmente da anunciada “crise” de uma era, a do sujeito moderno.

### **1.1 Por dentro da teoria emerge a ação humana como *praxis*.**

Se, na velha formulação hegeliana, “o real é racional e o racional real”, só temos um caminho a partir do qual podemos superar o caráter “contemplativo” de uma teoria que não se contenta em um simples ajuntamento de conceitos dicotômicos. A própria tríade tese mais antítese que se resulta em síntese, na formulação da lógica dialética ou concreta nos permite avançar em *pari passu* nessa relação apenas aparentemente dicotômica. Para tanto, e para entender a natureza da teoria visando a avançar numa compreensão da *praxis*, precisamos pôr em discussão o lugar que a prática ocupa como questão não só eminentemente lógico-formal em sua formulação como arranjo racional, mas como tradução de uma lógica do real em que o sujeito pensa a história no marco de sua própria intervenção. Em outras palavras, pensar como a prática entra na composição da própria elaboração da teoria pelo sujeito, exige de nós algumas considerações. Vejamos.

O ato de formular teoria é um empreendimento eminentemente humano, mesmo que hoje cada vez mais se afirma que a natureza “pensa” sua expansão e renovação contínuas (inscrito em código genético) desde a primeira explosão do universo. Tal ato humano implica mesmo um privilégio, não no sentido aburguesado de privilégio de classe, de quem pode “parar” para contemplar o mundo à sua volta sem nele intervir ou ter de “sujar as mãos”.

Não compreendida no sentido usual de um lugar-comum, que a vê como “contemplação passiva”, o ato de elaborar teoria pode ser visto, por um lado, no campo de uma epistemologia da ciência moderna como uma ação especulativa que alimenta um movimento lógico-dedutivo do pensamento e resulta na formulação de equações matemáticas, axiomas, enunciados e formulações de leis que tendem a dar universalidade a esse sistema de conhecimento em direção ao domínio da natureza.

Por outro lado, na concepção dialética, que nos interessa mais de perto, a formulação da tríade hegeliana, anteriormente citada, refere-se a uma compreensão “por dentro” da realidade, revolvendo-a como um movimento próprio do sujeito presente no mundo, só possível a partir de uma relação umbilical com a prática e esta com a teoria que a lê; é como se uma saísse da outra, afirmasse ou negasse a outra, cuja compreensão exige de nós algumas observações, como veremos.

A primeira observação é que o único fundamento da teoria é a prática, mas essa primeira observação, aparentemente óbvia, apresenta enormes conseqüências.

Se ninguém, em tese, teoriza “no vazio”, no sentido de pura “contemplação”, não se trata também da redução da teoria a uma prática imediatista ou a um pragmatismo, que já

implica uma recusa da teoria, no sentido aqui proposto. Pensando do ponto de vista dos fundamentos daí implícitos, o pano de fundo que a organiza é a própria existência humana real, que, por sua vez, nunca está pronta, acabada, mas apontada para uma abertura antropológica do existente para o mundo e esta desdobrando-se numa abertura para si mesmo, o outro e o Absoluto – neste último caso, mesmo quando o nega.

Nesse sentido, se a existência humana está em permanente construção e o homem como “existente” – na modernidade o reivindicamos como “sujeito” – como aquele que teoriza, e tem, diante da prática, seu fundamento, mantém sobre a prática, por princípio, uma heteronomia.

A segunda observação, do lado inverso, é que a prática, por si só, como prática em si, prática pela prática – como a prática alienada ou a ação animal – não precisa *a priori* da teoria. Ela “não pede” para ser pensada como prática só por ser prática. Isso vale a afirmar que a prática mantém, sobre a teoria, de saída, uma autonomia. Entretanto, não se trata de uma autonomia absoluta, por se referir à prática como ação do existente (ou do sujeito). Assim, se a prática não precisa ser pensada pela teoria, é o existente que quer (ou necessita) pensá-la, como necessidade intrínseca à sua natureza de ser pensante/agente.

Daí resulta algo curioso: se a teoria mantém diante da prática uma dependência (heteronomia), só ela pode “jogar luz” sobre a prática, o que torna essa autonomia relativa (da prática). Isso acontece por se tratar de um empenho eminentemente humano, isto é, do existente que pode, somente ele, articular o sentido (antropológico) de sua ação.

É nessa relação antinômica, autonomia (relativa) de um lado e heteronomia, de outro, que se pode falar em práxis, não por conta de um efeito causal e automático e meramente exterior desse confronto, mas de uma reciprocidade necessária, vazada por uma articulação do sentido – no limite a função crítico-interpretativa da razão – que só a presença, digamos, “vigilante” do existente permite. Só assim a prática pode se tornar objetivada pela teoria.

A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento constante com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira. (VÁZQUES, 1977, p. 232-233).

Uma terceira observação é que essa relação é histórica, do ponto de vista finalístico, em termos de recorte do tempo e histórico-social, do ponto de vista do contexto cultural, com toda sua “lógica” (ou paradigma próprio) de compreensão. O teórico mexicano Adolfo Vázquez nos auxilia novamente:

O fato de que a prática determine a teoria não apenas como sua fonte - prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria -, como também como finalidade - como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe -, demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se bastasse de modo direto e imediato na prática. É evidente que há teorias específicas que não se apresentam em tal relação com a atividade prática. Mas não nos esqueçamos de que estamos falando nesse momento das relações entre teoria e práxis no transcurso de um processo histórico-social que tem seu lado teórico e seu lado prático. Na verdade a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana (1977, p. 233).

Insistindo um pouco mais no recorte do tempo histórico, ou mais utópico, cumpre esclarecer um aspecto fundamental. Se nós somos o que fazemos, inclusive no ato de elaborar teorias, toda vez que o fazemos nós projetamos idealmente a própria prática como prática “melhorada” pela teoria. É por isso que a teoria, como ação do existente circunscrito no tempo é, simultaneamente, produção e projeção (portanto, “melhoramento”) de si mesmo.

Vamos a um exemplo. Quando um marceneiro faz (como prática produtiva) uma cadeira, ele também se faz como marceneiro. Todavia, à frente desse marceneiro está sempre posta a possibilidade de “uma cadeira melhor que a outra” em direção (num movimento eminentemente antropológico de produção de experiência, memória, etc.) a uma “cadeira ideal<sup>6</sup>” sempre. Ora, se ele também se faz como marceneiro, está posta também a possibilidade do “marceneiro ideal”. Talvez isso deva valer também para o “professor ideal”.

A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. (VÁZQUES, 1977, p. 233).

Um outro elemento, ainda nucleado nessa terceira observação, diz respeito à compreensão dessa relação teoria e prática (tese e antítese) e da práxis (síntese) como parte de uma totalidade, que diz respeito à história não só na circunscrição no tempo, mas no contexto.

Vejam: se a práxis é, representa ou significa a prática profunda, a prática humana por excelência, ou seja, a prática plena de sentido, toda e qualquer compreensão puramente mecânica ou mesmo desarticulada entre esses dois pólos antinômicos perde o sentido, principalmente se compreendermos essa relação como complementar em termos apenas quantitativos. Não se trata, portanto, de “quanto mais teoria melhor prática”. A práxis se torna o corolário dessa relação desde que entendida e realizada como uma totalidade relacional e é aí que o “todo” deve ser compreendido como totalidade aberta, porque emerge de uma

abertura ao mundo, como natureza, sociedade e cultura. Hoje se fala muito, e com propriedade, em holística, mas uma filosofia da práxis entende e assume o *holos* não como um conjunto de partes - algo típico da mentalidade cartesiana moderna – ou como antecipação abstrata, puramente formal, em que nossa teoria vai “encher de conteúdo a realidade”, mesmo quando inspirada no real. Trata-se de um “todo” que não é “tudo” (mensurável), quando se trata de compreendê-lo a partir da presença do existente no mundo sócio-histórico, em seu trabalho de (boa ou má) “reprodução espiritual da realidade”. O pensador tcheco Karel Kosik em seu extraordinário ensaio *Dialética do Concreto* nos auxilia:

O ponto de vista da totalidade concreta nada tem de comum com a totalidade holística, organicista ou neo-romântica, que hipostasia o todo antes das partes e efetua a mitologização do todo. A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a *gênese* e o *desenvolvimento* da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como *nasce* a totalidade e *quais são as fontes internas de seu desenvolvimento e movimento*. A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta *concretização não é apenas criação do conteúdo, mas também criação do todo*. (1976, p. 49-50).

Quando falamos em totalidade concreta supomos que, nela, um movimento humano natural de abstração permite que o concreto apareça como uma representação dos múltiplos valores que decorrem da vivência em sociedade, incorporados através das mais variadas instituições, onde o conhecimento é passível de ser apreendido a partir do real.

Quando utilizamos aqui a expressão “banho de luz” da teoria (fundamentada) na prática, isto só se torna possível quando este “mergulho” se trata, simultaneamente, de um “afastamento” de sua imediaticidade para que a totalidade seja apreendida, inclusive em sua complexidade, ainda que, também, em suas contradições, uma vez que esta não se trata de um cenário de uma peça de teatro, ou uma espécie de “pano de fundo perfeito”, isto é, em seu sentido latino de *per factum* (totalmente acabado). Nesse painel não fixo, mas complexo e dinâmico de uma totalidade aberta, que a prática cumpre ser melhor compreendida e avaliada.

Essa totalidade aberta na qual o existente investe, objetivamente, em estratégias de construção de sua própria existência individual (subjéctiva) e coletiva (intersubjéctiva) - por mais que se arvore hoje a “crise” do sujeito - só se torna existência real se circunscrita nessa totalidade concreta como circuito social e no plano de uma “lógica” da cultura. E aqui não

---

<sup>6</sup> O termo ideal não aparece aqui no sentido de idealismo, mas sim no sentido de projeção, ou seja, naquilo que se busca sempre, sem a determinação de alcançar, mas buscando sempre algo a mais, que é a condição antropológica da existência humana.

falamos em cultura no sentido acadêmico apenas, mas como concretização simbólica, ou como “prática simbolizadora” ou ainda, numa “leitura do mundo” (SEVERINO, 1992, p.26).

Trata-se de uma lógica de cultura que, contudo, necessita, da parte do existente, uma crítica constante, como exercício próprio de sua subjetividade – e, portanto, de sua razão como perseguidora do sentido – para que seu paradigma sociocultural não se torne engessado para todo e sempre, como forma de matar a própria subjetividade do existente - como querem as ideologias, os dogmas, os fanatismos de toda espécie, por exemplo. A crítica da cultura, portanto, emergida no contexto, é que dá condição de possibilidade ao existente, pela elaboração da teoria, de afirmar ou negar, de rever, reformular a prática do ponto de vista de seu valor. “Ao fazer de sua ação uma ação de cultura o homem abre um duplo movimento de assumir e negar. Assume sua prática (realizando-a) ao mesmo tempo em que a nega como prática pura ou como ação mecânica ou instintiva” (PEREIRA, 1984, p. 78).

O esforço de entendimento dessa tarefa passa por uma compreensão formal, mas não se restringe a uma visão linear do “antes” e do “depois”, por conta do que “não serve mais”, simplesmente. O que há de emergente num paradigma como forma de acumulação e como “salto de qualidade” dialético, acrescenta, enriquece, mesmo quando substitui dados antigos por dados novos, na reformulação das práticas. Trata-se de “um processo em que o modo é fator mais decisivo que o tempo, entendido simplesmente como antes e como depois” (PEREIRA, 1984, p. 79). Modo contrário seria a substituição do próprio homem, construtor de si e de seus paradigmas, como ser de raízes. Vale dizer que, olhando para um passado recente, nos termos aqui postos, o homem “moderno”, que hoje discute a modernidade, seus efeitos, seu destino, ou mesmo clama pela sua superação, de certa forma não foi substituído por outro, de natureza diversa, ainda que desdobrando e reinventando sua subjetividade. Em contrapartida, olhando para o futuro, toda construção utópica, por exemplo, um “manifesto comunista”, que propôs uma sociedade sem divisão de classes, no fundo é a realização bíblica da “saúde do paraíso” como proposto no mito de Adão. O que acabamos de dizer tem profunda relação com o ato pedagógico, se é que a educação é uma prática social, ou sócio-histórica, inscrita num paradigma. Afinal, a história humana é isso mesmo: salto de qualidade não significa mudanças da noite para o dia, o que correriam o risco de ser apenas etapistas, quantitativas, externas. Mas, longe de pensar em adaptações apressadas da educação escolar, esta tem revelado problemas de engessamento, isto é, quando insiste em não ver como ultrapassado aquilo que já está historicamente dado, como algo cancelado.

Finalmente, para concluir essa correlação, devemos recorrer a um trabalho de síntese de Adolfo Vázquez, como ilustração enriquecedora para essa parte.

[...] ao falar-se da prática como fundamento e finalidade da teoria, deve-se entender:

a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir - e isso é bastante freqüente na história da ciência - para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria;

b) que, portanto, só em última instância e como parte de um processo histórico-social - não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática -, a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática.

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática - concebida como uma práxis humana total - tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (1977, p. 233-234).

Dentro da academia, observa-se o constante debate dentro dessa relação teoria e prática. No entanto, no processo de formação de professores esse debate fica mais evidente uma vez que essa relação estará diretamente ligada às atividades socioeducativas que deverão possibilitar à sociedade um processo de transformação a que esta se propõe. Por isso, as palavras de Marques (2003) nos obrigam a mais uma importante reflexão, após tantas já explicitadas.

Teoria e prática se acham intimamente relacionadas e auto-exigentes numa práxis social/histórica, como tal provocada sempre de novo por horizontes teóricos que a fazem práxis reflexiva. E a reflexão, por sua vez, não pode desvincular-se das condições que a possibilitam; de maneira muito própria, não pode desvincular-se de seus esteios empíricos, que são os seus sujeitos reais (MARQUES, 2003, p. 10-11).

Se estamos fazendo referência a sujeitos reais, estamos, então, num momento de pensar e repensar as experiências do cotidiano que irão subsidiar o debate em torno dessa relação teoria-prática. Por isso, devemos partir para o que há de mais elementar na existência humana: a experiência.

## **1.2 A experiência como ponto de partida na formação docente**

O processo de formação de professores tem recebido especial atenção nos últimos tempos graças ao debate em torno da necessidade de se melhorar a qualidade da educação brasileira. As políticas voltadas para a educação têm sido, de certo modo, eficientes no que diz respeito à diminuição do número de crianças e jovens que permanecem excluídos do

processo educacional. Segundo estimativas do próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2006), cerca de 97% das crianças e jovens estão matriculados no ensino regular. Por isso, argumenta-se que, em termos quantitativos, a educação brasileira deu um salto significativo. No entanto, a questão da qualidade do ensino no país tem sido questionada, haja vista os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros quando confrontados com os de outros países, inclusive aqueles que apresentam situação econômica desvantajosa quando comparada com a brasileira.

Um dos argumentos para explicar essa realidade tem se centrado na qualificação dos professores. O discurso geral é de que os professores brasileiros não receberam, ou não recebem, uma formação adequada para alterar a realidade educacional em termos de qualidade. O discurso oficial é o de que o setor público tem adotado políticas eficientes no sentido de levar o maior número possível de crianças para a escola. No entanto, a qualidade de formação dos professores é questionável e, por isso, um dos principais fatores que se colocam como obstáculo à melhoria da qualidade dos resultados na educação. Evidentemente, há de se buscar pesquisar mais sobre essa formação docente, dentro de um contexto teórico que tenta explicar alguns parâmetros importantes na formação de professores.

Não há dúvidas de que as práticas educativas são concebidas dentro de uma perspectiva política, tanto que o debate em torno das teorias propostas, tendo em vista os fins a que se deseja alcançar, recebem críticas de setores ligados à educação, seja em termos técnicos ou políticos. Mas, as críticas dos agentes envolvidos com a prática docente não são disponibilizadas nos meios acadêmicos e muito menos dentro dos meios de comunicação especializados. Dentro do ponto de vista das discussões em torno da educação, o debate teórico efetivado no âmbito acadêmico tem contado com um espaço maior do que os agentes ligados às práticas educacionais no cotidiano escolar, ou seja, os professores.

Larrosa Bondía (2002) aborda a importância que a experiência tem no contexto educacional, por acreditar que a qualidade da educação deve levar em conta a experiência como o ponto de partida para dar significação ao conhecimento. Nas suas próprias palavras:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (p. 21).

Uma vez que as ações permitem aos sujeitos compartilhar conhecimentos e situações, pode-se observar que os lados envolvidos no processo educacional conseguem

adquirir experiências que são possíveis através de ações individuais que possibilitam uma prática coletiva que leva um grupo a criar a sua própria cultura. Essa cultura, sendo transmitida através da narrativa proposta por Benjamin (1985) é o que garante a conservação de determinadas características próprias dos mais variados grupos existentes. Nessa noção de narrativa, não basta repassar informações, mas vivenciar aquilo que o narrador transmite como experiência e fazer com que os que o ouvem sintam como parte da sua própria experiência.

Avançando nessa abordagem, Larrosa Bondía (2002) assinala a importância de separar o sentido de experiência proposto por Benjamin do excesso de informações que o sujeito moderno tem que enfrentar no seu cotidiano. Quando o sujeito passa a opinar sobre os mais variados assuntos, deixa de lado possibilidades de viver experiências para satisfazer uma imposição da modernidade que é se mostrar bem informado. A experiência tem que fazer sentido para os sujeitos envolvidos, já a informação e a opinião advinda desta, servem apenas para uma satisfação momentânea, muitas vezes meramente profissional. Por isso, afirma, ainda, que

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez mais sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Para esse autor, é importante salientar que se usa muito o termo “sociedade da informação” muitas vezes confundida com “sociedade do conhecimento”, numa forma generalizada de ver a informação como conhecimento e, mais ainda, como se a aprendizagem fosse um processo de aquisição de informação. Essa abordagem é muito simplista e coloca o processo de aprendizagem como parte da “sociedade da informação” e, por isso, uma vez que a informação já está “velha” – no sentido de que novas informações chegam aos indivíduos a todo instante – pode ser descartada. A aprendizagem, dentro da concepção moderna de construção de conhecimento, deve ser significativa, portanto, impensável como “coisa” a ser descartada.

Por isso é importante destacar, também, a visão de Walter Benjamin (1985), quando este analisa o periodismo da informação como uma forma moderna de “destruir”, ou não dar a

devida importância à experiência dentro do contexto do processo de aprendizagem. “O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre a informação e opinião” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22). O sujeito, nesse contexto se forma dentro da consolidação de um processo de informação e opinião, onde este se exime de construir a sua visão dos fatos, apenas “escolhe” a versão que possa satisfazer os seus anseios subjetivos, isto é, o processo de manipulação do sujeito.

Nesse contexto, podemos buscar em Marques (2003) uma preocupação com o verdadeiro papel da educação para se evitar esse processo de manipulação abordado anteriormente. Para esse autor,

Entendida como interlocução, a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações [ou opiniões]<sup>7</sup>, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade de aspirações, uma comunidade discursiva de argumentação. Interlocução que se faça de saberes não apenas prévios, os saberes de cada um, sobretudo na participação de cada um e de todos em reconstrução de que resultem novos saberes, os saberes de cada específica comunidade em cada diversa situação. Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição de novo saber, de saberes outros (MARQUES, 2003, p. 73).

Outro ponto que se faz necessário destacar é a efemeridade da informação no mundo onde o usual é a justificativa em torno da “falta de tempo”. Tudo tem acontecido numa velocidade alucinante que não permite ao sujeito vivenciar a experiência, fazendo com que esta não tenha sentido para si, transformando-a, portanto, em mera informação. Nesse contexto, surge também a abordagem em torno do trabalho como obstáculo à vivência de experiências. Existem metas profissionais a serem cumpridas e a qualidade desse cumprimento está submetida ao tempo que o trabalhador tem para cumprir com o que foi previamente determinado em termos de objetivos institucionais. Pode-se exemplificar essa situação através do velho discurso dentro das instituições educacionais quanto ao cumprimento, muitas vezes obrigatório, de um “programa de ensino”. Uma vez estabelecida essa obrigatoriedade, os sujeitos envolvidos deixam de lado a possibilidade de vivenciar experiências para transformar esse momento em processo de transmissão de informações que, não por acaso, acabam sendo devolvidos, no processo de exame, em determinado período de tempo. Hoje em dia, é comum os alunos perguntarem aos professores se podem “se desfazer das folhas do fichário”, como se aquelas informações não fossem mais necessárias e é preciso abrir espaço para as novas informações que virão.

Numa posição crítica em relação a essa realidade, Larrosa Bondía (2002, p. 24), observa que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Hoje em dia, vive-se a era da ciência e tecnologia e o conhecimento está voltado para as coisas objetivas e universalmente aceitas e, por isso, carrega um considerável grau de impessoalidade. O desenvolvimento capitalista contemporâneo tem colocado o conhecimento no âmbito de mais uma mercadoria a ser comercializada, numa sociedade que apresenta como objetivo a satisfação de suas necessidades de forma individualizada, deixando de lado o capital humano que poderia estar sendo acumulado no decorrer do processo envolvendo a educação. Portanto, a experiência traz consigo o saber da experiência como possibilidade de experimentar situações inusitadas, mas que sejam significativas para os sujeitos, visto que cada um tem a sua forma particular de apreender as experiências e, por isso, estas não se repetem e se encontram no indivíduo, não permitindo a ninguém apreender a experiência do outro, cada qual tem a sua. Isso não impede que as experiências sejam compartilhadas na vida em sociedade e, especialmente, no âmbito da educação. As práticas de ensino podem ser significativas, uma vez que as experiências sejam compartilhadas, dentro de um processo que possibilite dar sentido para os sujeitos envolvidos, ampliando os ganhos para a esfera coletiva.

Nessa perspectiva da experiência sendo analisada no contexto da educação, Chartier (2000), por exemplo, apresenta a sua concepção de experiência no âmbito dos fazeres de uma sala de aula. Dessa forma, relaciona a teoria com a prática como sendo uma reaproximação entre os saberes produzidos no âmbito da teoria, com a sua utilização na prática docente cotidiana, chamada pela autora de *fazeres ordinários*. Essa prática reconhece a experiência como um importante fator envolvendo as práticas de ensino.

Ora os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência. (CHARTIER, 2000, p. 2).

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.

Há uma evidente preocupação dessa autora em analisar a pesquisa acadêmica e a formação docente como um processo complementar. As pesquisas no meio acadêmico deveriam servir como fonte de conhecimento para alimentar as práticas educativas em relação aos saberes que são elaborados a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, na dinâmica da pesquisa-ação do cotidiano educacional. A defesa da interação entre a pesquisa e a prática docente é essencial para a conquista de uma maior proximidade entre teoria e prática no contexto em que se quer aprofundar no decorrer dessa pesquisa. Por isso, a contribuição de autores que advogam na defesa da causa de que “instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores” (CHARTIER, 2000, p.6). No entanto, devemos levar em conta que a realidade educacional brasileira não contribui para que essa aproximação aconteça nos moldes pensados pela autora. Mesmo assim, esta afirma que mesmo nos países onde há uma maior tradição de aproximação entre a teoria e a prática nos moldes aqui explicitados, ainda assim é possível observar a ocorrência de resistência por parte dos professores e/ou pesquisadores devido a diferentes motivos, mas que, ao final, comprometem os resultados a que se propunham alcançar.

A experiência parece mostrar que dois públicos contrastantes coexistem nos estágios de formação contínua. Um, minoritário, está disponível a todas as aventuras pedagógicas e a inovação é o centro de sua trajetória profissional; para esses professores familiarizados com os estágios ou com as universidades de verão, o conteúdo hipotético ou científico das informações fornecidas é, por vezes, menos importante que o espaço de reflexão que é assim aberto; e a garantia de *pesquisadores* é sempre boa porque, hoje, é desejável inovar no ensino. O outro público, largamente majoritário, não encontra quase nenhuma resposta às suas questões nos resultados de pesquisas. Os pesquisadores-formadores e os militantes pedagógicos estão sempre prontos a acusar a rotina que sobrecarregaria congenitamente a maioria de seus colegas. Mas a oposição entre prática tradicional e prática inovadora parece recobrir uma análise de fato simplista: os professores recusam a inovação seja por convicção ideológica (de acordo com a conjuntura, esta convicção íntima será amortecida ou aclamada), seja pela preguiça profissional (acredita-se no ganho de eficácia, mas não se deseja fazer o investimento de energia que permitiria obtê-la). Essa concepção voluntarista da prática dá uma imagem extremamente empobrecida da vida profissional, mas favorável, uma vez que coloca o professor em uma situação de domínio total na relação que estabelece (julga, escolhe, quer ou não quer etc.) (CHARTIER, 2000, p. 6).

Quando se avalia a formação docente no seu estágio inicial, ou seja, em termos de graduação, observa-se que o estágio curricular supervisionado, muitas vezes, antecipa essa constatação em termos de distanciamento do que a teoria proposta para a formação docente traz e aquilo que o futuro docente observa nas suas atividades práticas no decorrer do estágio.

A própria Chartier (2000, p. 6) também visualiza essa questão quando aponta que “o saber da inovação não resiste quase nada aos primeiros contatos com a classe: de volta dos estágios práticos, os jovens em formação inicial dizem freqüentemente ter descoberto uma realidade de escola que não pode ser transmitida nem percebida até aquele momento pelos formadores”.

Se levarmos em conta a realidade educacional, inclusive a brasileira, constata-se um discurso em torno da necessidade de inovação no processo educacional, notadamente na formação de professores. O debate em torno de inovações das práticas educacionais tem levado em conta a adequação dessas práticas às novas demandas impostas pelas mudanças que estão ocorrendo a partir do processo de globalização que se vivencia atualmente. Dentro desse contexto, as tentativas abortadas, os fracassos, os pequenos avanços (mas avanços), se tornam comuns, visto que o momento traz a nítida sensação de que se está vivenciando uma etapa de transição dentro da educação, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Por isso, é importante buscar, através dos *fazeres ordinários* de Chartier (2000), inovações práticas no âmbito do cotidiano escolar que colocam em oposição as práticas tradicionais e as inovadoras. A pesquisa acadêmica, uma vez que detecta essas ações, se torna o canal de disseminação de novas teorias em torno da parceria entre pesquisadores/formadores e professores.

Os saberes da prática seriam transmitidos no plano da nova formação profissional. Nessa perspectiva, tratar-se-ia de encontrar os dispositivos que pudessem tornar os saberes explícitos para as diversas categorias de formadores. É necessário, em particular, provocar um curto-circuito nas representações habituais que ignoram, na sua maioria, que a pedagogia é um *trabalho*. Ou seja, dar aula é aproveitar uma intervenção pedagógica em termos de encargo e trabalho, de gasto de energia (custo das preparações, da organização, da gestão, do controle), em termos de negociação ou tática não dedutível de um projeto *a priori* ou de um programa. A urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos pedagógicos do terreno (CHARTIER, 2000, p. 7).

Quando o professor exerce o seu ofício, este o efetua mediante uma realidade própria, seja ela institucional, social, econômica; com instruções previamente acordadas ou não; com condições materiais e humanas também diferenciadas, além de uma relação no âmbito do ambiente de trabalho própria de cada instituição. Mesmo assim, o docente, no exercício solitário da sua atividade, conta “apenas”<sup>8</sup> com a sua própria experiência, com a sua prática de ensino e com os conhecimentos teóricos adquiridos, que vão balizar as suas

---

<sup>8</sup> O sentido que se quer dar aqui é que o professor, uma vez em sala de aula, não tem condições de trocar idéias com outros para tomar as suas decisões imediatas. Essa é uma situação de individualidade profissional e este tem que contar apenas com o seu conhecimento e a sua experiência previamente adquiridos que serão utilizados como parâmetros para uma tomada de decisão.

decisões. Nesse sentido, Chartier (2000) chama a atenção para uma realidade que muitas vezes pode colocar em confronto a posição institucional e a dinâmica pessoal de trabalho do docente.

Nesse sentido, acredita-se que o processo de inovação das práticas educativas não se manifesta no período em que está ocorrendo a formação inicial do professor, isto é, no âmbito da graduação. Nesse momento, o futuro docente inicia um processo de descobertas progressivo e que orienta o trabalho para que seja algo “racionalmente realizável” (CHARTIER, 2000). Em outro momento, considerando já a formação continuada de docentes, é possível que aconteça o processo de inovação, como a possibilidade de se estabelecer parâmetros entre a teoria adquirida na primeira etapa de formação e a prática pelo exercício das atividades docentes. Deve-se questionar o pensamento comum de que as atividades simples são aquelas que estão relacionadas ao que é tradicionalmente trabalhado e que o processo de renovação requer condições mais complexas de práticas educativas e, por isso, devem ser efetuadas por profissionais mais formalmente “preparados” para as dificuldades que o processo possa exigir. Por isso, Chartier (2000, p. 10) argumenta que “a complexidade do trabalho docente não pode ser posta em evidência e analisada a não ser mediante outros exames, sobre fenômenos freqüentemente considerados triviais [...]”.

Maurice Tardif também tem a sua argumentação nessa linha de complexidade em torno do trabalho docente e os seus saberes. Este apresenta uma visão de que

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002, p. 16).

Uma outra contribuição importante a esse argumento é dada por Marques (2003, p. 11), quando este afirma que

Tanto a Pedagogia, como a qualificação dos educadores são realidades históricas concretas, que necessitam ser elucidadas em sua gênese e em seu desenvolvimento, enquanto criadas por homens e mulheres dentre certas possibilidades e nos conceitos teóricos pelos quais se-lhes amplia e melhor organiza o entendimento.

Mesmo que seja observada a necessidade de se rever as teorias voltadas para a formação de professores, é importante ter em mente que não se parte do zero como se o que foi proposto até agora fosse passível de ser descartado. Não importa a linha teórica a ser

privilegiada. A discussão, na verdade, deve girar em torno de uma melhoria na qualidade do profissional da educação para que se possa colher uma estrutura mais sólida na formação docente. No entanto, não se deve perder de vista que a profissão de professor é muito mais do que a execução de um trabalho. Arroyo assim se manifestou em relação a essa visão de si mesmo do professor:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (2000, p. 27).

Essa visão de Arroyo (2000) remete o profissional da educação a avaliar os mais variados contextos e não apenas as teorias aprendidas no decorrer da sua formação no âmbito da graduação. Esse profissional não é um trabalhador que “separa” a sua vida pessoal da vida profissional. Não há como o professor se deparar com um problema no contexto da instituição de ensino, ou que esteja acontecendo com um aluno e, uma vez que foi “dado o sinal” para o fim da aula, aquele problema ficou para trás e, na turma seguinte, vamos estabelecer uma nova situação e aquela anterior já “deve” estar esquecida. Esse diferencial profissional está contido nas relações humanas que são estabelecidas no contexto da prática de ensino.

Complementando essa preocupação explicitada anteriormente, Morin (2002, p. 36) acrescenta que:

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

### **1.3 Ações, práticas e teorias: consciência e racionalização do processo educativo**

O que move a educação e o que a faz funcionar da forma como se concebe, hoje em dia, está relacionado a ações que interessam à comunidade como um todo. Existe uma inquietude na sociedade que faz com que muitos esforços sejam canalizados para que a educação cumpra com seus objetivos que são, ao final, a promoção do desenvolvimento

social, cultural, científico, político, econômico e outros, garantindo a qualidade de vida desejável a seus membros. Mesmo que as expectativas que são geradas em torno das questões educacionais não sejam satisfeitas, ainda assim continuam sendo de extrema relevância para qualquer povo.

A educação é permeada por dimensões diferentes: de um lado estão ações ligadas à explicação dos fenômenos relacionados à educação, como tentativa de dar respostas às várias questões que a envolvem. De outro, está a dimensão normativa, pautada pelas regras, normas e leis estabelecidas no âmbito burocrático do que é definido pelas políticas públicas. Para Sacristán (1999), dentro da dimensão explicativa, está a relação teoria-prática que é uma importante abordagem a se estabelecer nesse percurso.

Compreender e guiar a educação são dois componentes básicos entrelaçados do saber sobre o educativo: as dimensões explicativa e normativa que concedem ao conhecimento disciplinar sobre a educação, correspondentes ao *saber por que* as coisas são como são e ao *saber como* convém que se tornem para conseguir finalidades atraentes. A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de “entender o que se move”, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca *do que move a educação*. Embora sendo uma forma de indagação iluminadora foi enriquecida por modos de compreensão diferentes, que, atrás do triunfo da deusa ciência, assimilaram-se a um racionalismo um pouco exagerado que concede ao conhecimento uma espécie de poder milagroso para mover a realidade. (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

O processo de formação de professores tem sido debatido no âmbito das reformas educacionais, levando-se em conta os mais variados fatores. No entanto, deve-se destacar que a etapa de formação teórica não pode ser dispensada, apesar de muitas reformas proporem a redução de sua carga horária (como acontece com cursos de licenciatura que tiveram seu tempo de formação reduzido de quatro para três anos); a relação teoria e prática não é suprimida. Muito se tem discutido, inclusive, sobre maneiras mais eficientes de melhorar as atividades práticas no âmbito da formação docente. Mesmo que essa relação seja vista como algo dissociado, pois, no senso comum, teoria é o que é produzido por teóricos e a prática efetivada por sujeitos ligados à execução de tarefas. No mercado de trabalho, com a divisão de tarefas, cabe ao mais graduado as funções de pensar e traçar estratégias para que os que ocupam postos menos graduados executem aquilo que foi determinado. Em termos de remuneração, sabe-se que aquele que está na posição mais alta hierarquicamente, ganha mais pela sua atividade intelectual. É bem provável que, no âmbito da educação, esta visão do

mercado de trabalho não seja muito diferente e isso pode se transformar, também, em fonte de distanciamento entre os sujeitos ligados às atividades teóricas e práticas.

Quando se analisa os sujeitos do processo educacional é necessário incluir os alunos, pelo fato de que, de alguma forma, estes participam do processo de tomada de decisões, as questões relativas às suas próprias expectativas em relação ao futuro, que vêm acompanhadas de reivindicações, principalmente no que se refere aos currículos, por exemplo. Essa participação interfere na prática educacional que é produzida no âmbito da instituição de ensino. Mesmo estando diretamente relacionada à prática no seu cotidiano, a teoria é o instrumento que leva a racionalidade à essas atividades do cotidiano. Por isso, Sacristán (1999, p. 21) reafirma categoricamente que “a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Essa suposição é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação”.

Nenhum dos agentes estabelecidos nesse processo deve afirmar o que é válido ou não na educação. Não se deve rejeitar uma teoria por conveniência e nem rejeitar uma prática de ensino por ser inédita e não constar nos anais pedagógicos. Os dois agentes se complementam para a solução de determinados problemas, tendo em vista a necessidade de se amparar no conhecimento sistematizado e, também, naquilo que pode ser constatado como prática eficiente. No entanto, a realidade tem apresentado um distanciamento entre estes agentes, no que, para Sacristán (1999) não é salutar para o desenvolvimento de uma educação eficiente.

[...] o que poderia ser um âmbito promissor passa a ser um problema de desconfiança e de distanciamento que leva a julgar pejorativamente a teoria a partir da prática, ou a declará-la como pertencente a territórios não próprios dos práticos. Em certas ocasiões, não é totalmente alheia a essa avaliação uma dicotomia do pensamento vulgar que diferencia estudo e trabalho, ligada a uma elementar diferenciação de classes sociais, que chega a classificar os intelectuais como aqueles que “não trabalham” (e estão acima), ou, no mínimo, vivem fora da realidade, da realidade daqueles que assim pensam, que são os que realmente trabalham (e estão abaixo) (p. 23).

A solução desse problema requer cuidados para que não se leve um lado a se sentir melhor ou pior que o outro. Por isso, tem sido proposto que ocorra uma aproximação maior entre os interlocutores, que não carreguem consigo conflitos desnecessários, e atividades conjuntas que possam satisfazer ambas as partes no sentido de buscarem na pesquisa a solução para as necessidades da prática de ensino. Os sujeitos devem se perceber parte do processo e, também, parte da solução dos problemas que estão sendo analisados e pesquisados. Numa ação conjunta, pode-se diminuir o distanciamento e levá-los a uma troca mais efetiva de experiências que sejam significativas para todos os envolvidos.

Avançando um pouco mais nessa questão, do papel dos sujeitos envolvidos, deve-se deixar bem claro que Sacristán enfatiza a necessidade de se alertar para a importância que a teoria crítica tem para o processo de desenvolvimento da educação, e que está relacionado com as armadilhas a que estão propensos os que estão envolvidos com essa relação teoria-prática.

A perspectiva da teoria crítica – uma derivação neomarxista – estabelece que a prática esconde interesses ocultos que obstaculizam a participação em condições de igualdade dos seres humanos, sendo missão do conhecimento descobrir essa situação de falseamento. Esta é uma variante da atitude ilustrada que impõe ao conhecimento teórico a função de ser iluminador das condições que produzem a realidade, desmascarador das injustiças, das relações de domínio e de desigualdade, da alienação das pessoas, das limitações ao desenvolvimento das possibilidades de expansão das potencialidades humanas. Ao estimular-se e auxiliar a conscientização, os agentes da prática se desalienam, e a emancipação para uma realidade mais justa pode começar seu curso. É a função nitidamente política da teoria sobre a prática perante a qual o teórico e o pesquisador adquirem uma responsabilidade clara. (SACRISTÁN, 1999, p. 25).

Na verdade, o teórico pode, também, ter um espaço para impor a sua ideologia, de modo que isso se torne uma verdade para um grupo. Deve-se destacar a importância da teoria crítica no sentido de ampliar a visão sobre seja qual for o objeto, mas isso implica a liberdade, por parte do sujeito relacionado à prática, de buscar outras abordagens e não apenas se satisfazer com aquela que se lhe impõe naquele momento. Esse tipo de situação pode ser mais uma das que contribuem para o distanciamento entre os sujeitos na relação teoria-prática.

Em outra argumentação, Sacristán faz um paralelo entre a teoria e a prática, onde a primeira procura na razão a fonte de todo o progresso para a prática, beneficiando os sujeitos envolvidos com ela, como professores, alunos, familiares e a sociedade como um todo. Deve-se tomar o cuidado de essa teoria não ser apenas mais uma “receita pronta” de como os professores devem conduzir as suas atividades práticas. Gimeno Sacristán (1999, p. 26) acrescenta, ainda que

A prática reproduz o passado e com ele os lastros das ações injustas cometidas por aqueles que abusam do poder, dos mitos, das amarras; a razão da teoria pode iluminar as práticas do passado e do presente contribuindo para olhar um futuro mais promissor. A teoria sustenta o discurso das possibilidades abertas e do que é bom para o progresso. Os práticos estão imersos nas limitações do real e, portanto, na reprodução da realidade vigente. O conhecimento “científico”, as elaborações teóricas inserem-se na dinâmica ilustradora de progresso, de evolução iluminadora de novas formas de organização e de ordem, mais avançadas, de compromisso com a realidade perfectível. O pensamento educativo não tem como função somente explicar, mas também guiar a prática.

Infelizmente, essa observação serve para ilustrar, quase que perfeitamente, a realidade da educação brasileira, principalmente, no que diz respeito às relações que são estabelecidas pelos alunos dos cursos de licenciatura, quando confrontados com as atividades práticas a serem desenvolvidas no decorrer da sua formação no nível da graduação.

Quando os alunos estão enfrentando a etapa do estágio curricular, é essa a sensação que é narrada pela grande maioria, ou seja, que as atividades práticas no cotidiano escolar estão muito distantes daquilo que eles aprendem em termos de teorias no seu curso. Acreditam que as teorias carregam consigo propostas inovadoras que deveriam ter um espaço, nas escolas, para serem colocadas em prática. Mas, ao contrário, a prática se mostra reprodutora de um passado que necessita de uma revisão e, também, de um presente que não contribui para as transformações qualitativas que a educação brasileira requer.

Cabe ressaltar, também, que os obstáculos são reais quando se trata de levar a teoria para o âmbito das instituições de ensino, independentemente do estágio de ensino a que se dedica. Uma vez que a prática que está sendo consolidada no âmbito da instituição de ensino convém àqueles que a praticam, se torna cada vez mais complicado abrir os espaços para o debate em torno de novas propostas. Nesse sentido, deve-se destacar a importância dos cursos de formação continuada para quebrar a resistência de muitos profissionais da educação que se recusam a adotar novos procedimentos.

A prática educativa está diretamente relacionada às propostas teóricas existentes. Os professores, muitas vezes, podem fazer a escolha da atividade prática que será desenvolvida para se alcançar um objetivo determinado. Essa visão da prática foi criada historicamente a partir da Grécia clássica, como pode ser observado nas palavras a seguir.

Sob a ótica aristotélica, *práxis* é a ação de realizar o bem, missão da filosofia prática, guiada pela prudência, que é a capacidade de deliberar bem e de julgar de maneira conveniente sobre as coisas que podem ser boas e úteis para o homem. A *práxis*, diferenciada das artes que se dirigem a fazer coisas, está guiada por um saber, mas este não pertence nem à ciência, nem à arte (SACRISTÁN, 1999, p.28).

Relacionando essa concepção de prática com a teoria, é como se, na realidade do seu cotidiano, o professor tivesse que abrir mão da “realização do bem” para dar espaço a uma abordagem que é cientificamente aceita, mas que pode não ser a mais indicada para a sua realidade, seja levando-se em conta aspectos culturais, seja por conveniência institucional ou pessoal do docente. O que se sabe é que a teoria, muitas vezes, chega ao professor como algo utópico e impraticável. Uma vez que este já detém a sua prática, que lhe permite alcançar seus

objetivos, então não há mais o que procurar. Afinal, o professor costuma argumentar que **vem fazendo assim há tanto tempo e tem dado certo. Então para quê mudar?**

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento. (SACRISTÁN, 1999, p.28).

Por isso, não há necessidade de se preocupar com questões teóricas que, na maioria das vezes, estão fora do contexto em que o professor está inserido e, portanto, se torna impraticável. No entanto, há que se levar em conta que “a prática pedagógica, entendida como uma *práxis*, envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTÁN, 1999, p.28).

Para se compreender o que move as práticas educativas é necessário analisar as ações empreendidas pelas pessoas em termos individuais e sociais. Estas ações normalmente são orientadas visando alcançar algum objetivo. Isso implica entender o que acontece e o papel dos vários sujeitos que estão inseridos no contexto educacional. No entanto, o indivíduo que promove uma ação é, também, um ser social, ou até mesmo institucional, que tem a sua cultura e que exerce atividades que estão relacionadas com o conhecimento e a prática. Sacristán (1999, p. 30) afirma que “o significado mais imediato de *prática educativa* refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e educar”. Não há como negar que as ações são empreendidas por indivíduos e não por instituições. As práticas educativas se encontram nesse espaço onde indivíduos agem, mas suas ações são expressas através da instituição, que se apropria das ações desses indivíduos como se fossem suas.

Vinculando nosso argumento à educação institucionalizada, pode-se dizer que inclusive tampouco todo o tempo da escolarização é preenchido com atividades de interação entre professores e estudantes; ou que o trabalho do docente incorpora atividades diversas entre as que são fundamentais relacionadas com os alunos, e, reciprocamente, nem toda a atividade dos alunos consiste em interagir com os professores. A “prática” que é desenvolvida nas escolas é ampla em obrigações, assim como o ofício de professor é complexo, compreendendo outras atividades além de desenvolver ações de ensinar no sentido estrito, isto é, nem toda prática dos professores é ocupada pelas atividades de ensino, nem tudo no ensino necessita de professores (SACRISTÁN, 1999, p. 30).

O próprio termo ação já apresenta, por si só, uma complexidade que pode não ser entendida pelos sujeitos mesmos envolvidos com as atividades educacionais compreendidas nesse contexto como ações educacionais. Tanto é assim que o próprio Sacristán (1999) trouxe algumas visões desse termo para que possa ser melhor compreendido. Deve-se levar em conta que, primeiramente, o termo ação não tem sentido fora do contexto ao qual este se aplica. Por isso a variedade de interpretações passa pelo sentido do agir como executar alguma atividade, indo para o âmbito do potencial para tal, até o processo de se tomar a iniciativa em relação a algo que pode, inclusive, ser novo. O importante é observar que uma vez partindo-se para a ação, o indivíduo tem a possibilidade de interferir no curso normal das coisas. Uma vez que a ação é empreendida com um fim pré-estabelecido, tem-se que, especificamente a ação educativa é uma situação própria do ser humano por visar um resultado esperado ou desejado.

Como a educação é um fenômeno estritamente humano, as ações educativas são, pois, ações humanas num contexto de envolvimento pessoal. Por isso, o futuro docente não deve prescindir da oportunidade de aproximar-se das situações de cotidiano escolar para observar de perto aquilo que está tendo a oportunidade de discutir em sala de aula, no âmbito da sua formação teórica. O estágio curricular permite tal aproximação com as práticas de ensino no âmbito das ações educativas, onde o docente age de modo a dar sentido às suas propostas para com os alunos. Uma vez que a instituição de ensino também tem os seus objetivos, as ações devem ser sincronizadas para que tanto os objetivos docentes quanto os objetivos institucionais sejam alcançados.

É importante ressaltar que a educação, sendo um fenômeno humano, não pode ser considerada algo espontâneo na natureza (SACRISTÁN, 1999). As ações educativas devem, então, ser direcionadas por conter uma variedade muito grande de possibilidades, de caminhos e de conteúdos na busca das metas priorizadas. Uma vez estabelecidos os objetivos, a motivação para executar as ações podem ser de cunho pessoal ou coletivo, mas que devem dar sentido à ação educativa. Isso pode suscitar, na prática, uma série de conflitos entre os sujeitos envolvidos com tais ações, exatamente pela variedade de razões que podem estar envolvidas em determinado contexto. “Os propósitos, os motivos e os desejos servem-nos não somente para explicar as ações detalhadas, mas como estruturas que constituem orientações gerais estáveis, dão coerência à vida das pessoas, proporcionando o sentido da própria identidade como estruturas estabilizadas pelo tempo” (SACRISTÁN, 1999, p. 34).

O profissional em educação é aquele que manifesta o desejo e a vontade de agir, tendo a razão para iluminá-lo e o conhecimento teórico como parâmetro para tal. O agir

docente se torna, portanto, a razão prática, que acaba sendo uma mistura de uma racionalidade objetiva com a subjetividade (crenças ou motivações) do sujeito envolvido.

A ação dos sujeitos é resultado [...] de dois filtros: os das restrições físicas, econômicas, sociais, legais e psicológicas que afetam os sujeitos, e o dos mecanismos internos da escolha e da decisão, isto é, suas crenças e seus motivos. Essas simples proposições são primordiais e fundamentais para entender o mundo da ação e da prática. O que sentimos como valioso, e por isso o que queremos, explica a ação, matiza o valor das crenças e até pode modificar o pensamento. Nossos motivos têm apoios cognitivos e nossas crenças têm apoios afetivos. Querer e saber são funções entrelaçadas das pessoas. Às vezes, pensamos de acordo com os nossos desejos; às vezes, de acordo com nossos motivos e interesses, evitando dissonâncias entre ambos os aspectos. A inteligência pode dar coerência aos desejos, discernir sobre as conseqüências que desencadeiam determinadas ações e estruturá-las como metas de longo prazo. [...] é a inteligência que prolonga os desejos em planos que nos seduzem desde longe e dirigem a ação. Há formas de pensar que têm explicação ou, ao menos, coincidem com certas maneiras de sentir e de querer, ou vice-versa: uma orientação nos valores assumidos que esteja de acordo com nossos desejos direciona formas de pensar e conhecer. (SACRISTÁN, 1999, p. 36).

A questão da subjetividade que envolve a formação docente é observada por Sacristán (1999), assim como já foi citada, anteriormente, por Arroyo (2000). Não se deve, pois, dispensar o cientificismo contido na formação docente, por mais críticas que este possa ter recebido por intelectuais e educadores. A racionalidade contida no rigor da ciência é necessária e não impede o desenvolvimento das ações educativas. Na verdade, toda ação educativa deve conter em si os objetivos e instrumentos necessários para a sua concretização. Isso não implica deixar de lado a afetividade nas relações com os sujeitos envolvidos com a educação. A ação educativa é, também, uma ação moral, pois os agentes envolvidos carregam consigo influência da cultura na qual estão inseridos. A instituição educativa, por sua vez, também, transfere um pouco da sua cultura para a comunidade. Essa troca constante requer pensar a educação não como mero instrumento ou técnica para se alcançar objetivos. A educação envolve seres humanos e, como tal, o processo de ensino-aprendizagem é uma prática moral, exatamente por ter como função levar uma comunidade a um novo patamar de desenvolvimento nas mais variadas áreas humanas e não apenas a transmissão de conhecimentos (no sentido de informações) ou de valores morais. Deve ser mais do que isso, isto é, deve estar intimamente relacionada com a formação humana de cidadãos.

A premissa transcendental de qualquer ciência da cultura não é o fato de que nós concedamos valor a uma 'cultura' determinada ou à cultura em geral, mas a circunstância de que nós sejamos seres civilizados, dotados de capacidade e vontade para tomar uma atitude consciente frente ao mundo e conferir-lhe sentido. Qualquer que seja tal sentido influirá para que, no curso de nossa vida, nos basearemos nele a fim de julgar determinados fenômenos

de convivência humana e tomar uma atitude significativa (positiva ou negativa) (SACRISTÁN, 1999, p. 47).

Por maiores que sejam as resistências por parte de professores em relação às teorias propostas por pesquisadores da educação, não se deve esquecer que a teoria não existe como regulamentação, mas como um instrumento de pesquisa, qualificação e até de opção para a prática docente, uma vez que a realidade vem se transformando de forma muito rápida, não dando tempo aos professores para que possam estar plenamente atualizados em relação a essas transformações. A participação dos pesquisadores em parceria com os professores possibilita avançar na relação teoria e prática, para que, uma vez universalmente aceito determinado procedimento, este possa estar disponível para outros profissionais em outras localidades. Essa relação permite a troca de informações de forma mais rápida e produtiva, enquanto a resistência em aceitar novas concepções apenas adia o avanço da sua própria prática educativa.

O professor é como um artesão, pois somente na prática do cotidiano é que este estabelece a sua experiência através das ações educativas que são empreendidas em sala de aula. Essa atividade vai sendo aperfeiçoada na medida em que é exercida e é justamente com esse pensamento é que se definiu o estágio curricular como o momento em que o docente em formação estabelece um contato com a prática de ensino. O ambiente onde o futuro professor irá confrontar o seu conhecimento teórico com as ações educativas é tão importante quanto o que ele aprende dentro da universidade. Mesmo que o discente não tenha a possibilidade de tomar a iniciativa quanto às suas próprias ações, por estar num momento de compartilhar (no âmbito das atividades práticas do estágio) com o professor titular as mais variadas atividades, esse discente – docente em formação – tem a oportunidade de questionar as teorias (vistas em seu curso de formação) que se apresentam incoerentes com as práticas (observadas no campo de estágio).

Havia um tempo em que não existiam cursos para formação de professores, apenas as moças “bem nascidas” que eram alfabetizadas e que demonstravam aptidão para o magistério, assumiam postos de professoras. Ali, aprendiam no cotidiano o ofício e davam seqüência às suas carreiras. O magistério era visto, então, como um dom que deveria ser aproveitado e, mais que isso, comparado com a maternidade como uma atividade de doação e entrega extremada ao ofício. Na verdade, ser professora era demonstrar aos alunos todo o cuidado, carinho e atenção, tal qual uma mãe dispensa aos seus filhos. Uma vez que as escolas onde atuavam estavam isoladas umas das outras, a prática de ensino acabava sendo definida

única e exclusivamente pela professora. No Brasil, essa situação explica, pelo menos, em parte, a resistência quanto a novas concepções teóricas para a educação.

Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 73) analisa que “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o sentido que também é dado em sociologia ao termo *prática*: ações sociais rotineiras próprias de um grupo”. É importante salientar que a prática educativa, uma vez que está intimamente relacionada com a cultura dessa sociedade, deve manter uma certa coerência, por estar ligada a padrões e processos históricos que podem contribuir para uma nova etapa ou um novo ciclo inovador para a educação.

[...] a soma das ações individuais do ensino ou da educação não nos dá uma determinada realidade prática, pois esta não é explicada somente por elas. Tampouco a realidade social é esgotada na representação de papéis preestabelecidos sem que o ator, por seu lado, introduza originalidade nos mesmos. Não há lugar nem para o idealismo voluntarista, nem para o materialismo determinista de caráter positivista. É preciso evitar o realismo da estrutura do objetivismo, [...] sem cair no subjetivismo que ignora a necessidade e o caráter inapelável do social que está aí e que nos constitui. As práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo “diálogo” entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas. (SACRISTÁN, 1999, p.82).

A partir desse debate, é perfeitamente concebível que a própria formação docente possibilite ao profissional deixar emergir as suas características próprias que irão apontar as suas “marcas” no decorrer da sua prática docente. Se esse profissional é criativo, pesquisador, reflexivo ou crítico, dependerá de todo um contexto social, econômico, político e cultural em torno das suas práticas cotidianas. Pensando nisso, a abordagem a seguir nos possibilitará refletir um pouco mais sobre essas questões pertinentes à formação inicial e, inclusive, continuada.

## CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DA SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO: a importância da auto-superação na prática diária da docência

Uma vez postos os fundamentos anteriores, vamos ao protagonista de nosso trabalho: o professor – mesmo o professor como aluno em formação, na graduação, chamado a atuar na escola. É muito comum, no decorrer da prática do estágio, os discentes serem “convocados” a assumir uma sala de aula (muitas vezes pela ausência do seu titular) independentemente de se apresentarem preparados para isso ou não.

Um professor, já em sua formação inicial, coloca-se, mesmo que às vezes não o saiba, numa situação que exige dele um desdobramento sobre sua prática nos termos aqui apresentados. A questão é saber como esse profissional se faz e como pensa e avalia (a partir da teoria) sua prática, ainda que seja em estado prévio de estágio supervisionado e não (ainda) uma imersão profissional no cotidiano escolar? Em que condições e contexto sua formação deve ser compreendida a partir daí e, o que nos interessa, que “estoque pedagógico” o estágio supervisionado tem para lhe garantir ganhos pedagógicos e profissionais futuros? Em outras palavras, em que “totalidade concreta” ele se insere? Que “lógica concreta” determina seu (suposto) apelo reflexivo como condição de possibilidades para o melhoramento de sua ação pedagógica e, portanto, da escola que o acolhe?

Antes de entrar no debate teórico em torno da formação docente, cabe interpretar uma importante contribuição de Marques (2003) num contexto investigativo de alta complexidade por si só e pelos sujeitos envolvidos nas questões ligadas à educação.

[...] ver a educação e a formação/atuação do educador não só como totalidade histórica, também como situadas no mundo social-humano de que fazem parte e como relações produzidas por alteridades internas irredutíveis umas às outras e nunca subsumidas na totalidade, significa colocar-se num nível teórico em que o concreto das relações abstrai de toda forma social determinada, nível necessário ao confronto das alteridades em suas específicas positivities. A reflexão teórica no plano epistêmico exige certa consistência própria, uma inserção em totalidades mais vastas e o deslindamento das complexidades internas. Sem esta densidade afirmada no plano que lhe é próprio, a teoria corre o risco de, no afã de verificar passo a passo a aplicabilidade de suas abstrações à compreensão das práticas, ser distorcida pela abstração oposta, que é a dos dados empíricos imediatos. Necessita a teoria transcender as práticas imediatas e não dobrar-se simplesmente às condições dadas, para que se possa constituir em revelação das determinações históricas e capacidade de superá-las na aventura de novas hipóteses e novos caminhos (MARQUES, 2003, p. 11-12).

É preciso salientar que as determinações históricas estão relacionadas à estrutura da vida cotidiana (HELLER, 2000), a qual interfere nesse processo de formação de um professor consciente da sua realidade, uma vez que esse ser histórico surge do cotidiano e é a partir desse cotidiano que esse ser contribui com a história, pois

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. (p. 17).

Tendo consciência de que a vida cotidiana é um importante fator a se levar em conta quando se analisa a formação de professores e o que esperar deste profissional no contexto social no qual estará apto a atuar. Por isso, existe a abordagem, dentro da educação, voltada para a formação de professores e que tipo de profissional a educação está necessitando para avançar na busca dos seus objetivos.

## **2.1 O debate teórico vigente em torno da formação de professores**

A formação de professores requer uma base instrumental que possibilite ao docente iniciar as suas práticas de ensino com algum conhecimento em termos de concepções teóricas, tendo consciência de que a pesquisa em torno da sua prática acontecerá no seu dia-a-dia. O processo de formação continuada deve ser utilizado como uma ferramenta auxiliar na efetivação de novas práticas de ensino que vão sendo incorporadas no decorrer do enfrentamento de situações problemas que fazem parte da rotina educacional. Essa realidade possibilita ao docente a construção de novas práticas que sejam mais compatíveis com o momento histórico vivido pela educação.

Um ponto importante, no entanto, deve ser salientado aqui. O levantamento bibliográfico efetivado até então traz uma variedade de autores que propõem suas concepções de formação de professores que perpassam por universos de formação teórica e prática, que são imprescindíveis à formação profissional em muitas áreas, especialmente aquelas relacionadas à educação; além disso, a concepção de formação de um profissional reflexivo na visão de Schön (1983) e Elliott (1991), que vê o professor como um pesquisador da sua própria prática, ressaltando que a prática de ensino é a aplicação de um currículo previamente

estabelecido, mas que é “reinventado” de acordo com a realidade e as necessidades que o cotidiano apresenta; Stenhouse (1985) aprofunda essa análise, trazendo a idéia de que a atuação do professor é um tipo de arte por ser uma prática que se realiza dentro de atividades no decorrer da prática de ensino; Perez-Gomes (1992), admite a necessidade de que aconteça a formação de um profissional reflexivo e crítico sobre as suas próprias ações. Essa visão crítica dos profissionais da educação na sua prática cotidiana é importante para que o professor seja o agente que efetivamente participa da transformação da realidade no seu entorno, como aborda, também, Giroux (1997).

Assim como afirma Marcelo Garcia (1992, p.55), a formação de professores é permanente, pois não consegue, na fase da graduação, esgotar as discussões. Esta é apenas “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Essa etapa de formação do profissional docente é apresentada em termos de teorias que deverão ser aplicadas na solução dos problemas na medida em que forem surgindo. A prática profissional é considerada a aplicação de procedimentos e teorias para atingir determinados objetivos.

No entanto, nem sempre o conhecimento teórico é suficiente para a solução dos problemas que surgem no dia-a-dia da prática docente. Por isso, o professor busca, através da pesquisa, novos procedimentos na medida em que a teoria não atende às suas necessidades. Para expandir o seu conhecimento, o docente deve procurar desenvolver a sua capacidade reflexiva. A base reflexiva permite uma atuação profissional mais dinâmica para se compreender e buscar as soluções para os problemas que surgem na prática diária da docência. Isso pode ser observado na medida em que o conhecimento teórico não contribui para iluminar a prática com sua crítica e sua aplicação, haja vista que, em muitas situações, a teoria se apresenta como uma abstração da realidade e não consegue alcançá-la.

A atividade prática permite ao futuro docente refletir sobre a realidade na qual está inserido, assim como confrontar o seu conhecimento teórico com as atividades do dia-a-dia. Donald Schön (1983) apresenta como profissional reflexivo aquele que consegue lidar com as situações que não estão previstas nas teorias estudadas, por ter a oportunidade de criar novas possibilidades de análise e entendimento em relação aos problemas que surgem nos mais variados contextos.

José Contreras (2002, p. 111) argumenta que “[...] a prática, como diálogo reflexivo com a situação, é necessariamente também um diálogo com o contexto social no qual está inserida”.

Apesar de o termo *reflexivo* ter se generalizado e sido apropriado por vários autores não significa que se tornou banal ou comum. A prática reflexiva ainda é o que se espera do

docente em termos de atitudes conscientes, guiadas pela coerência entre o que se pensa e as ações do profissional reflexivo. No entanto, deve-se acrescentar que não basta ao docente ser reflexivo. Para que este consiga avançar no seu próprio processo de formação é necessário que se torne um profissional reflexivo e crítico da sua própria realidade.

Angel Pérez-Gomez (1992) também apresenta o seu parecer sobre o profissional reflexivo e sua importância para a prática docente. Este critica a racionalidade técnica por ver nesta uma reprodução de vícios, preconceitos e mitos que podem se tornar obstáculos para a prática docente. No decorrer da prática, o profissional deve estar preparado para refletir sobre as suas próprias ações. “O êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (CONTRERAS, 2002, p. 102). Essa questão também é analisada por Schön (1983), no que ele chamou de *conhecimento prático*, como um processo de reflexão-na-ação.

Stenhouse (1985), por exemplo, avança nessa concepção de docência como uma prática reflexiva que faz do professor um pesquisador da sua própria realidade. “Para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 114). Essa proposta traz a visão do docente como um artista que precisa melhorar a sua própria arte através de um exame crítico das experiências vividas no cotidiano das práticas de ensino (STENHOUSE, 1985). É necessário, portanto, aceitar que o docente é um profissional diferenciado pelo seu dinamismo na investigação dos problemas que se apresentam no cotidiano. Mas essa afirmativa não deve ser vista como uma generalização, pois nem todos os docentes são investigadores da sua própria prática profissional.

Esse debate se estende em Marcelo Garcia (1992) que traz como um dos pontos centrais da sua análise a formação de um profissional reflexivo como objetivo para a formação de professores. Profissionais dotados de habilidades que os possibilitem serem eficientes na sua prática profissional. O caráter crítico da sua atuação é que faz com que o profissional seja um pesquisador de novos procedimentos na sua atuação profissional cotidiana. Se o objetivo é criar uma escola reflexiva e emancipadora, nesta deve conter profissionais com uma linha de atuação que encaminhe a escola para a compreensão da sua realidade e a atuação em torno de procedimentos compatíveis com tais objetivos (BRZEZINSKI, 2001). Muitas teorias da educação defendem “a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educacional e que postulam uma análise dinâmica da relação sociedade-escola [...]” (p. 66).

É importante salientar ainda que:

Os educadores brasileiros, sintonizados com essas concepções educacionais identificadas como reflexivas, críticas ou progressistas (entre elas encontra-se a teoria crítica da totalidade social), começaram a denunciar por volta dos anos 80 as características reprodutivas da escola que, aportada no paradigma da racionalidade tecnicista, procurava perpetuar o sistema desigual e injusto de distribuição do patrimônio cultural. (BRZEZINSKI, 2001, p. 66).

Esta análise é pertinente pelo fato de que se existe a proposta de uma escola reflexiva e emancipadora, o caráter crítico deve estar implícito nas suas práticas para a formação de indivíduos reflexivos e críticos que levem a sociedade a buscar as suas próprias alternativas para a solução de seus problemas. A escola tem um compromisso social de crítica da realidade no sentido de promover as mudanças necessárias para a sua melhoria. É importante que se tenha em mente que o conhecimento possibilita ao ser humano uma postura reflexiva e crítica diante da sua realidade. No entanto, não devemos esquecer que essa prática acaba se apresentando como uma ameaça à ordem social e econômica já estabelecida pelos grupos dominantes que não admitem que seus privilégios sejam atacados.

Em relação ao papel do professor no desafio que o processo de mudança educacional apresenta, Henry Giroux defende a idéia de que

[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (GIROUX, 1997, p. 157).

Na abordagem de Giroux (1997), o professor é um intelectual transformador da realidade que o cerca. Apesar de ser uma responsabilidade muito grande, o autor argumenta que mesmo que não se consiga avançar, mas resgatar a esperança de uma sociedade melhor no futuro já terá sido uma grande contribuição dos professores para essa sociedade. Admite, ainda, que é uma luta que vale a pena ser travada. Como argumento, Giroux (1997, p. 163) afirma que

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas

e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Portanto, dentro da nossa visão de formação de professores, deve estar presente a formação teórica e prática, que transforme o professor em profissional reflexivo e crítico, capaz de atuar dentro da sua realidade com consciência e coerência individuais, possibilitando a busca de alternativas para a solução dos problemas do seu cotidiano, levando-se em conta o contexto socioeconômico em que está inserido. Por isso, a importante contribuição do pensamento de Marques em relação ao processo de formação de professores.

Não basta excursionem os educadores em formação por práticas e experiências diversas, mais próximas possíveis aos espaços em que posteriormente atuarão. Importa mantenham os próprios cursos ligações orgânicas sistemáticas com os lugares sociais do exercício da profissão: as escolas e os sistemas de ensino, numa prática articulada, de que participem educadores e educandos em continuidade de reflexão, de sistematização e de teorização, capaz de oferecer, em cada estágio, subsídios para os demais. Exige-se, da universidade como tal, uma presença ativa de transformação em todas as áreas para que se qualifiquem os profissionais que nela se formam. Somente se empenhados em programas institucionais de atuação integrada e de pesquisa farão os professores e alunos com que, no ensino de sala de aula, não se debatam e não se questionem meras suposições, mas os desafios das condições efetivas com que se defrontam os grupos sociais em seus específicos campos de trabalho. [...] Devem, de modo especial, os cursos de formação de educadores acompanhar e inserir-se nos movimentos dos educadores organizados, para que possam construir suas próprias diretrizes ético-normativas e teórico-práticas. Como responsáveis primeiros pelos dinamismos da educação por serem quem a faz no cotidiano de suas vidas e de suas práticas, os educadores necessitam identificar-se consigo mesmos onde quer que se encontrem (MARQUES, 2003, p. 65-66).

O professor como protagonista da sua própria formação e como responsável direto pelo dinamismo do seu cotidiano, apresenta seus saberes a partir da sua experiência pessoal e profissional. Enquanto no exercício das suas atividades docentes, esse profissional vai desenvolvendo saberes específicos que estão ligados ao seu cotidiano, influenciados, também, pelo meio em que atua. A experiência faz nascer novos saberes e à medida em que trazem resultados positivos vão sendo validados por essa experiência. Essa situação é vista por Tardif (2002) sob a forma de “*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Por isso, esse autor defende esse processo como sendo a articulação entre os saberes que o professor deve dominar para que possa criar as condições necessárias para a sua prática docente. Como o papel do professor não é nada fácil e pouco reconhecido (em termos sociais e financeiros)

pela relevância do espaço que ocupa em termos de objetivos que a sociedade almeja, deveriam gozar do mesmo prestígio que a comunidade científica ocupa. É nesse sentido que as palavras de Tardif (2002) se tornam importantes, pois, ao observar

[...] que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2002, p. 41-42).

Independentemente do tipo de profissional que se forma, se é o “ideal” ou está distante disso, Tardif (2002) coloca em evidência um problema que existe e, se aparece no processo de formação docente, ou se essa questão levantada aparece à medida que o professor se insere no cotidiano da vida escolar, não se pode precisar. Esse trabalho vem confirmar que esse distanciamento observado entre a prática profissional e a formulação de teorias para a educação é um fato que existe, apesar de haver uma tendência a negá-lo no dia-a-dia nas instituições formadoras. Nesse momento, está-se diante de uma questão crucial para essa pesquisa: evidenciar que ainda existe este distanciamento e que, se ele ocorre, o *habitus* pode ser uma das variáveis a serem investigadas no processo de acomodação que o próprio professor estabelece, uma vez que não lhe cabe se preocupar com a teoria, o seu negócio é a prática de ensino. As escolas têm, portanto, um papel fundamental nesse processo de formação docente, uma vez que os profissionais em formação têm um contato direto com as escolas através da prática do estágio curricular.

Tardif (2002) levanta também as mudanças efetivadas no âmbito da formação de professores quanto ao processo de “cientifização” e “tecnologização” da pedagogia e das licenciaturas como pólos de divisão das atividades dentro da educação. É como se o trabalho intelectual nesse contexto estivesse de um lado e a prática profissional estivesse de outro, ou seja, “estabelecida entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades, os quais monopolizam o pólo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e o corpo docente, destinado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes” (p. 44).

Quando os docentes são questionados quanto aos saberes profissionais, estes destacam as suas atividades práticas e suas experiências no âmbito das atividades voltadas para o cotidiano da educação. Para Tardif (2002), esse é o *habitus* que permite ao professor “transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da

‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (p. 49). Nesse sentido, Tardif (2002) reafirma a sua posição quanto ao papel que a rotina de trabalho tem para a formação profissional, onde os professores tendem a aplicar as teorias e as técnicas científicas aprendidas para a solução dos problemas encontrados no cotidiano das práticas de ensino. O autor reitera, ainda, que

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF, 2002, p. 61).

Seguindo nessa linha de raciocínio do autor, o professor é um profissional que passou, no mínimo, dezesseis anos no seu local de trabalho antes de iniciar suas atividades profissionais. O aluno, enquanto discente, aprende a avaliar as propostas e posturas de cada professor que conviveu ao longo da sua vida acadêmica. Por isso, já carrega consigo algumas crenças que são parte da sua experiência pessoal. Estas são utilizadas nos momentos em que precisa solucionar os problemas do seu cotidiano, pois, quando começam a ensinar, acabam reativando esses “saberes” como parte integrante da sua nova atividade, agora como profissional docente. Esses saberes são oriundos da própria socialização desse professor que precisa lançar mão de atitudes que acredita serem as corretas, baseadas nas suas experiências anteriores.

Portanto, Tardif, assim como outros autores, acredita que

[...] os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo os autores, um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. (2002, p. 84).

O professor, dentro desse ponto de vista, teria que passar por duas fases: uma primeira onde ele explora a sua profissão numa sucessão de tentativas e erros que lhe assegura a possibilidade de ser aceito (ou não) pelo seu círculo de colegas no contexto de uma instituição de ensino. É nessa fase que muitos não conseguem se encontrar em termos profissionais e abandonam a profissão, podendo variar de um a três anos de práticas profissionais. Num segundo momento, vem a fase de estabilização, onde o profissional se consolida como tal, investindo efetivamente a longo prazo na sua profissão e, pressupõe, um certo reconhecimento por parte dos seus pares. Essa fase pode durar de três a sete anos e não é, ainda, a consolidação completa deste como profissional da educação, uma vez que este processo ocorre de forma natural e, ao longo do tempo, possibilita ao docente marcar uma trajetória profissional no contexto do exercício da docência (TARDIF, 2002).

## **2.2 A escola que precisa encontrar o seu diferencial**

Quando Brzezinski (2001) faz as suas análises em torno de uma escola reflexiva e que busca a autonomia, traz algumas considerações acerca das suas práticas para atingir os seus objetivos.

Entendo que é essa a escola que se quer mais autônoma, mais participativa e democrática, que produz uma cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua dos seus profissionais; é aquela que sugere ter potencial para transformar-se em uma escola reflexiva. Tal escola é designada por Alarcão como a “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. (p. 68).

O tipo de escola que Brzezinski cita deveria ser aquela escola que se abriria para receber alunos dos cursos de licenciatura para suas práticas obrigatórias de estágio e possibilitar-lhes o confronto entre a teoria e as práticas do cotidiano na busca de solução para os problemas que surgirem. No entanto, nem todos os docentes em formação são encaminhados para instituições que lhes permitam uma formação reflexiva e crítica autônoma. Por isso, as práticas de ensino na formação docente são questionáveis do ponto de vista em que não conseguem formar profissionais reflexivos e críticos, mas apenas reprodutores de um sistema que lhes é apresentado por conta da obrigatoriedade das atividades de estágio.

A escola que se abre para receber os docentes em formação proporciona-lhes um encontro com a cultura da comunidade em que está inserida e a sua cultura interna, possibilitando compreender que a realidade prática da sociedade é o ponto de partida para a organização da prática pedagógica ao mesmo tempo em que se transforma no seu objetivo final. Toda a cultura que é construída dentro da escola se espelha na cultura proposta pela sociedade. A partir de um processo pedagógico reflexivo, a escola transmite parte da sua cultura também para a sociedade num intenso processo de troca que permite o desenvolvimento reflexivo e crítico dos profissionais docentes nela inseridos.

Brzezinski (2001) destaca, também, o papel que a escola pública tem, no Brasil, em termos de funções políticas e sociais, comprometida com a educação de todos e, por isso, com uma lógica de inclusão que deve permitir a todos os que estão ligados a ela o acesso ao conhecimento, respeitando as diferenças que são peculiares à sua realidade.

A formação do professor passa por práticas de ensino que vão possibilitar-lhe colocar em prática os seus conhecimentos teóricos e, além disso, pesquisar sobre práticas mais adequadas para a solução de problemas. Mas essa possibilidade de formação de um profissional reflexivo e crítico depende da realidade prática que o futuro docente irá encontrar para refletir sobre ela. Não há dúvidas de que a função social e política da escola, tanto pública quanto privada, depende do tipo de profissional que estará atuando nesse sistema. Se for apenas um reprodutor de um sistema arcaico conservador, as funções descritas acima se perderão no espaço, que será utilizado apenas para a reprodução de um sistema excludente e, por isso, socialmente injusto, que caracteriza a sociedade brasileira atualmente.

Nessa investigação, busca-se um resgate das teorias que permeiam a formação docente e a melhor maneira de trazer para a realidade educacional profissionais com uma formação mais ampla e com possibilidades de avaliar o seu papel como profissional da educação que estará exercendo suas atividades dentro de um contexto de busca de desenvolvimento social, econômico, político e cultural de uma dada comunidade, ou seja, a comunidade na qual a instituição de ensino está inserida.

A experiência profissional do educador é um importante instrumento de correção de rumos do processo educacional que busca promover o desenvolvimento de uma sociedade e, necessariamente, trabalhar para que o abismo da desigualdade social seja fechado através da disponibilidade de um sistema educacional também justo. Falar em teorias da educação sem falar das experiências dos profissionais da educação se torna incoerente por serem variáveis que são intrinsecamente dependentes. Uma se alimenta da outra e vice-versa. Não há como dissociar prática de teoria. No entanto, se o discurso teórico está carregado de ideologias que

se apresentam como solução para o problema da educação brasileira, na outra ponta estão as experiências no cotidiano escolar que têm dado certo, mas que não tiveram espaço no debate teórico da educação. Existe, no Brasil, uma série de professores, nos mais longínquos municípios, que apresentam práticas educacionais eficientes, mesmo não tendo acesso a nenhuma teoria “milagrosa”. Nesse sentido, a atuação desse profissional está dentro do que é abordado por Agnes Heller (2000, p. 29), onde assinala que a “característica dominante da vida cotidiana é a *espontaneidade*. É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado”. Para se ter uma idéia, basta folhear as mais variadas publicações ligadas à área da educação para se encontrar relatos e mais relatos de experiências que deram certo. Talvez seja uma questão de oportunidade, ou de criatividade... Mas, onde estão as oportunidades? E como ser um profissional da educação criativo?

Ao abordar a vida cotidiana, Agnes Heller (2000) nos permite visualizar um pouco melhor essa relação que o professor tem com a sua própria prática e aquilo que podemos chamar de “resistência” a novas teorias. Este profissional está atuando sobre uma realidade que lhe possibilita guiar-se pelas suas motivações pessoais, avaliando as possibilidades que tem de sucesso a partir da realidade vivenciada no seu cotidiano. Como bem frisou a autora,

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é praxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da praxis quando é *atividade humano-genérica consciente*; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da praxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado. (HELLER, 2000, p. 32).

O professor que vive a sua cotidianidade tem como parâmetro o seu poder de crítica sobre a sua própria prática. No entanto, Heller afirma que “as formas necessárias da estrutura do pensamento da vida cotidiana não devem se *cristalizar em absolutos*, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação” (2000, p 37). Nada mais coerente do que o profissional da educação manter abertas as portas ao diálogo com todas as possibilidades que podem surgir tanto da sua prática de ensino quanto da contribuição que as novas teorias podem trazer à sua vida cotidiana.

O profissional que se abstém de manter uma margem de abertura aos novos movimentos próprios da educação, acaba se enveredando para uma alienação da vida

cotidiana sem se dar conta disso, pois “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*” (HELLER, 2000, p. 37). Uma vez que o cotidiano pode levar o professor a ter uma espécie de “fé” irredutível na sua própria prática, fazendo aumentar a sua “resistência” quanto a novas possibilidades de avanços rumo a novas práticas de ensino ou novas teorias da própria educação. Nesse caminho que pode levar à alienação estão as modernas práticas capitalistas, cujo desenvolvimento tem levado tais contradições adiante. O fato de se abordar a formação de um profissional crítico e reflexivo da sua própria prática é uma maneira de formar profissionais não-alienados (conscientes), inclusive, dessa possibilidade. Por mais paradoxal que possa parecer, o fato de se buscar afastar a cotidianidade da alienação não é um fenômeno do cotidiano, mas sim um fenômeno excepcional que tende a levar a cotidianidade para um ambiente de ações morais e políticas.

### **2.3 A formação de professores no Brasil: uma breve reflexão**

Desde o século XIX, a educação brasileira vem sendo discutida e, nesse contexto, foi inserido, também, o debate em torno de questões ligadas à formação de professores e a importância dessa formação para os rumos da própria educação, levando-se em conta, obviamente, os interesses políticos voltados para a sociedade brasileira, seguindo uma tendência mundial. Vale lembrar que a educação brasileira se mantinha impregnada de concepções jesuíticas que dominaram o setor por séculos, priorizando interesses da própria Igreja na formação social dos cidadãos. Nesse período, o Brasil que vivia sob uma Constituição imperialista, passa a viver sob uma nova Constituição (republicana) que determina a laicização do Estado e isso requer uma revisão de propostas para a educação.

Até os anos de 1930, não havia no país nenhum tipo de preparação para professores para o ensino secundário. Os que se ocupavam dessas atividades o faziam pelas suas virtudes pessoais. Somente em 1931, em 11 de abril, foi aprovado o Decreto n. 19.851, que no seu artigo 5º, dispunha da obrigatoriedade da criação, dentro da estrutura universitária, de Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mas que não foi cumprida pelas instituições universitárias, com exceção da Universidade de São Paulo (USP) que criou, em 1939, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, estruturada em quatro seções que apresentavam, além da Filosofia, das Ciências e das Letras, a Pedagogia. Os conhecimentos de Didática eram oferecidos à parte, em um ano após a formação universitária. O objetivo dessa Faculdade era formar um quadro de professores para atender o ensino secundário e normal. O próprio

Marques (2003) afirma que aos cursos de cunho pedagógicos não eram dispensados benefícios e nem atenção por serem relegados a uma posição secundária dentro da Instituição de Ensino Superior (IES).

Basta observar que, até os dias atuais, as IES's ainda apresentam em seus quadros professores que se destacam dentro das suas respectivas profissões e, por isso, são convidados a fazer parte do quadro de professores de determinados cursos, apesar de a legislação requerer uma formação mínima para as atividades docentes de nível superior. No entanto, ao longo do tempo essa prática se consolidou, pois o próprio Marques (2003, p. 18) afirma que “Permaneceu no nível da utopia o Manifesto dos Pioneiros<sup>9</sup>, de 1932, que previa a unificação do processo de formação de professores para todos os graus do ensino, através da universidade”.

Num primeiro momento, os professores em exercício não apresentavam habilitação para o magistério. Segundo Marques (2003), quando, em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, “as Escolas Normais e os Institutos de Educação passavam a ter em seus currículos uma predominância das matérias de cultura geral sobre as de formação pedagógica, além de serem consideradas escolas terminais, dificultando-se, assim, o ingresso posterior no ensino superior” (ROMANELLI, 1983, p. 159). Vale ressaltar que o acesso à universidade era dificultado pelo próprio currículo estabelecido nessa formação, uma vez que o processo seletivo para o ingresso nas universidades exigia conhecimentos que não estavam previstos nesses currículos e sim nos currículos do que era conhecido como científico, ou seja, uma espécie de segundo grau preparatório para a formação acadêmica.

O processo de formação de professores ganha novo espaço no debate a partir dos anos 1950, mas somente a partir dos anos de 1970 é que começa a expansão de cursos de licenciatura pelo país afora. Mas, esse processo evoluía de forma desordenada, de modo que não satisfazia sequer às necessidades do ensino secundário em termos quantitativos. Nesse caso, se torna dispensável qualquer referência à qualidade, senão pelos casos isolados de virtudes pessoais. Estes profissionais assimilavam os conteúdos das suas respectivas áreas de formação, aprendiam a lidar com métodos considerados eficazes para a época e uma educação impositiva, dentro dos objetivos políticos e econômicos que marcaram o período dominado pelos militares no Brasil (MARQUES, 2003).

---

<sup>9</sup> O Manifesto dos Pioneiros foi gerado no âmbito das Conferências Nacionais da Educação que aconteceram a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), numa tentativa de dar maior autonomia ao debate em relação à educação. Esse Manifesto se lançava nas lutas por uma reconstrução da educação nacional a partir de teses gerais como a “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação”, enfatizando “aspectos biológicos,

A chegada dos anos 1980 marcou as discussões em torno da abertura política, a busca de uma democracia, não só para o Brasil, mas para a América Latina como um todo, e, nesse contexto, abre-se espaço para a discussão em torno da formação docente em todo o território nacional. O tecnicismo está em cheque e não se admite mais o discurso em torno da formação técnica no nível do segundo grau, com os cursos profissionalizantes que satisfaziam os objetivos da expansão capitalista no país até então. Não se deve esquecer que os anos oitenta foram marcados pela grave crise econômica enfrentada pelos países latino-americanos, o que reforçava a necessidade de intensificação dos debates em torno dos rumos da educação brasileira.

A movimentação em torno da luta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve seu início em 1947, quando o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, enviou anteprojeto para apreciação dos parlamentares, tendo como obstáculos manobras promovidas por setores ligados às organizações eclesiais. Sabemos que a aprovação da LDB aconteceu apenas em 1961, num contexto em que “as questões educacionais perdiam importância, a não ser que fossem colocadas em outros termos: a educação que valia a pena pensar e fazer era a do povo para a revolução que haveria de vir, particularmente a educação de adultos e a educação de base” (CUNHA, 1981, p. 34).

Nessa mesma época, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, estava praticamente neutralizada e desmobilizada pela repressão política, não conseguindo espaço para se fazer ouvir. Os espaços de discussão da educação brasileira passaram a ser ocupados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que nos anos de 1970 trazia para o debate questões como a abertura de espaços para as ciências sociais e temas específicos da educação, nos moldes da ABE que já era considerada extinta. Na sequência, surgem outras entidades ligadas à educação, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), associações de docentes universitários, Centros Estaduais de Professores. Estes últimos passaram a ter uma atuação direta nos estados abrangendo forte presença dos professores da rede pública de ensino, articulando intensos movimentos da categoria que levaram, inclusive, às muitas greves que marcaram os anos oitenta e noventa (MARQUES, 2003).

Em 1980, na I Conferência Brasileira de Educação (CBE) é que se abriu efetivamente, de forma explícita, o debate em torno das questões relacionadas aos cursos de

---

psicológicos, administrativos e didáticos, [...] [presentes] na estrutura de nossos cursos de formação de professores (MARQUES, 2003, p. 20).

formação de professores. Para isso, foi criado um Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. No entanto, essa discussão acabou perdendo espaço para as novas articulações em torno da abertura política e do planejamento para as políticas públicas para a educação a partir de então. A alta burocracia dentro das universidades partiu para a defesa de novos posicionamentos político-ideológicos e novas abordagens em torno da educação, num claro engajamento dos movimentos políticos que haviam sido mais afetados pelo período ditatorial. Desde a década anterior, as manifestações no âmbito das mudanças para a educação vinham sofrendo resistências, como fica claro nas palavras de Marques (2003, p. 22-23).

Buscava o MEC, com maior ênfase, através de seminários e encontros de caráter nacional e regional, o apoio dos educadores posicionados agora, de maneira crítica, nos seus próprios movimentos. No que diz respeito à formação do educador, a tendência desde meados da década de 1960 manifesta nos documentos legais era a de **reduzir os espaços da formação pedagógica nos cursos de licenciatura** (grifo nosso), junto aos esforços de alijar da universidade as preocupações de ordem político-pedagógica. Mas, já em 1975, os princípios norteadores da nova política de estruturação do sistema de preparação de professores e de especialistas da educação e, principalmente, o princípio da “integração na base”, através das licenciaturas de curta duração, e “diversificação na cúpula”, através das licenciaturas plenas, sofriam, por parte da comunidade científica nacional, reações e críticas que passavam a integrar as pautas das mais amplas reuniões de caráter científico. De face a tais reações a que se juntava a mobilização das escolas formadoras, as resoluções do Conselho Federal, que visavam a estruturar o novo sistema, foram vetadas pelo Ministro da Educação.

O debate em torno da formação de professores já vem acontecendo, no país, desde os anos sessenta e continua atualíssimo. Imaginar que a redução de espaços da formação pedagógica dos futuros professores se coloca como objetivo dentro dessa política formadora pode ser um dos momentos que marca uma geração de professores conteudistas, mas sem um preparo mais abrangente para se lidar com o cotidiano da sala de aula. No final do ano de 1979, o então Ministro da Educação, Eduardo Portella, já no último governo militar, enviou Aviso Ministerial às universidades solicitando que os cursos de licenciatura passassem a ser prioridade dentro da política universitária. No entanto, esse tipo de “aviso”, não tinha o peso de lei. Os anos oitenta, então, chegam para marcar um novo posicionamento nos meios educacionais que foi assim traduzido por Marques (2003, p. 23):

Na década dos anos 80, o acontecimento central da educação brasileira é a presença coletiva organizada dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos. A partir de então, ganha novo sentido a luta pela reformulação dos cursos de formação.

Em 1983, em Belo Horizonte, após um período de debates em torno da reformulação dos cursos de formação de professores, é que foi criada a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, desenvolvendo discussões em três linhas principais: “base comum nacional” – “especificidade das licenciaturas na formação do educador” – e “formas de integração entre as licenciaturas” (MARQUES, 2003). Acreditava-se que, com a divulgação dos resultados desses debates, através do Documento de Belo Horizonte, em 1983, seriam criadas as bases para uma efetiva identidade profissional do educador, como aquele que:

- domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico, onde se traduza o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;
- é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico;
- considera as práticas e teorias núcleo integrador de sua formação, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro (MARQUES, 2003, p. 24).

Os encontros da nova Comissão foram se sucedendo e, a cada ocasião, documentos iam sendo formulados e reformulados com o objetivo de buscar uma articulação entre as licenciaturas através de uma base comum nacional nos respectivos cursos formadores, levando-se em conta a dimensão profissional, política e da especificidade do conhecimento, levantando a preocupação com a fundamentação científica na formação docente, oriunda das universidades e que levem o futuro educador a romper com o senso comum (MARQUES, 2003).

No encontro de 1988, em Brasília, foi proposta a discussão em torno da ampliação de espaços de formação de professores e, dentro dessa articulação, a sugestão de que as diferenças na dimensão das práticas dos educadores deveriam ser levadas em conta nas novas formas de organização. Nesse contexto, no ano seguinte, reiniciaram as discussões em torno da necessidade de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em encontro ocorrido em Belo Horizonte. A promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo os limites orçamentários que deveriam ser destinados à educação, foi uma das motivações para as novas concepções em torno de recursos financeiros; valorização do profissional da educação, busca da gestão democrática para as escolas e, paralelamente, a autonomia das universidades, como sustentação de uma base de liberdades acadêmica e científica visando, acima de tudo, a transformação da sociedade em que a instituição está inserida.

A década de 1990 inicia-se com mais um encontro, em Belo Horizonte, da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, onde os temas em questão eram, novamente, a base comum nacional, como uma espécie de “núcleo essencial da formação do profissional da educação” (MARQUES, 2003) e o Projeto da nova LDB, cujo texto já havia sido aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em junho de 1990. Dentro do II Encontro Nacional, a questão da Escola Normal de 2º grau ocupou espaço importante nos debates, pelo fato de ser considerada como a preparação de um docente que deverá atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, reservando-se ao Ensino Superior as demais habilitações e especializações com vistas à segunda etapa do Ensino Fundamental, nas séries intermediárias (antigo Ensino Ginásial), e Ensino Médio (antigo Segundo Grau). Nessas questões propostas, a visão de Mário Osório Marques deixa explícita a sua opinião sobre as bases do projeto.

A questão da base comum nacional é insuficientemente tratada no texto da LDB em apreciação, não estando garantida a mesma base para todas as instâncias formadoras. É de fundamental importância que a base comum aponte para uma organização curricular baseada em matriz epistemológica que veja a teoria e a prática pedagógica de forma indissociável e, portanto, sempre presente, e os estágios curriculares também, ao longo de toda a formação profissional. É necessário que se garanta o domínio do conhecimento específico e adequado a cada licenciatura e a cada nível do ensino, que se assegure o domínio do conhecimento pedagógico, bem como se garanta a integração entre eles (MARQUES, 2003, p. 27).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada somente em 23 de dezembro de 1996, ficando também conhecida como a Lei 9394/96, sem, no entanto, deixar de sofrer intervenções do poder Executivo, através da participação do então senador Darcy Ribeiro. Mesmo após a aprovação da lei, muitas dúvidas persistiram e, uma delas, relacionada ao Curso Normal Superior, que vem sofrendo intervenções até os dias de hoje, haja vista as deliberações no ano de 2006, não reconhecendo a validade de tal curso, mas ainda sob apreciação da justiça.

Outras questões foram pontuadas e denunciadas, pela ausência nos debates em torno das mudanças, consideradas lacunas que têm grande peso na formação docente, tais como a abordagem dos valores éticos na educação, os problemas políticos de interesse amplo da sociedade, discussões de caráter epistemológico, o exercício da pesquisa, da investigação e das experimentações pedagógicas. Há de se questionar, inclusive, a maneira como se pode garantir o entrosamento entre as disciplinas ligadas a conteúdos específicos e aquelas voltadas para a formação pedagógica, além, é claro de buscar uma vinculação entre a teoria e a prática de modo a tentar superar essa dicotomia. Outro ponto destacado diz respeito ao espaço

destinado ao estagiário para garantir a sua presença na comunidade como ponto efetivo da sua formação.

Em se tratando do estágio curricular, foram promovidos pelo Ministério da Educação, no decorrer já dos anos oitenta, alguns seminários com o objetivo de dar melhores bases na formação docente, incluindo-se aí, a participação efetiva da instituição formadora. Nas licenciaturas, havia a preocupação de articular a teoria e a prática, também os conteúdos e métodos, numa concepção de saber e de ciência, portanto, pesquisa, com conteúdos fundamentados na sua origem histórica e a distribuição dessas atividades no decorrer do curso. Nesse sentido, para Marques (2003, p. 31), “o estágio deve ser visto como um dos elementos constitutivos do curso, definidor das metodologias no inteiro processo da formação profissional. Deve ultrapassar a abrangência das práticas do ensino ou de disciplinas isoladas, bem como superar a desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos”.

A partir dos muitos encontros e seminários sobre formação de professores, Marques (2003) destaca que a participação de ilustres palestrantes fez nascer uma obra intitulada *Universidade, escola e formação de professores*, por Denice Bárbara Catani (*et alii*, 1987), que disponibiliza a idéia principal de importantes intelectuais da educação brasileira.

De Florestan Fernandes (1962), vem a abordagem em torno da formação política, onde o profissional da educação se presta ao papel de

agente da pura e simples transmissão cultural, elemento de mediação na cadeia interminável da dominação política e cultural, calibrado numa atitude de neutralidade ética, em que se separam o cidadão, o cientista e o professor, [...] exige dele, o educador, a redefinição de suas relações com a escola, com o meio, com os conteúdos do ensino, com os estudantes, numa crítica reflexiva, que articule a consciência da situação com a ação prática modificadora (MARQUES, 2003, p. 31).

É necessário refletir sobre estas palavras, com o intuito de repensar o efetivo papel do educador no mundo de hoje. Isso tem sido feito tanto nos cursos de graduação como nos cursos de pós-graduação, haja vista a necessidade de se restabelecer a identidade do professor como um profissional cuja responsabilidade social só tem crescido nos últimos tempos.

Marques (2003, p. 31) vê o professor como “um intelectual orgânico, que entra no jogo da produção/reprodução da cultura e das forças sociais em luta e que precisa assumir-se como intelectual produtivo”. Essa afirmativa soa como uma acusação ao profissional docente como se este não pudesse refletir sobre as suas práticas e o seu papel no contexto social, estando, portanto, a serviço das “classes dominantes”, usando uma expressão dos críticos do sistema educacional brasileiro. Também, não acredita nas “possibilidades de a escola deixar de selecionar e credenciar para a desigualdade social” (MARQUES, 2003, p. 31). Essa

posição é pessimista no que diz respeito ao futuro de um povo que, se não puder contar com a educação, o que lhe resta como esperança de futuro melhor?

Marques (2003) busca em Catani (1987) uma abordagem que procura ser mais realista quando afirma que “os educadores necessitam ser educados para passarem de funcionários da máquina social a educador coletivo, que pense a educação e relativize seus limites não os aceitando como “objetividade”. Tudo isso sem descuidar os métodos e as técnicas da docência” (p. 32).

Paralelamente a estas posições, surge a preocupação com o papel das instituições formadoras, onde afirma que

consta que só marginalmente a universidade se ocupa com a formação de professores, em vez de a ela dedicar-se como a uma de suas tarefas centrais, em que se colocam como interexigentes a competência técnico-científica e a competência pedagógica. O licenciado, concebido hoje como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia, precisa ser privilegiado numa formação específica, em que o aprendizado abstrato surja do aprendizado prático, e não vice-versa, modificando-se, inclusive, na universidade, a interface pesquisa-ensino e exigindo-se um docente universitário de novo tipo e o retorno do professor formado à universidade, para sua recapacitação e para que possa contribuir à formação dos novos licenciandos. Isto exige que a universidade valorize, internamente, as atividades de seus docentes até agora desprestigiados em comparação com as atividades científicas e administrativas e, externamente, se corresponsabilize pela formulação das políticas educacionais, pela produção de livros-texto e pelo apoio à escola pública em trabalho com ela integrado (MARQUES, 2003, p. 32-33).

O autor aponta, ainda, para muitas questões polêmicas relacionadas à formação docente e que caberia acrescentar que, se de um lado, existe a perspectiva de se analisar como os alunos encaram o papel do estágio curricular na sua formação, conferindo rigor burocrático à sua efetivação, de outro, existe uma falha institucional por manter as informações em relação a esses alunos apenas no âmbito do cumprimento das horas exigidas pela legislação. As instituições formadoras não costumam acompanhar o desempenho profissional dos seus ex-alunos e, por isso, não conseguem informações sobre a atuação profissional e, conseqüentemente, o posicionamento desses alunos após a conclusão do curso de licenciatura e já como profissionais atuantes. Então, por que as instituições formadoras não se interessam em saber qual o resultado dos profissionais que ela mesma tem colocado à disposição das escolas?

Marques (2003) questiona o fato de a educação não ter conseguido gerar o seu próprio campo de conhecimento, dependendo sempre do ambiente intelectual dominante. Aponta, também, as dificuldades enfrentadas pelas licenciaturas em criar um ambiente que seja capaz de transmitir uma “curiosidade renovada em relação ao próprio papel, às

instituições e ao ambiente do ensino, a paixão empenhada e a sensibilidade para as traduções do saber” (MARQUES, 2003, p. 33-34).

Sugere a presença de disciplinas introdutórias, que articulem conteúdo e pedagogia. Denuncia a superposição das chamadas Ciências da Educação à Pedagogia e advoga a elaboração de um projeto robusto para a licenciatura, em que todos os professores busquem, em conjunto, formas de articulação e de reordenação e se evitem as antinomias entre professor e educador, entre educador e pesquisador. Os aspectos negativos acima apontados parecem dever-se à fragmentação dos estudos pedagógicos.

É importante destacar nessa abordagem a existência de uma distância entre os atores que ocupam papéis variados na educação. Professores educadores estão de um lado desse processo onde se considera a prática como fator primordial para os avanços na educação, enquanto o professor pesquisador está de outro, pesquisando teorias para tomarem o lugar das práticas existentes. O encontro de ambos e a sintonia nessa relação teoria e prática está dentro do contexto de análise dessa pesquisa, pois

[...] diagnostica grande distância entre a escola que forma o professor e a prática em que se deverá ele empenhar, exigente do planejamento em conjunto, de conhecimentos sólidos, de uma visão consciente e crítica do mundo, de uma seleção dos conteúdos significativos e dos valores a serem vivenciados, da atenção ao cotidiano, que permite dele fazer emergir o extraordinário (MARQUES, 2003, p. 34).

Nesse contexto são apontadas, também, outras questões consideradas pertinentes, como a relação que a escola tem com a sociedade, levando-se em conta a importante função mediadora que a educação tem nos rumos do desenvolvimento de qualquer comunidade, não sendo possível, então, ser exercida fora do contexto social. Nesse caso, devemos ressaltar que é necessário definir melhor essa articulação entre o saber social produzido e o saber que a escola propõe aos estudantes. É o caso de analisar a relação teoria e prática, assim como a relação entre o conteúdo e o método, entre bacharelado e licenciatura, entre as instituições de educação básica e as universitárias e, não menos importante, o sistema que está formando professores e o sistema que irá receber tais profissionais.

## **2.4 Uma breve apreciação do currículo no contexto da formação docente**

Não há como dissociar a organização e a condução dos cursos de formação de professores sem uma visão mais dinâmica do próprio currículo, construído para a articulação dos conhecimentos e das atividades inerentes à formação profissional. Como os homens

constroem seus saberes? Cada área apresenta as suas especificidades, mas é certo que o currículo permite a montagem de uma engrenagem que, no decorrer do processo (visto como um todo), possibilite a construção do conhecimento e da profissionalidade dentro de uma continuidade que estabeleça pontes confiáveis entre o saber e as experiências vivenciadas.

Desde que o homem se propôs à investigação dos fenômenos, persiste o discurso em torno do sujeito e do objeto. De forma simplista, o sujeito é aquele que investiga o objeto e cada ciência apresenta o seu próprio objeto de pesquisa, devidamente caracterizado. Se consultarmos o dicionário de língua portuguesa, do mais simples ao mais sofisticado e completo, a tradução do que seja ciência, segue mais ou menos esse mesmo raciocínio. Se a abordagem partir para a esfera filosófica, surgirá o embate entre o empirismo e o racionalismo, onde se tem que

Para os empiristas, o objeto determina o conhecimento e respectivas estruturas; segundo as correntes racionalistas, a razão é autônoma na determinação das formas do conhecer. E, mesmo quando tentada uma síntese entre o empirismo e o racionalismo na ciência moderna, fragmenta-se a racionalidade da teoria e da prática num cientificismo estreito, frente ao qual à educação compete exclusivamente repassar a outros sujeitos os conhecimentos já produzidos. O conhecimento é algo que se aprende antes, para transmitir ou aplicar depois. O currículo não é senão uma listagem de matérias/conteúdos na perspectiva da acumulação de informações, ou na perspectiva da disciplina intelectual exigida pelos métodos de investigação de cada ciência em particular, ambas as perspectivas igualmente colocadas acima e à parte do mundo, da vida e das relações sociais, ético-políticas (MARQUES, 2003, p. 67).

As palavras acima conseguiram resumir tudo o que nós estamos questionando no decorrer desse trabalho. Para começar essa análise, Hegel e a sua dialética são instrumentos indispensáveis, pois, se há divergência, então há antítese? Significa que se pode questionar? No decorrer desse período de intensos estudos e análise dos mais variados autores, observou-se a dialética em torno de acalorados debates. A educação tem sido debatida e as posições em torno das propostas para a melhoria da sua qualidade não são coincidentes. Se isso será enriquecedor ou não para o futuro da educação é o que deveremos observar para nos mantermos atentos aos rumos que serão dados pelas autoridades

Prosseguindo na análise das palavras de Marques (2003), o fato de ser da competência exclusiva da educação “(re)<sup>10</sup>passar a outros sujeitos os conhecimentos já produzidos” pode ser interpretado de outra forma. Se alterarmos a frase, tentando dar a ela o mesmo sentido, pode-se dizer que: é de competência da educação a reprodução de conhecimentos aos sujeitos. Qual a diferença? Se for levantada a hipótese de que os cursos de

---

<sup>10</sup> Grifo nosso.

formação de professores têm se utilizado das práticas de ensino para formar profissionais que reproduzam a realidade da educação brasileira, é correto? Vamos adiante: “o conhecimento é algo que se aprende antes, para transmitir ou aplicar depois”. Observamos aqui que não são usados termos como construir ou reconstruir, ou, ainda, reformular. Se é correto, então, os cursos devem passar por uma completa revisão, pois os resultados da educação brasileira têm sido alarmantemente negativos.

O currículo é a construção do caminho a ser trilhado para que se tome os cuidados possíveis para que nenhum pré-requisito, na formação do profissional em educação, fique de fora. Dentro deste estão contidos os fragmentos teóricos e práticos para se transformarem num somatório que resultará num profissional bem formado, reflexivo, crítico, criativo etc. Será que é essa a visão do discente? Está solucionado o problema da distância entre a teoria e a prática? O estágio curricular tem dialogado diretamente com os outros fragmentos? O estágio curricular tem cumprido os seus objetivos pedagógicos na formação docente? Segundo Marques (2003, p. 69),

As disciplinas especializadas, à medida que fechadas no soberbo isolamento de suas técnicas, separam-se de suas origens e fins. Incapacitadas de se situarem na totalidade do saber onde necessitariam intercomunicar-se, perdem seu valor de cultura e se alienam das experiências humanas mais densas. Não bastam agora tentativas de interrelacioná-las numa interdisciplinaridade que não as questione no âmago dos paradigmas em que se alicerçam. Impõe-se uma reconstrução de suas bases conceituais em novos processos de conceituação, assentes não em resultados já desligados de experiência, mas nos dinamismos vitais da educação exigente de formas de pensamento co-determinadas pelo que determinam.

Uma vez que essa visão explicitada acima interpreta claramente esse distanciamento entre a teoria e a prática, no contexto da formação docente, nos faz supor que o próprio estágio curricular se encontra desvinculado dos conteúdos teóricos das licenciaturas. Uma vez constatado tal distanciamento, não é possível esperar que os novos profissionais que chegam para ocupar postos de trabalho na educação estejam preparados para transformar o cotidiano escolar num processo dinâmico de estabelecimento de pontes entre a teoria e a prática e, muito menos capazes de promover uma aproximação produtiva entre aqueles profissionais da educação voltados para a pesquisa, no meio acadêmico, e os profissionais que se encontram envolvidos com as práticas de ensino no cotidiano escolar. Mário Osório Marques (2003, p. 70), afirma, ainda, que “os conceitos só se tornam relevantes e eficazes em suas articulações permanentes com as práticas exigentes de uma razão plural em suas múltiplas dimensões”, tal qual Walter Benjamin, quando afirma (já exposto no primeiro capítulo) que a experiência tem

que fazer sentido para os sujeitos envolvidos num processo, caso contrário, não há a apropriação dessa experiência para o sujeito, ficando esta apenas no âmbito da informação.

Numa visão de currículo, Marques (2003), acredita que o debate em torno da base comum nacional para os cursos de licenciatura pode

conceber-se mais como linhas comuns de ação e de reflexão, uma mesma e generalizada inquietude questionadora, organizando-se o ensino não sob a ótica das disciplinas de um currículo mínimo, mas na perspectiva de “eixos curriculares”, como espaços coletivos de discussão e ação, possíveis de serem desenvolvidos em equipe e de neles se proceder à seleção dos conteúdos, sem que isto signifique a homogeneização das posições ou a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. Apontam-se, explicitamente, como exemplos de eixos articuladores, a relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública e a categoria da cidadania, o cotidiano da escola e da sala de aula, as relações de alunos/professores no princípio educativo da pesquisa (p. 26).

Nesse aspecto, Marques (2003) se aproxima do pensamento de Edgar Morin (2002), uma vez que reconhece a existência de uma realidade onde os conteúdos curriculares se interrelacionam, articulando uma estrutura à outra pelo dinamismo do processo histórico, no qual a vida se desenrola. Como numa realidade onde o todo é dialético e estruturado e o conhecimento da realidade não é apenas um acréscimo de informações, ou fatos, ou a noção de algo (KOSIK, 1976). Para a construção do conhecimento é necessário uma sistematização do saber escolar que, no atual contexto, não se concretiza mais à base de uma compartimentalização destes, mas na dinamização dos novos avanços rumo à construção de conceitos mais abrangentes e articulados entre si dentro das teorias.

Importa superar a visão fragmentada da dinâmica curricular dos cursos, em que se consideram à parte a função teórica do curso em si e a função prática reservada ao estágio entendido como objeto de avaliação final ou como complemento da formação profissional. Os estágios não são elementos estranho à dinâmica curricular dos cursos, nem podem alienar-se da sua intrínseca dimensão formativa. Não se podem, em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se podem elas confundir como se não fossem uma e outra distintas, quer em suas positivities, quer na negação que fazem uma da outra. Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de idéias. Se a prática é ação historicamente determinada, produto e produtora, ao mesmo tempo, da existência social concreta, a teoria não é senão revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distinta e enquanto negação de realidades postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática. A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma à outra (MARQUES, 2003, p. 92-93).

Não se pode negar o papel da teoria e da prática no processo educacional, uma vez que a sua integração, em termos curriculares, se torna importante ponto na formação do

profissional docente, tendo em vista o dinamismo que o currículo deve empreender a essa formação. As atividades práticas não podem ser artificialmente induzidas ou desvinculadas dos contextos do cotidiano dos alunos onde, provavelmente, estarão exercendo suas atividades docentes. Marques (2003) enfatiza a importância da fundamentação do ensino a partir das experiências e vivências concretizadas no cotidiano desses alunos e, também, dos professores. Na vida em sociedade, o ser humano estabelece práticas sociais próprias e, também, práticas sociais que se realizam de forma coletiva, como pode ser observado claramente nas práticas educativas. Muitos aprendem nos “bancos” da escola através das atitudes de seus próprios professores mais do que nas aulas “teóricas” de Didática.

“Fazer dessas experiências de vida e de educação objeto de reflexão e estudo, recolher-lhes as lições, buscar na ciência a iluminação dos problemas que cada qual e todos enfrentam e tudo isso fazer em situação de reflexão e aprendizagem coletiva deve ser a preocupação primeira dos cursos, no afã de associar o fazer, o viver e o saber” é um ponto de análise que Marques (2003, p. 94) se aproxima de outros autores como aqueles já citados aqui, anteriormente, preocupados, também, com a formação do profissional da educação nas várias etapas desse processo e no decorrer da sua atuação como profissional-aprendente, que são a grande maioria dos docentes.

Os alunos dos cursos que formam professores não são seres oriundos diretamente da *Tábula Rasa* de John Locke, cujo pressuposto é de que estes chegam como uma folha de papel em branco e tudo vai passar a acontecer dali em diante. São seres que carregam consigo uma vivência e experiências do seu meio que podem e deveriam se constituir em matéria-prima para ser trabalhada de forma crítica nos cursos de formação docente. Este pode ser o grande estímulo e o desafio para que novas indagações possibilitem novos olhares sobre o processo de formação. Esse processo requer uma leitura interpretativa da realidade e do cotidiano desses sujeitos dentro das inevitáveis críticas às ideologias, ao contexto da vida social e educacional.

Nesse sentido, os cursos que disponibilizam os vínculos com áreas de qualificação profissional, pesquisas acadêmicas e acesso a programas institucionais, cujas parcerias possibilitam uma relação teoria e prática já no processo de formação profissional, permite uma maior aproximação com os desafios das condições efetivas que irão se defrontar no campo de trabalho. Não basta que fique no âmbito do debate e questionamento acerca da realidade a ser enfrentada. É de extrema importância o contato com a realidade para, aí sim, a partir deste, estabelecer um diálogo com as teorias propostas e as práticas observadas. Por isso, Marques (2003) vê o estágio curricular como um momento de pesquisa, onde o processo

de investigação da realidade será exercido e a atividade profissional se tornará um importante indicador da realidade a ser observada no contexto da teoria. Nesse confronto, são estabelecidos os questionamentos sobre as práticas em curso e os rumos possíveis que se podem imprimir ao processo de formação e posterior atuação profissional.

Dirijam-se os alunos estagiários a seus possíveis campos de atuação profissional, não com o intuito de neles atuar para modificar algo, mas impulsionados pela necessidade de melhor conhecê-los, de buscar respostas às suas indagações sobre eles, de testar suas hipóteses. Busquem eles formas mais concretas de aprendizagem, uma competência comunicativa ampliada, as capacidades de observar e refletir, de elaborar suas próprias constatações e conclusões. Tudo isso não como objeto apenas de relatório conclusivo, mas como competências que levarão para um desempenho profissional não subsumido ao imediatismo das circunstâncias (MARQUES, 2003, p. 95).

Esse posicionamento do autor vem destacar a importância e o papel pedagógico que o estágio assume no processo de formação docente, uma vez que os idealismos devem ser revistos a partir dessa observação a campo de uma realidade que pode estar sendo gestada desde décadas e, conhecer essa realidade, é o salto que se deve buscar para uma sólida formação, no sentido de questionar todas as etapas e não só a de formação inicial no âmbito da graduação, mas nas possibilidades que se abrem com os cursos de formação continuada em outra oportunidade. Marques (2003, p. 95), em relação aos reais objetivos do estágio curricular, ainda acrescenta que

Visam os estágios a eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional no sentido de os cursos não se enclausurarem em torre de marfim e os profissionais não se eximirem das responsabilidades de repensarem de contínuo e de reorganizarem suas práticas. Por isso, além das vinculações permanentes dos cursos e dos professores com as organizações profissionais respectivas, os estágios devem levar os profissionais em formação a uma efetiva e progressiva inserção no mundo para que se preparem, não simplesmente para se adaptarem às exigências e demandas que lhes serão postas, mas como portadores de suas próprias propostas de trabalho. Os estágios, à medida que devem encaminhar ao exercício da profissão, devem fazê-lo através de propostas explícitas e fundamentadas de trabalho, que sirvam de base a que os profissionais iniciantes vejam na profissão um campo em que tenham as suas próprias iniciativas, não apenas um mercado onde vendam suas energias.

Não há dúvidas quanto ao processo de formar-se a si mesmo como profissional, levando-se em conta as suas características pessoais e a disposição para enfrentar uma realidade que não tem sido fácil nesse país. A educação recebe críticas e vem sendo bombardeada pela sua atual ineficiência em dotar os estudantes do mínimo necessário para uma interpretação do mundo em que vivem e do que se lê. Talvez fosse o momento de reaver algumas hipóteses levantadas para a execução dessa pesquisa. Uma delas diz respeito à

possibilidade de os discentes não perceberem o papel que o estágio tem na sua formação, no que tange à aproximação da relação teoria e prática. Outra questiona a possibilidade de haver um processo natural de “insatisfação” quando os sujeitos não são “cobrados” a apresentarem uma postura mais efetiva diante da possibilidade do que tem a assimilar na prática do estágio. Existindo, inclusive, a possibilidade de essa insatisfação levar o estagiário a um processo de “acomodação” pela frustração diante da falta de espaço para as suas próprias práticas no campo de estágio. É bom lembrar tais hipóteses, principalmente para uma melhor análise das palavras a seguir.

Através de relatórios e não apenas para constarem, mas para serem lidos e discutidos e através de outras formas de comunicação, os estágios dos alunos necessitam perceber-se como ação coletiva, em que se inserem na obra comum dos educadores, uma obra em que os que principiam se baseiam na experiência dos que antecederam ao mesmo passo que trazem alento aos mais antigos e o desafiam a repensarem os próprios caminhos. É nestes momentos de passagem que a educação se faz mais consciente de si mesma e reveladora de sua essencialidade, tanto na celebração dos caminhos andados como na projeção dos passos futuros (MARQUES, 2003, p. 96).

Será que é possível haver uma troca tão positiva como a exposta na citação acima? Será que os conflitos provenientes de uma não aceitação do “novo”, representado aqui pelo estagiário, é tomado como desafio para o professor “experiente”? Essa relação estabelecida no campo de Estágio tem sido assim tão proveitosa para ambas as partes? Os alunos que estão exercendo a prática de ensino através do estágio estão dispostos a debater e levar as críticas dos seus relatórios para a sala de aula? Nesse momento Marques acaba nos parecendo muito mais idealista do que realista. Algumas respostas poderão ser analisadas no próximo capítulo, cujo teor é exatamente os saberes e o estágio na formação docente e como os discentes analisam essa relação.

### CAPÍTULO 3 – O SABERES E O ESTÁGIO CURRICULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma questão que deve ficar bem clara é que os saberes dos professores devem estar diretamente relacionados com o trabalho que deverão exercer em sala de aula e, também, pela relação que deverão estabelecer com a comunidade na qual está inserida a instituição de ensino da qual faz parte. Por isso, esses saberes estão diretamente relacionados com o trabalho do professor, pois “o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17).

Outro ponto a se destacar é o fato de os professores, quando questionados em relação aos seus saberes, identificam tal questão com o “saber-fazer” pessoal, ou seja, com a forma que este atua no contexto da sua prática docente como os programas, livros e saberes curriculares, por exemplo. Esses saberes estão pontualmente relacionados à área de atuação desse professor (matemática, português, ciências, história, etc.), mas também se originam de questões sociais como a sua experiência pessoal, a escola que o formou, a sua cultura pessoal e a origem profissional que estabelece a ligação do docente com a sociedade de maneira geral.

A formação do professor é um processo histórico e, portanto, a temporalidade estabelece as bases para a consolidação da sua formação, uma vez que a experiência do cotidiano das práticas de ensino são parte integrante da visão que se tem desse profissional. Nesse caso, Tardif (2002) afirma que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p. 21).

Deste ponto de vista, é pertinente chamar a atenção para a questão de como ocorre a reflexão em torno da maneira com que as relações entre a teoria e a prática são estabelecidas na formação de professores. Como visto no capítulo anterior, no Brasil ainda vigora a preocupação com os cursos de formação de professores, enquanto que o debate em outros países já carrega a idéia de que tipo de profissional a educação necessita para os seus avanços. Uma vez que não ficou ainda bem claro os motivos que levaram à persistência de uma cisão

nas relações entre a teoria e a prática, não foi possível estabelecer um parâmetro do tipo de professor a ser formado para atender à realidade brasileira.

Como se verá no decorrer desse capítulo, as atividades teóricas e práticas na formação docente, até o presente são vistas como dissociadas e, especificamente, a questão da prática de ensino, nos cursos de formação de professores, do ponto de vista do estágio curricular, dentro dos saberes docentes, é tida como desnecessária, pela visão que os discentes têm de que essa prática só será aprendida no decorrer do exercício da docência. Portanto, do ponto de vista dos estagiários, as práticas de ensino são meras questões burocráticas a serem cumpridas.

### **3.1 Os saberes da formação docente se iniciam na formação discente**

Pimenta (2002) e Tardif (2002) têm abordado a questão dos saberes docentes e ambos defendem a idéia de que o profissional docente é aquele profissional que quando chega a exercer as suas atividades, já teve uma certa experiência com esse ramo, uma vez que já foram alunos por, no mínimo, dezesseis anos. Isso significa afirmar que o docente carrega a sua experiência como aluno, o que possibilita a sua própria visão do que seja um bom professor ou não. Nessa visão, acabam estabelecendo características de seus antigos professores como aqueles que eram bons, mas não tinham didática; outros eram bons de didática, mas não tanto nas relações interpessoais; outros, ainda, marcaram determinado momento das suas vidas e, por isso, foram extremamente significativos, contribuindo para a sua formação humana. Outros conhecimentos das mais diferentes áreas foram destacados por Pimenta (2002, p. 20):

Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores *a título precário*. Sabem, mas não se *identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

Dentro dos saberes da docência está o conhecimento, mas não aquele que se reduz a mera informação, mas o conhecimento que requer o de trabalhar com as informações, analisando-as, classificando-as e contextualizando-as (PIMENTA, 2002), passando por vários estágios que permitam a utilização do conhecimento de forma útil de modo a possibilitar um maior desenvolvimento tanto pessoal quanto social. Por isso, Pimenta enfatiza que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (2002, p. 22). Processo que não é simples e muito menos instantâneo, portanto, requer tempo, pois a educação é uma complexa forma de humanização da sociedade. “Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade” (PIMENTA, 2002, p. 23).

Não basta que o professor tenha experiência e domine conhecimentos. É necessário adquirir, também, os saberes pedagógicos e didáticos, apesar de serem vistos, dentro da formação de professores, como atividades distintas e desarticuladas entre si em termos curriculares. Uma das propostas é que os saberes pedagógicos sejam construídos a partir das necessidades encontradas no cotidiano, ou seja, na realidade da prática de ensino, uma vez que a educação é uma prática social, como já exposto anteriormente. Nesse contexto, é importante destacar que

Considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores. As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que *se faz*”. (Houssaye, 1995: 28) Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação tem se praticado o que o autor chama de “ilusões”: a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; ilusão do *saber das ciências do homem* – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* – eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a

ilusão do *saber-fazer* – na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para fazer-saber.

A última ilusão (a dos práticos) não é a dominante entre os cientistas da educação. A estes fica colocada a questão do para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc). É preciso conferir-lhe estatuto epistemológico (PIMENTA, 2002, p. 25-26).

Como se tem observado, se um professor traz uma nova abordagem sobre a educação que esteja relacionada apenas com a sua prática de ensino diária, pode até ser muito eficiente, mas se não está descrita em nenhuma teoria de algum autor de renome não “pode” ser considerada. Afinal de contas, como diz Pimenta: sem estatuto epistemológico, não há teoria; se não há teoria, não é aceita na prática. Provavelmente fica restrita ao que “chamam” de senso comum, como se senso comum não fosse algo a ser considerado. Isso só seria possível se fosse trabalhada a pesquisa como parte da formação docente, na etapa de formação inicial, dando subsídios aos futuros professores, para que pudessem estabelecer parâmetros de pesquisa sobre a sua própria ação (professor pesquisador de Schön & Elliott). No entanto, até agora não se encontrou nenhuma abordagem dando conta de que foi proposta mudança curricular com o intuito de preparar o docente para ser, também, pesquisador. Será que aqueles intelectuais que interferem nas propostas curriculares, que, normalmente, são intelectuais que “escrevem teorias” bem distante das práticas, que usam os professores, na sua prática de ensino no cotidiano, como “objetos” das suas pesquisas, estariam de acordo com esse tipo de formação?

Quando se fala em formação de professores, na verdade incorpora-se nesse discurso um elevado grau de formação de si mesmo como indivíduo, profissional e ser social. No trabalho diário, confrontando experiências e práticas é que os professores vão reelaborando seus saberes, num processo contínuo de reflexão sobre a sua ação e sua reação em relação aos problemas enfrentados no cotidiano. Esses procedimentos podem avançar, na medida em que é facultado ao professor o processo de formação contínua, considerando que a formação docente é um eterno desenvolvimento como destacou Pimenta (2002, p. 29), “*produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional)”.

Para Tardif (2002), uma vez que o professor está em sala de aula, este se guia por dois saberes basicamente.

1) deve conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo o que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos, finalidades; 2) deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino; em tese, essas teorias deverão guiar sua ação, que será então uma ação técnico-científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento científico (p. 164).

Nesse sentido, é importante salientar, ainda que

Nessa concepção, o que distingue a sala de aula de um laboratório, a educação de uma ciência, a pedagogia de uma tecnologia é apenas uma diferença de grau e não de natureza. O ensino seria derivado de uma ciência que ainda não conseguiu controlar totalmente seu ambiente tecnológico, por razões que dependem não da ciência, mas do estado geral da sociedade, baseada numa moralidade ultrapassada (TARDIF, 2002, p. 164).

Para a educação, é impensável uma sala de aula como laboratório, uma vez que o erro cometido por um cientista no laboratório serve como ponto de partida para outras tentativas. Já no contexto de uma sala de aula, o erro cometido por um professor pode ter repercussão por muito tempo e, talvez, nem consiga ser resolvido. O papel do professor exige que este não faça testes, mas que “acerte” sempre, desde a sua primeira tentativa. Lidar com o ser humano é um constante aprendizado.

Tardif (2002), fundamentando-se em Max Weber (1964) relaciona os saberes a quatro tipos fundamentais de ação social que pode ser observado nas interações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de ações humanas.

São elas:

[...] as atividades relacionadas com objetivos, as atividades relacionadas com valores, as atividades tradicionais e as atividades guiadas por afetos. De acordo com a tese clássica de Weber, esses diferentes tipos de ação não são comparáveis entre si. Os dois primeiros seguem racionalidades diferentes, uma vez que a realização de objetivos e a concretização de valores recorrem a critérios completamente diferentes, tanto para o ator quanto para qualquer pessoa que se esforce para compreender seus motivos. Por exemplo, uma discussão entre professores a respeito do melhor tratamento para tal forma de dificuldade de aprendizagem envolve critérios científicos e técnicos susceptíveis de justificação empírica: alguns colegas podem criticar tal tratamento baseados em determinadas informações técnicas. Entretanto, a discussão muda de direção a partir do momento em que se trata de saber se esse tratamento deve ser aplicado a um aluno contra a vontade de seus pais ou então a um aluno cuja reputação social poderia ser abalada por causa desse mesmo tratamento. Passamos então dos critérios técnicos para o campo das normas sociais e éticas que não podem ser justificadas por meio de critérios científicos ou empíricos. Ocorre o mesmo com as ações tradicionais e afetivas: suas regras de produção e os significados que assumem para aqueles que as realizam são irreduzíveis a uma racionalidade científica, lógica ou técnica. A importância dessas distinções efetuadas por Weber reside no fato de revelarem a diversidade das ações sociais: não

somente as pessoas agem por motivos muito diferentes (inclusive em circunstâncias semelhantes), mas esses motivos não são negociáveis entre si a partir de uma racionalidade única, por exemplo, de um conhecimento científico ou técnico (TARDIF, 2002, p. 172).

Deve-se levar em conta que o processo de formação do professor é tão variado e rico quanto o processo de formação do ser humano. É ele que promove ações e interage com os seus semelhantes estabelecendo graus de relações que são extremamente complexas. Numa sala de aula tem-se seres humanos interagindo com propósitos definidos (por parte do professor) ou não (por parte dos alunos). Uma coisa se depreende até aqui; a subjetividade presente leva a comportamentos onde ambas as partes tendem a manipular os fenômenos de acordo com seus interesses. Portanto, não há como dizer que a prática de ensino está baseada na arte, numa técnica ou simplesmente na interação humana. Na verdade, o trabalho docente não se refere a um tipo de ação especificamente, ela se apresenta de forma bastante heterogênea, pois como já especificado anteriormente, essas ações são variadas. O que obriga os professores a apresentarem uma capacidade de discernimento que lhe possibilite avaliar as situações e estabelecer a ação mais apropriada para o caso, não esquecendo que a cultura profissional precisa estar embasada numa ética do ofício de professor. Essa necessidade está presente pelo fato de que “o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 182).

O mais interessante de se pesquisar sobre os saberes dos professores é quando nos deparamos com uma questão crucial proposta por Tardif (2002) para ser analisada: “(...) essa noção de saber não é clara, ainda que quase todo o mundo a utilize sem acanhamento, inclusive nós” (TARDIF, 2002, p. 184). Realmente, quando o autor parte para os questionamentos, fica uma dúvida tão cruel que é impossível avançar além destes.

O que entendemos realmente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Trata-se realmente de “saberes”? Não seriam, antes, crenças, certezas sem fundamentos, *habitus*, no sentido de Bourdieu, ou esquemas de ação e de pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores? Se se trata realmente de “saberes”, como chegar até eles? Bastaria interrogar professores? Nesse caso, o que se deve considerar como “saber”: suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? Seria preferível observá-los? Isso seria suficiente? O que se deve observar, exatamente? Dever-se-ia fazer a distinção entre saberes explícitos e implícitos, entre seus saberes durante, antes e após a ação? Deve-se supor que eles sabem mais do que dizem, que seu “saber agir” ultrapassa seu “saber pensar”, em suma, que seus saberes

excedem sua consciência ou sua razão? Mas, nesse caso, o que nos autoriza a chamar tal excesso de “saber”? Desde quando chamamos de “saber” alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? Finalmente, por que damos tanta importância a essa noção de saber? Trata-se de uma moda, como tantas que existem em ciências sociais e nas ciências da educação? Não seria preferível e mais honesto falar simplesmente de “cultura dos professores”, de “habilidades” ou então de “representações cotidianas” ou “concepções espontâneas”, como fazem os psicossociólogos? (TARDIF, 2002, p. 184-185).

Como esse não é o problema central dessa pesquisa e o próprio autor adverte que não há respostas para elas, mas que devem ser questionadas, então acreditamos que não há nenhuma possibilidade de começar outra linha de investigação nesse momento, correndo-se o risco de fugir à questão central que nos leva a persistir nessa busca.

Selma Garrido Pimenta (2002) acredita que a sociedade contemporânea tem necessitado cada vez mais de se preocupar com o processo de formação de professores por entender que “torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores” (p. 15). Conclui essa observação dizendo que as pesquisas têm demonstrado que as práticas pedagógicas não têm estado em consonância com as teorias propostas e, por isso, coloca em foco não só a formação inicial, no âmbito da graduação, mas também a formação continuada. O seu pensamento serve para elucidar bem o nosso argumento, pois

Em relação à formação inicial, pesquisas [...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas [...] (PIMENTA, 2002, p. 16).

Essa posição de Pimenta demonstra que enquanto se continuar a formar professores com a preocupação com os conteúdos e, no âmbito da formação continuada, tratar os professores como incompetentes na arte de se manterem atualizados, então, acreditamos que a resistência imposta pelos professores vai continuar, uma vez que aquilo que ele está disposto a discutir e apresentar como sua prática não recebe espaço para tal. A fórmula dos cursos de

formação de levar “pronta a receita” para ser colocada em prática pelos professores continuará sem adeptos, pois estes acreditam fielmente nas suas próprias práticas por apresentar resultados que consideram satisfatórios, levando em conta os objetivos traçados por estes.

A própria Pimenta (2002) ainda esclarece que o processo de formação de professores na sua fase inicial serve para possibilitar uma habilitação devidamente regulamentada para aqueles que pretendem exercer a docência como profissão, tal qual já se expôs aqui. O que se espera desses cursos é que transforme alguém interessado no ofício em professor, ou que, no mínimo, colabore para a atividade docente, pois, para ela,

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p. 18).

Diante da impossibilidade de se argumentar em relação aos saberes dos professores, fica claro que determinadas variáveis relacionadas ao ofício de professor não podem ser descartadas. Qualquer tipo de profissional no exercício das suas atribuições deve apresentar determinadas competências e uma delas é a de desenvolver uma capacidade de discernimento suficiente para saber lidar com os problemas que surgem no cotidiano de uma sala de aula. Todo profissional deve ter consciência das suas próprias limitações e, nesse caso, buscar superá-las. Estar atento para a rotina que o exercício profissional impõe, uma vez que é impossível lidar numa mesma profissão com um cotidiano adverso. E, por fim, saber que independentemente da subjetividade dos professores, estes são agentes do conhecimento, que estão inseridos numa realidade de unidade entre a teoria e a prática de ensino e num ambiente dinâmico intenso que exige tomada de decisões que normalmente são imediatas.

### **3.2 O estágio curricular supervisionado**

Uma das etapas previstas no currículo de formação de professores é exatamente o estágio supervisionado que, previsto em lei, coloca o futuro docente em contato com a

realidade educacional. Este, por sua vez, se apresenta como obrigatório pela Lei 9.394/96. No seu artigo 65, prevê as ações práticas para a formação de professores, inseridas no contexto do cotidiano escolar.

Atualmente, o estágio, como prática de ensino, estabelece que alunos dos cursos de licenciatura são obrigados a, no mínimo, 300 horas de estágio, considerado essencial para a formação docente. Essa prática de ensino que consta na lei determina que esta “deverá envolver ainda diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola-comunidade, relações com a família” (Lei 9.394/96).

Se observarmos a proposta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz para a formação docente, no que diz respeito às práticas de ensino e, mais especificamente o papel do estágio curricular supervisionado, como prática obrigatória, e os seus objetivos, pode-se perceber uma forte aproximação com os ideais de uma escola emancipadora e reflexiva. A escola que se preocupa com esse tipo de postura pode auxiliar no processo de formação de uma docência reflexiva e crítica, abrindo suas portas para práticas de formação docente que privilegiem o profissional também reflexivo e crítico.

É importante ressaltar que a proposta, contida na lei que regulamenta a atividade de estágio, representa um avanço em termos teóricos, por propor o envolvimento entre todas as partes que compõem o processo educacional: escola, comunidade, família, gestão escolar, no sentido de que a realidade social seja levada em conta no processo de formação de professores, levando-os a conhecer as muitas variáveis que estão contidas no universo da prática de ensino. Na nossa visão, os impasses que envolvem a prática de ensino podem representar a perda da qualidade de formação do profissional docente, pelo fato de este não estar conseguindo, através do estágio supervisionado, adquirir essa visão do todo que envolve o universo, por exemplo, da escola onde o estágio está sendo praticado. Investigar tais impasses é a chave para compreendermos melhor a situação, ao mesmo tempo em que se pode apontar algum rumo para essa atividade, de forma que seja mais bem aproveitada.

Esses impasses mencionados estão ligados diretamente ao que se observa como distanciamento entre teoria e prática de ensino. Pimenta (2001) aponta uma cisão na relação teoria e prática, mas que esta deve procurar o caminho da unidade. Uma vez que as propostas para novas práticas estão contidas nas teorias, estas deveriam, necessariamente, estar disponíveis aos docentes no seu cotidiano. No entanto, é perceptível um hiato que coloca em pontos antagônicos os sujeitos desse processo, ou seja, pesquisadores de um lado e, de outro, os professores com as suas práticas de ensino cotidianas. Sendo que, cada qual, apresentando

suas reservas em relação aos outros, se vêem sem a oportunidade de uma interação que possa beneficiar a todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

O processo de formação de professores depende da abertura de campos de estágio que estão, na sua maioria, nas escolas públicas. Na prática, o que se observa é que as escolas da rede privada de ensino tendem a dificultar o acesso de estagiários no seu interior. Isso, logicamente, é perceptível na prática, pois basta observarmos a quantidade de alunos dos cursos de licenciatura que procuram por estas instituições e não conseguem abrir espaços para seus estágios. Já no âmbito da escola pública, existe a manifestação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais que regulamenta esta atividade (Parecer 701/2001) nas escolas públicas, como intermediário desse processo para garantir o campo para os estagiários, respeitando o disposto na Lei 9.394/96 (art. 65 LDB).

Portanto, a lei que obriga o estudante dos cursos de licenciatura a práticas de ensino, na forma de estágio curricular, tem interferido nesse processo para garantir espaço aos estudantes, uma vez que há dificuldades na formação de parcerias entre acadêmicos e instituições como campo de estágio. Essa situação já demonstra uma relação difícil entre a teoria e a prática que está sendo abordada nesta pesquisa.

Nas discussões em torno de novas propostas curriculares para a formação de professores tem estado presente o papel do estágio, visto como um problema cuja solução não é fácil. O estágio é analisado sob vários enfoques que envolvem as efetivas condições para a sua realização: carga horária de professores e alunos e, também, as várias concepções em torno da sua finalidade e real função na formação docente. Pimenta (2001, p. 15) chegou a afirmar que “[...] uma vez que o Estágio não é *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*”, isto é, a possibilidade de aprender através deste para se colocar em prática depois.

No Brasil, os cursos de formação de profissionais para o exercício da docência exigem apenas o cumprimento do estágio curricular. Nesse caso, pode ter sido criada uma expectativa quanto aos ganhos em torno da aquisição da prática necessária para atuar numa sala de aula. O estágio acaba sendo visto como uma parte “prática” da formação docente e as demais disciplinas como “teóricas” (PIMENTA, 2001).

Concretamente, antes da aprovação da Lei 5692/1971, a formação de professores para o 1º grau ficava sob a responsabilidade das chamadas “Escolas Normais”. Depois da lei, as instituições eram vistas como especializadas para a “Habilitação ao Magistério” (PIMENTA, 2001). Como as “Escolas Normais” eram regidas por legislação estadual, tem-se que “Em Minas Gerais o Decreto 11501/34 colocava como uma das disciplinas do curso a

“Prática Profissional”, que seria realizada nas escolas regulares, e a “Prática Pedagógica” nas Escolas Normais rurais, além da disciplina de “Metodologia”” (PIMENTA, 2001, p.23).

A diferença na legislação entre os estados só foi revista a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 02 de janeiro de 1946 – Decreto-Lei 8530/46, estabelecendo um currículo igual para todo o país, cabendo aos estados acrescentar ou desmembrar as disciplinas desse currículo.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961 – Lei 4024/61, não chegou a alterar a formação do professor primário. No decorrer da década de sessenta, o sentido do conceito de *prática* presente era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes” (PIMENTA, 2001, p. 29). Na seqüência, justifica dizendo que: “A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos”.

A busca do professor como profissional acompanhou o processo de urbanização que levou ao aumento da demanda pela escolaridade primária. Esse quadro se amplia com a exigência da lei para que ocorresse o exercício legal da profissão, num contexto de desenvolvimento técnico-organizacional. Durante muito tempo, a prática docente foi vista como uma ocupação para as “mulheres” bem nascidas (economicamente), onde a sociedade via essa ocupação apenas como uma extensão das atividades do lar, um papel de mãe e de esposa, como uma verdadeira “missão”. Mas, a partir de então, surge a necessidade de estruturar a formação de profissionais para atender à educação, não sendo mais aceita essa visão de “missão” para “mulheres bem nascidas”. (PIMENTA, 2001).

A preocupação com a prática surge “No 1º Congresso Brasileiro de Ensino Normal, realizado em 1965 pela Associação Brasileira de Ensino Normal (1965); recomendava-se que “toda Escola Normal disponha de uma escola primária de aplicação, para a prática constante de seus alunos” (PIMENTA, 2001, p. 40).

A Lei 5692/71 propôs mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal, quando estabeleceu a modificação no ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante. Novamente a educação se presta a atender a uma demanda conjuntural de profissionais para o exercício do magistério (PIMENTA, 2001).

[...] no cap. III – do ensino de 2º grau, art. 22: “O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação”. No caso da habilitação específica ao magistério, poderá ter três anos de duração. Neste caso, seus egressos poderão lecionar da 1ª a 4ª séries do 1º grau. Poderá, ainda, ter quatro anos de duração, podendo seus egressos lecionar em até a 6ª série. E, excepcionalmente, onde não houver professores

habilitados em quantidade suficiente, lecionarão até a 8ª série (PIMENTA, 2001, p. 46).

Nessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, referente à atividade prática no currículo:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (PIMENTA, 2001, p. 47).

O Parecer diz, ainda, que “A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado”, acrescentando, a título de explicação:

Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em escolas da rede oficial, quer da rede particular. Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real.

Sempre que possível as escolas deverão representar *verdadeiro*, mas *positivo* campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutares que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente (PIMENTA, 2001, p. 47-48).

Para Pimenta, esse Parecer 349/72 propõe uma imitação de modelos, como se a realidade fosse verdadeira e positiva, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Concluindo, o documento ainda trata o estágio como prática e a Didática como teoria, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário (PIMENTA, 2001, p. 48).

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de primeiro grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz.

Um dos argumentos de Selma Garrido Pimenta (2001) está relacionado à clientela que dominou a Habilitação Magistério nos anos 1980. Concluiu que a maioria dos alunos não tinha a intenção de exercer o magistério e, também, boa parte desses alunos era proveniente

das classes mais pobres, apresentando deficiência nos campos da “psicologia da aprendizagem”, da cultura, dos valores humanos e ideais que não eram (ou não são) explicados pelas teorias observadas nos cursos de formação de professores. Por apresentar tais deficiências, os alunos passaram a cobrar dos cursos formadores atividades mais práticas, pois, segundo estes alunos “na prática a teoria é diferente”, onde não conseguem estabelecer uma relação entre a teoria necessária para embasar a formação profissional, da colocação em prática de um conjunto de conhecimentos necessários à compreensão dessa mesma prática.

Na seqüência, após analisar uma pesquisa feita pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Pimenta (2001, p. 61) destacou o reconhecimento dessas autoridades em relação à prática de Estágio, “por considerá-la essencial na formação de professores compromissados com o processo de democratização social”. Os dados apurados indicavam que havia poucas escolas dispostas a receber estagiários e uma falta de coordenação no acompanhamento dos estágios devido à grande quantidade de alunos exercendo estas atividades. Dentro das escolas, os alunos estagiários não eram muito bem recebidos pelos professores por serem vistos como “intrusos a serviço de alguém” interessados em vigiá-los. Além dessas dificuldades, foram apuradas distorções em relação às atividades de estágio, tanto do ponto de vista do tratamento recebido pelo estagiário, quanto pela falta de compromisso de professores dos cursos de formação com o próprio estágio, por não haver espaço para o debate em torno das atividades observadas no campo de estágio. Nesse contexto surge, também, a dificuldade de se estabelecer o fio condutor da relação teoria e prática, pois os estágios acabam sendo exercidos na forma de etapas fixas de observação, participação e regência, sendo que no quesito observação, o aluno acaba ficando na condição de mero visitante. Outro ponto polêmico diz respeito ao fato de o estágio ser transformado em atividade burocrática de preenchimento de fichas e relatórios. Já dentro da sala de aula, se tornam auxiliares na correção de cadernos. No que se refere à relação entre as instituições formadoras e de prática do estágio, estas não estabelecem nenhum tipo de vínculo e, portanto, não mantêm contato entre si. Por fim, cabe destacar que os alunos dos cursos noturnos, que normalmente são trabalhadores em outros turnos, apresentam grandes dificuldades para o cumprimento do estágio, alegando falta de tempo. O que colabora com essas dificuldades é a ausência de planos de estágio integrados nos seus diversos níveis de execução por todas as dificuldades aqui apresentadas e levantadas pela pesquisa de Pimenta (2001).

No decorrer da sua pesquisa, Pimenta acrescenta a fala de uma professora que afirma categoricamente que:

Como esses estágios não acrescentavam nada às alunas, que, por sua vez, já não estavam muito interessadas, instaurava-se a burla: se na escola houvesse uma professora que era amiga da mãe etc., esta conseguia as assinaturas necessárias para comprovar a realização do estágio – inventavam-se fichas de observação, de participação. Contudo, penso que a aluna ainda assim poderia aprender algo, estando ali, no meio escolar, olhando..., mas nem isso era possível, pois ela não tinha qualquer orientação por parte da escola, uma vez que lhe era exigido apenas o cumprimento burocrático de preencher fichas, entregar ao professor e ponto. Como o professor coordenador do estágio não tem tempo para acompanhar... [...] não havia nenhum trabalho conjunto dos professores, nenhuma interdisciplinaridade, nem discussão de pólos temáticos (PIMENTA, 2001, p. 63).

Quanto à relação estabelecida com a instituição da prática do estágio, a grande maioria dos alunos do CESUBE que participou conosco desse trabalho, expressou a sua insatisfação com a forma pela qual eram tratados. Muitos argumentavam que a situação era “constrangedora”, pelo menos no início dos trabalhos, pelo fato de os professores com os quais tinham contato “desconfiarem” da presença dos alunos na “sua” sala de aula. Nesse caso, foi acrescentada a argumentação de que eles estavam apenas “cumprindo as horas obrigatórias”, pois para adquirir efetivamente a sua própria prática e manejo de sala de aula, muitos defenderam a idéia de que somente no dia em que assumissem a “sua” sala de aula é que poderiam desenvolver essa prática. A justificativa era a de que os professores, disfarçadamente, estabeleciam atividades para os estagiários que os mantivessem “longe” dos seus alunos. Por isso, a tão famosa atividade de “correção de cadernos” para que o estagiário não ficasse sem nenhuma atividade.

Nessa mesma linha de raciocínio e acrescentando a questão da presença dos estagiários no campo de estágio, AGN<sup>11</sup> argumenta que “Poderia ter sido melhor. Infelizmente estagiários não são bem vistos nas escolas, pelo menos na que eu participei (pública). A resistência das professoras atrapalhou um pouco o meu trabalho”. Este discente, quando questionado quanto à importância do estágio como prática, argumenta que “A prática tem um papel fundamental na formação de um educador. Sem ela é impossível assumir uma sala de aula com segurança”. Já para COM, “Sim. Porém muitas vezes não é possível concluí-lo devido às restrições feitas tanto pela escola quanto pelos próprios professores”. Mas, ao perguntar se o estágio foi suficiente para sanar as dúvidas relacionadas às práticas de ensino, AGN respondeu que “Não. Eu creio que foi insuficiente. Poderia ter sido melhor explorado”. COM segue na mesma linha: “Gostaria de ter observado isso, mas não foi possível”. OS

---

<sup>11</sup> Todas as iniciais em letra maiúscula se referem aos sujeitos que responderam ao questionário proposto em palestra para o curso de Pedagogia do CESUBE, turma de dezembro/2006. Dessa forma, garante-se o anonimato do entrevistado.

respondeu que “Não, pois cada escola tem um segmento de normas e o estagiário fica na expectativa de que tudo irá se concretizar, mas sabemos que isso fica um pouco a desejar tanto nos diretores, professores e pedagogos. Portanto, cabe a nós, pedagogos, retirarmos o aproveitável e melhorar os demais aspectos encontrados nos estágios realizados”.

Quanto ao período de estágio, AGN respondeu que “foi bom, mas poderia ter sido melhor aproveitado em relação aos professores dessas instituições. Nossa presença constrange e os deixa receosos, com isso não exploramos mais e nem somos explorados profissionalmente por eles”. GE foi mais contundente ao trazer a sua visão de estágio como “Totalmente descartável, talvez porque eu o tenha realizado no local de trabalho. Não me recorde de nada que tenha chamado a minha atenção que fosse realmente útil ao meu trabalho. Acreditar que o estágio possibilita a relação da teoria com a prática é utópico”. Outro sujeito informa que “Meu estágio não foi proveitoso para mim. Acho que devido às dificuldades de chegar perto dos alunos e professores. Na escola escolhida, as alunas do estágio eram de certa forma excluídas em um canto da escola somente para cumprir horário” (COM).

Foi perguntado aos sujeitos dessa pesquisa se estes poderiam estabelecer atividades de iniciativa própria no campo de estágio. As respostas foram as seguintes: “Não. Devido ao tradicionalismo da escola e “medo” de alguns professores” (COM). “Não, o espaço era reservado apenas para atividades com os professores da escola e as estabelecidas pelo estagiário sofriam resistências e desinteresses por parte de professores regentes de turmas” (OS). “Na escola pública não, na privada sim. Na pública não tivemos abertura para isso, na particular os funcionários da escola aceitavam mais as sugestões apresentadas por nós” (AGN). “Não. Fiquei muito mais como observadora” (GE). Já GFV teve um pouco mais de espaço, pois respondeu “Sim. Neste colégio as estagiárias têm total liberdade e consentimento por parte da direção para realizar as etapas do estágio”.

Pimenta (2001) se apoiou nos estudos de Vera Candau & Isabel Lelis (1983) sobre a relação teoria e prática, apresentando duas visões. Uma, *dicotômica*, destacando que existe uma “autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa” (PIMENTA, 2001, p. 67), ou seja, cada um tem o seu campo e seu espaço independentemente de o objeto ser o mesmo, numa clara visão positivista dessas questões. Em outra vertente, as autoras fazem a defesa de uma visão de *unidade* nessa relação da teoria com a prática.

Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da “práxis”, definida, conforme Vasquez (1968: 241), citado pelas autoras, como “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um

lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (PIMENTA, 2001, p. 67).

A Secretaria da Educação do Estado do Paraná (PIMENTA, 2001, p. 71), através de documento, trouxe para as atividades de Estágio a seguinte proposta: uma pesquisa-ação que comporte além da identificação e do estudo, uma possibilidade de intervenção no decorrer desse processo. Elaboração e execução de projetos que englobem atividades variadas relacionadas como processo de ensino-aprendizagem, incorporando, também, seminários, palestras, debates, reuniões, cursos de pequena duração que possam ser organizados pelos estagiários e apresentados aos professores das séries iniciais. Nesse contexto podem ser desenvolvidas oficinas de material didático e, também, possibilitar a abertura de espaços para a ação docente e sua atuação em sala de aula.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a docência é eminentemente uma práxis. Para tanto, Pimenta (2001, p. 83) esclarece que:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformadora, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.

No decorrer da leitura da relação teoria e prática, os autores (já mencionados) abordaram-na deixando bem claro que, apesar de esta ser muito próxima, como uma verdadeira unidade, não era possível deixar de esclarecer que, nos mais variados enfoques ainda existe uma “distância” entre ambas nessa relação. Em relação à essa preocupação, Pimenta (2001, p. 92) argumenta que:

A contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma. No entanto, há de se esclarecer que essa relação não pode ser concebida nesses termos, visto que:  
[...] a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos” (PIMENTA, 2001, p. 93).

Para o que se busca em relação ao estágio supervisionado no contexto do debate em torno da relação teoria e prática, observa-se uma visão geral de que o estágio não tem sido um instrumento de unidade dessa relação teoria e prática, uma vez que tem sido pouco utilizado

para esse fim. O seu cumprimento depende de uma série de situações e a mais aparente é a de que se não houver controle rigoroso sobre essa prática, os alunos em cursos de formação de professores não levarão a sério a necessidade de se aproveitar esse momento de aprendizagem para uma preparação para o enfrentamento da realidade de uma sala de aula.

Não há dúvidas que o estágio é uma importante etapa para a formação de professores. No entanto, a visão de alguns pedagogos recém-formados não é bem essa. GE expõe seu ponto de vista: “Eu penso que é necessário modificar este estágio, reelaborar. Assim como está, não fez a menor diferença para mim. A não ser pelo fato de ter que preencher aquele monte de formulários”. Para PRF,

Os estágios são, sem dúvida, um importante momento na formação do professor, já que propiciam momentos de contato entre a teoria e a prática. Considero, entretanto, que o formato dos estágios deva ser repensado, transformando esse tempo em momentos mais produtivos e mais propícios à reflexão. Antigamente, nos antigos cursos normais, havia uma escola primária anexa às escolas normais, onde os alunos praticavam diariamente junto com professores preparados para recebê-los. Conversando com as antigas professoras, formadas na década de 1930, pude perceber que esse modelo parece ter sido bastante eficaz: todas as professoras me disseram que, ao deixar a escola normal, não tiveram a menor dificuldade em assumir uma sala de aula. Será que o atual modelo de estágios supervisionados representa uma evolução em relação a esse antigo modelo? Tenho minhas dúvidas.

Esta última citação nos remete à importância da rotina para o aprimoramento do profissional da educação. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 101) buscou em Giddens (1987) o conceito de *rotinização* “que nos parece pertinente para estabelecer uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho”. Essa rotina também é considerada um meio de intermediar as complexas relações do cotidiano e, por isso Tardif (2002) amplia essa sua visão por não aceitar que

[...] a rotinização do ensino seja apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula. Enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização *indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades*. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. No entanto, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os

saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador. A organização do tempo escolar em etapas, ciclos e anos, e a da vida na sala de aula em função das estações do ano ou das festas do calendário religioso ou civil marcam também, como pontos de referência coletivos, os saberes dos professores sobre sua prática, as aprendizagens que os alunos realizam na escola e as relações com os pais e a comunidade em torno da escola. O estudo de tais regularidades é, portanto, fundamental para entender a natureza social e a evolução do trabalho docente, pois elas não se reduzem a formas exteriores ou a simples hábitos, mas estruturam o significado que os atores atribuem às suas atividades e às relações sociais que elas desencadeiam (p. 101-102).

Os saberes dos profissionais docentes carregam em si as características do “ser” humano. Uma vez que o trabalho docente é realizado com seres humanos, é necessário observar as particularidades inerentes a esse ofício. A rotina possibilita essa visão em linhas gerais e, também, específicas, uma vez que as particularidades vão sendo expostas pelos sujeitos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Talvez seja normal essa visão dos docentes recém-formados, uma vez que não vivenciaram essa rotinização ainda. Ela só será possível quando estes assumirem a sala de aula e passarem a vivenciar o cotidiano das práticas de ensino. Nesse sentido, Tardif volta a contribuir com essa pesquisa quando argumenta que

[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Ora, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministradas nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados através de seu trabalho. Na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente (2002, p. 269).

A partir dessas palavras, pode-se compreender melhor algumas respostas obtidas através dessa pesquisa, quando os sujeitos pesquisados questionam o próprio papel do estágio e os obstáculos que enfrentam na sua efetivação. Essa realidade tem a ver com a idealização dos cursos de formação de professores que apresentam um formato segundo o qual os alunos devem passar alguns anos assistindo aulas cujos conhecimentos propostos se baseiam em teorias cientificamente aprovadas. Em seguida, devem iniciar o período de estágio para “aplicar” tais teorias. Quando se formam, passam a atuar diariamente sozinhos em suas salas de aulas, aprendendo efetivamente o ofício de professor, constatando, na grande maioria das vezes, que os conhecimentos propostos no curso de graduação não se aplicam às ações cotidianas para o enfrentamento dos problemas que envolvem a educação que são,

praticamente, diários. Nessa linha de raciocínio, Tardif (2002, p. 271) apresenta sua preocupação em relação aos modelos de formação de professores, explicitando dois problemas:

Primeiro problema: ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Ora, a lógica disciplinar comporta duas limitações maiores para a formação profissional: [...] por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada [onde as disciplinas não têm relação entre si]<sup>12</sup>; [...] a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. [...].

Segundo problema: esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. [...] Conseqüentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Na ocasião em que entrevistamos os alunos do Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), na busca de informações que pudessem ser dadas pelos próprios discentes, algumas dessas questões estiveram presentes. Os profissionais egressos dos cursos de formação de professores deixam escapar, pelas suas palavras, essa “crença” que carregam consigo, como afirma Tardif. Quando questionam ou criticam as práticas de ensino no período de preparação, como o caso do estágio curricular, esses profissionais estão demonstrando que a sua crença na prática docente é maior do que a crença nas teorias propostas no âmbito do curso de graduação.

É importante observar, ainda, quando Tardif (2002, p. 276) avalia a situação afirmando que “[...] essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”. Ou seja, o próprio autor vem colaborar com o nosso problema de pesquisa, onde a distância entre a teoria e a prática de ensino, observada a partir do senso comum, foi amplamente confirmada por este e vários outros autores aqui utilizados. Isso significa que o problema realmente existe e, por isso, “elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja

---

<sup>12</sup> Grifo nosso.

a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa”. (TARDIF, 2002, 276).

Há um pouco de constrangimento em reproduzir essa fala de Tardif, pois nos pareceu dura demais e que não precisamos ser tão extremistas e jogar fora tudo o que existe de teoria, mas que pelo menos nos leve a avaliá-las e buscar uma real aplicação para as mesmas.

No decorrer da análise das respostas apresentadas pelo grupo de recém-formados, é possível trazer de volta ao debate os resultados obtidos por Pimenta (2001) a partir da análise de documentos de pesquisa efetuada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (destacados anteriormente). Os resultados apresentados nas entrevistas demonstram uma importante afinidade com o que foi apurado até aqui nesse trabalho. Por isso, devemos levar em conta que o fenômeno não é localizado e, nesse caso, há de se esperar que medidas sejam tomadas no sentido de equacionar tais problemas que a formação de professores tem enfrentado.

Ao se partir para a análise da realidade da formação de professores e a prática que estes irão estabelecer no seu cotidiano como profissionais da educação, deve-se levar em conta que a experiência adquirida irá funcionar como uma importante fonte de saber para o profissional da educação. Tardif (2002) nos faz atentar para o detalhe de que o saber dos professores não se origina de apenas uma fonte, mas de várias fontes e contextos históricos também variados. Nesse caso, é mais do que natural o surgimento de conflitos entre os saberes nessa prática diária. Por isso, o profissional tende a hierarquizar determinados saberes na medida em que uns são mais aplicados que outros nesse cotidiano da prática de ensino.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

A importância de estabelecer esse diálogo com Maurice Tardif visa clarear as possibilidades de respostas dadas pelos sujeitos com os quais estivemos reunidos, uma vez que a restrição dos pontos de vista dessa relação teoria e prática é, também, um limitador para as suas respostas dentro dessa discussão. A prática profissional possibilita ao docente interagir com outros seres humanos que apresentam uma realidade e uma história de vida diferenciada. Ao analisar essa interação, Tardif (2002, p. 22) questiona os seus efeitos: “em que e como o

fato de trabalhar seres humanos e com seres humanos repercute no trabalhador, em seus conhecimentos, suas técnicas, sua identidade, sua vivência profissional?”. Sob o paradigma da influência da sociedade moderna capitalista, as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, estabeleceram-se como organizações que visavam e ainda visam um “tratamento de massa e em série” para o ensino, dentro de uma visão de mundo que busca um resultado. Esse resultado é que não tem sido satisfatório em termos de aproveitamento e rendimento por parte dos estudantes nas mais variadas etapas. Se fosse localizado o problema do ensino, se tornaria mais fácil a busca de soluções. No entanto, o problema, além de ser generalizado, incorpora inclusive a preocupação sobre a formação de profissionais para a educação que atendam uma demanda pela melhoria na qualidade do ensino brasileiro.

No decorrer da reunião foram introduzidas as questões ligadas aos objetivos dessa pesquisa. Foi proposta a discussão em torno das teorias que eram vistas no decorrer do curso e a sua aplicabilidade nas práticas observadas no período do cumprimento do estágio. Nesse ponto os alunos informaram que, em termos gerais, os professores não se interessavam por elas, afirmando que “uma coisa é o que você aprende no seu curso, outra coisa é como a realidade se apresenta”. O comentário geral era o de que não adiantava os alunos aprenderem as teorias “bonitas” no curso, pois na hora da prática “o professor tem que se virar para resolver os problemas que vão surgindo”, “não adianta ir procurar na teoria, pois ali não está escrito nada que se possa aproveitar para o seu dia-a-dia na escola”. Os próprios alunos argumentavam que essa situação lhes soava um tanto incoerente, pois nas aulas teóricas o professor tinha sempre uma boa explicação para a realidade da educação nacional, mas no momento do estágio, não havia espaço para discutir com os professores essas teorias.

Como a atividade docente é um trabalho interativo, os profissionais recém lançados ao mercado não apresentam essa visão de interação por não ter sido possibilitado, no decorrer da prática do estágio, uma maior aproximação entre estagiário e alunos. O desejável é que, dentre as preocupações quanto à reformulação, esteja expressa uma nova articulação curricular que possibilite um equilíbrio dos mais variados campos do conhecimento na formação de professores, que estabeleça novas bases para esse processo, além de uma proximidade maior entre as instituições envolvidas, no sentido de possibilitar ao aluno estagiário um maior espaço de atuação.

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e

aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2002, p. 23).

O fato de os alunos verem essa reunião e o debate em torno do papel do estágio na formação de professores como algo “meramente circunstancial”, fez com que buscássemos outra forma de consulta aos alunos. Numa outra ocasião, foi aplicado um questionário para que pudessem dar o seu testemunho em questões mais específicas e direcionadas aos objetivos desse trabalho.

Uma das respostas que aparece na pesquisa diz respeito a essa preocupação de Tardif destacada anteriormente. Uma vez questionado sobre o papel do estágio curricular para a sua formação, AGN responde que “o papel do estágio é dar uma base prática para relacionarmos com as teorias apresentadas em sala de aula”. Já PRF aprofunda um pouco mais essa visão, informando que o estágio tem “(...) o papel de colocar o aluno em contato efetivo com a prática docente, criando situações onde o futuro pedagogo possa relacionar os conhecimentos teóricos construídos em sala de aula com a prática real das escolas brasileiras, produzindo uma síntese que irá modificar a teoria inicial”. Em seguida, sendo questionado quanto ao fato de as atividades práticas possibilitarem ao discente relacionar teoria e prática, estes responderam: “pude perceber que nem tudo que é ensinado na sala de aula é concretizado nas escolas. A realidade é bem diferente da teoria” (AGN).

Creio que os estágios foram bastante importantes para mim, já que a cada situação de ensino-aprendizagem surgida nos locais de prática, eu procurava relacionar com a teoria e, automaticamente, buscava entendê-las e modificá-las sob a perspectiva de alguma teoria pedagógica. O ponto falho, a meu ver, é a dificuldade imposta por algumas escolas (e isso também aconteceu comigo) para que o estagiário possa utilizar o tempo de estágio para fazer exercício de reflexão; pela falta de organização dessas atividades, muitas vezes o estagiário torna-se um mero auxiliar do professor regente, realizando tarefas que pouco propiciam momentos de reflexão sobre a teoria e a prática (PRF).

Nesse caso, os discentes até concebem a importância das práticas de ensino em termos de formação de professores, mas na hora de se fazer a relação teoria e prática, esse momento não é bem aproveitado. Isso foi confirmado quando questionado acerca da observação das práticas docentes diárias; se havia a presença das teorias propostas no curso de Pedagogia. “Não. Infelizmente há muitos professores despreparados e sem motivação. Nem tudo que aprendemos, vemos na sala de aula” (AGN). Para OS, “A forma de se trabalhar estava presente apenas na teoria, mas a prática ficou a desejar. Os alunos eram rotulados o tempo todo pela sua dificuldade em sala de aula”.

Quando o assunto é a formação em termos práticos, através do estágio curricular, temos respostas que variam devido à atividade do discente. Por exemplo, quando GFV afirma que “O estágio curricular é uma oportunidade principalmente para quem não trabalha em escola ou na sala de aula, de colocar em prática os conhecimentos teóricos. O que só enriquece nossa formação”; OS diz que “Na prática, torna-se bastante diferente em tudo que aprendemos, mas uma coisa é certa, faço o correto e acredito nas mudanças mesmo que seja lentamente. O que não pode acontecer é fazer de conta que está mudando para melhor”. Nessa linha, temos, ainda COM que faz uma afirmativa contundente: “Não analiso através do estágio e sim da minha vivência com o trabalho. E é sempre possível crescer a cada dia”. Em termos de aproveitamento das atividades ligadas ao estágio, PRF considera que “Neste caso, acho que não posso dizer o mesmo. O tempo de estágio foi importante, sem dúvida, para minha formação, mas poderia ter sido muito melhor. Creio que a falta de preparação das escolas em acolher estagiários é a grande vilã desse processo. O meu tempo de estágio poderia ter sido muito melhor aproveitado, o que não aconteceu”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação inicial, no contexto da graduação, mais especificamente nos cursos de licenciatura, os alunos se habituaram a questionar essa relação teoria e prática. É comum o discente argumentar que “basta, então, colocar aquela teoria (publicada naquele livro ou artigo) em prática para a solução dos problemas relacionados à educação”? Infelizmente essa questão não é tão simples assim. Quando se avança nas investigações que permeiam a relação teoria-prática observa-se que as variáveis envolvidas para a solução dos problemas educacionais e, também, aqueles que surgem no âmbito da formação dos profissionais da educação, transcendem as visões e as explicações simplistas oriundas das argumentações, sejam elas provenientes do senso comum, ou da mais especializada das academias.

Deve-se destacar que dentro dessas variáveis estão contidos os discursos que envolvem as políticas públicas que dão ênfase à importância da educação, colocando-a como prioridade máxima nos discursos eleitoreiros. No entanto, na prática, são negados os meios indispensáveis à colheita de frutos positivos, tendo em vista a realidade da educação brasileira, levando-se em conta aspectos relacionados, inclusive, com as condições de trabalho dos professores. As propostas contidas nos projetos político-pedagógicos são impecáveis, porém, quando colocados em prática, esbarram em obstáculos relacionados tanto às condições materiais de trabalho, quanto à própria formação do profissional da educação.

Nesse sentido, os professores não podem sair às ruas com faixas clamando por uma melhor formação profissional. Nenhum professor irá afirmar-se despreparado para as suas atividades. Mas, o aluno em formação pode exigir e cobrar por mais qualidade. Esse aluno, que cursa uma licenciatura, no período noturno, após trabalhar por oito, dez, ou mais horas, também não está com disposição para a superação. “O que interessa é o diploma”. E quando o assunto é o estágio curricular obrigatório: “vamos procurar um local onde a gente já conhece alguém que possa “facilitar” o processo, ou seja, de preferência que nem precise ir até o local de estágio”. É aterrador, mas é verdade e é uma prática mais comum do que se pensa.

Apesar de não ser parte integrante dessa pesquisa, é importante analisar, por exemplo, o papel fundamental das políticas públicas para a solução dos problemas em questão e, mais ainda, para a melhoria na qualidade da formação de professores, inclusive, no que se refere ao distanciamento observado entre a teoria e a prática, no que diz respeito à separação

entre os que apresentam propostas e aqueles que executam o que ficou estabelecido em outro ambiente, muitas vezes bem distante da instituição educacional. O Conselho Federal de Educação toma as suas resoluções, publica-as e as escolas “correm” para se adequar às novas exigências. Os que pensam os projetos e os que os executam estão em realidades tão diferentes que o resultado é a crescente fragmentação e desarticulação entre os profissionais da educação, fazendo com que o discurso em relação à base comum nacional se perca no eterno horizonte das possibilidades nem sempre tangíveis.

O discurso da base comum nacional acabou por se transformar em uma espécie de sinalização de atenção na esfera da superação dos problemas recorrentes da educação. As manifestações desses problemas são das mais variadas ordens, passando, novamente, pelo distanciamento entre teoria e prática; na apresentação de distinção entre os sujeitos como professores/educadores/especialistas da educação, como se fossem seres que lidassem com objetos absolutamente distintos; a fragmentação dos saberes, onde cada área se limita àquilo que se auto-determina; o lugar pedagógico dos estágios curriculares e práticas de ensino que acabam sendo colocados num plano secundário nos cursos de licenciatura; na distinção entre o que vem a ser bacharelado e licenciatura; entre departamentos e coordenações; no peso atribuído à pesquisa (ou na ausência desta), diferentemente das questões administrativas, como se fosse possível separar as atividades dentro de uma instituição de ensino; como se a instituição de ensino pudesse ser desvinculada da realidade social, econômica, política etc.; o próprio distanciamento entre as instituições formadoras de professores do sistema regular de ensino, ou seja, o ensino superior de um lado e, de outro, os demais graus; a visível separação entre as dimensões que deveriam se complementar, como a cognitiva, a ética e a política na formação dos professores; a ausência nos currículos de espaços para as ciências sociais, e tantas outras considerações que poderiam ser descritas aqui.

Partir para a análise dos pressupostos teórico-metodológicos dentro da concepção de reformulação dos cursos para a garantia de uma maior dinâmica curricular já tem sido tema de muitos estudos e pesquisas. Todos argumentam que a atualidade tem cobrado ações no sentido de um currículo mais compatível com o dinamismo da sociedade contemporânea, mas que continua sendo construído num ambiente longe de onde as práticas acontecem. Os planos e programas preestabelecidos, assim como objetivos e métodos, em instâncias em que não acontece a educação, não facilitam para a busca de uma solução para os muitos problemas da educação brasileira. Para Marques,

Devem ser consensualmente validados sempre de novo os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se

quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantêm os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos (2003, p. 110-111).

Se estamos falando de um país de dimensões continentais, como estabelecer oportunidades iguais para todos com uma estrutura centralizadora e que determina uma regra igual e geral para todos, de norte a sul e de leste a oeste? Existe um histórico socioeconômico e cultural bastante diversificado que impossibilita a hegemonização de uma legislação educacional inclusiva e de oportunidades. Será que isso não é discutido no âmbito da burocracia estatal? Se a dinâmica do currículo aqui já enfatizado concebe o conhecimento como produção histórica, então essas diferenças culturais já impossibilitam a apropriação de resultados em escala nacional. “Como produção social/histórica, o conhecimento se constrói na ação e na palavra dos homens que dão sentido às suas relações intersubjetivas e às suas objetivações sempre reconstruídas no mundo em que vivem e que constituem para viver” (MARQUES, 2003, p. 111). Nesse sentido, a educação “é a atividade prática em que se vinculam as gerações entre si no intuito de darem sentido à práxis coletiva em que aliam seus interesses cognitivos e expressivos a seus interesses emancipatórios de transformação social” (MARQUES, 2003, p. 111).

Nessa linha de raciocínio, pode-se trazer a visão de Tardif (2002, p. 103), quando diz que “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*”. Os saberes profissionais de um docente não podem ser vistos como um sistema cognitivo, como se fosse um computador que processa as informações e que, quando algo acontece “fora do que foi planejado” deve ser descartado como “errado”. Afinal, se não estava previsto isso ou aquilo, então não serve para a educação. Se cada realidade se impõe à sua maneira ao profissional, não há como determinar *a priori* a teoria adequada para aquela realidade.

[...] os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e as situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (Durand, 1996). Esses saberes também são interativos, pois são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho. Estão, por exemplo, impregnadas de normatividade e de afetividade e fazem uso de procedimentos

de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc. (TARDIF, 2002, p. 105-106).

É evidente que os docentes em formação ainda não podem demonstrar as suas próprias práticas e nem há espaço para isso. Basta que se observe uma das ponderações contidas na pesquisa com pedagogas recém-formadas, quando afirmam que a sua presença no estágio é motivo, muitas vezes (e não são poucas), de constrangimento por parte do professor titular, uma vez que este tem a sua própria maneira de interpretar aquela presença “estranha” na “sua” sala de aula. É como se o seu espaço sagrado do cotidiano estivesse sendo invadido por seres completamente estranhos e não futuros colegas de profissão.

Com essa realidade observada, não dá para acreditar em mudanças curriculares, formação de professores na graduação e outras correntes que querem indicar onde está o problema da educação brasileira. Se há uma tradição dentro das práticas de ensino que leva o docente a acreditar na sua experiência, então devemos recomeçar essa pesquisa, ou outra pesquisa, no campo da formação continuada dos professores. Não se vislumbra no horizonte possibilidade de mudanças na educação nacional sem que seja levado em conta esse procedimento. Como bem frisou Tardif (2002, p. 106), “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeço”. Em outra situação, o mesmo autor (2002, p. 137) adverte que “os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’.”

O trabalho docente é um trabalho diferenciado que não consegue apresentar uma formação profissional que alcance esse diferencial. Após todos esses levantamentos, não há como acreditar na possibilidade de mudanças nas graduações, no contexto da formação para a titulação, porque essa formação não é de professores, é, a nosso ver de profissionais que querem atuar na docência, mas só conseguirão aprender o ofício o dia em que forem professores, dentro daquela rotina tratada aqui pelo próprio Tardif, refletirem sobre suas ações e serem críticos da sua própria prática, como abordaram tantos outros autores; aí sim, no contexto da formação continuada irá pensar-se como tal e buscar melhores formas de atuar.

Tardif ainda argumenta que “o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando) (2002, p. 149). Certamente isso coloca a sua formação, também, como uma atividade diferenciada. A questão é que, se

formos analisar o que o capitalismo moderno tem influenciado na educação e seus objetivos para esse ramo, o ponto de vista dessa análise teria que ser diferente, pois se for apenas para a manutenção do *status quo* da dominação de uma classe sobre a outra e a reprodução de um sistema que mantenha o ser humano o mais alienado possível, então as mudanças não acontecerão.

Por essas e outras análises é que se pode concluir que a formação inicial não pode ser vista como o fim de uma etapa, mas sim como começo, pois poderia ser estabelecido para os cursos de licenciatura a importância da educação para uma sociedade e não apenas os procedimentos e os objetivos que se deve alcançar. Na verdade o que se alcança formando um cidadão? Poderia isso ser medido através de notas ou conceitos? Se é uma formação humana, como determinar se está finalizada? Existe fim para a formação humana? Existe um estado ideal a ser alcançado? Se a prática de ensino é tão importante, por que a atenção dada ao espaço pedagógico do estágio curricular é tão pequena?

Somos obrigados a fazer nossas as palavras de Pimenta quando conclui que

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (2002, p. 30).

Com base nessa proposta, fica difícil não mencionar que existe a necessidade de mudanças, também, na formação dos demais profissionais que atuam nas instituições educacionais, uma vez que se precisa mudar a visão que muitos têm de que a escola é um espaço somente do diretor. A formação de todos os profissionais da educação é essencial para acompanhar as mudanças propostas para a formação de professores. Por que será que se fala tanto na formação de professores e não se menciona a “formação de supervisores” ou “formação de diretores”? Será que estes outros profissionais não interferem no processo educacional?

A presença destes autores já mencionados no desenvolvimento desse trabalho, ajudaram a explicar muitas questões que devemos destacar pela sua pertinência e importância no debate atual em torno da formação de professores. Uma delas diz respeito à busca da unidade em torno da relação teoria e prática que nos parece um “eterno discurso” que tende a se manter no contexto não só da educação, mas de todas as áreas do conhecimento, pela necessidade de se organizar melhor o conhecimento dentro de cada uma delas.

Analisando o discurso dos alunos, observamos a persistência do debate trazido por Sacristán (1999) em torno da coexistência de uma racionalidade objetiva com a subjetividade dos sujeitos envolvidos tanto no processo de formação docente quanto na prática docente no cotidiano de uma instituição educacional. Até que ponto a rotinização destacada por Tardif (2002) influencia nesse processo de “acomodação” em torno dos problemas vividos pela educação nas mais diferentes esferas? Na visão dos alunos egressos do curso de Pedagogia, a prática do estágio esbarra nessa rotinização, uma vez que os alunos-estagiários se vêem impedidos de colocar em prática novas formas de se “fazer” educação. Nesse caso, o melhor é cumprir as horas estabelecidas pela lei e pela instituição formadora sem criar conflitos com as instituições que recebem estagiários.

Nesse quadro, persiste uma latente complexidade na relação teoria e prática como algo que não vai se resolver de modo automático na formação de professores. Enquanto houver a resistência de um lado em aceitar a proposta do outro e vice-versa (no contexto do Estágio Curricular pode ser observado pelos depoimentos um antagonismo entre as partes) essa relação deixa de ter espaço para a busca da sua unidade.

Com essa realidade a ser enfrentada, os alunos estagiários tendem a demonstrar insatisfação com a prática do Estágio Curricular. Isso ocorre por se verem impedidos de avançar como protagonistas da sua formação no ambiente das práticas de ensino efetivas, pelo fato de a teoria que eles trazem para a instituição receptora de estagiários não ser bem vinda pelos profissionais da mesma.

É importante destacar, ainda, que o problema dessa pesquisa está relacionado à dicotomia visível entre a teoria construída no âmbito da academia e a prática de ensino no contexto da instituição educacional. O que se observa é que a pesquisa demonstrou não só a persistência dessa cisão, como uma sinalização de que o fim desse conflito ainda não pode ser vislumbrado na realidade atual. É perfeitamente perceptível a distância que separa a academia da escola, como se ambas não fossem parte de um mesmo contexto, ou seja, a educação superior é uma e os outros níveis se apresentam em outro patamar.

Isso nos faz lembrar que, no Brasil, a educação de base pública é uma e a privada é outra. Quando chega ao nível superior, dá-se a inversão: os que frequentaram a escola privada (de qualidade) ganham espaço na universidade pública (de qualidade), enquanto o que vem da escola pública (sem qualidade) precisa enfrentar as universidades privadas (sem qualidade), estudar à noite, trabalhar para pagar por elas, carregando o estigma do péssimo ensino que teve à sua disposição. A cadeia que forma professores é muito complexa. Se observarmos que os jovens oriundos das escolas privadas e, portanto, da classe média, costumam pleitear

cursos concorridos e a procura por cursos de licenciatura cai nessa classe social, enquanto cresce a procura por alunos das classes mais baixas e que, em tese tiveram uma preparação comprometida na sua base, então, é longo o percurso para a solução do problema da formação de professores no país.

Acreditamos que vários diagnósticos já foram apresentados em relação aos problemas da educação brasileira e, por isso, a nossa intenção não é apenas trazer mais um. É importante destacar que, na medida em que se aprofunda em tais estudos, ao contrário de se deparar com supostas soluções, o que nos ocorre é que existe problema com a formação de professores, existe problema na escola envolvendo professores jovens, que acabam de chegar dos cursos de formação de professores, e aqueles que já estão na instituição há mais tempo, existe problema com a política educacional, existe problema com a distância que esses sujeitos estabeleceram entre si e existe uma pergunta que não pode calar: devemos nos preocupar em melhorar a formação de professores para colher uma geração de cidadãos mais bem preparados? Ou devemos preparar melhor a geração que temos para colher, no futuro, profissionais mais bem preparados e comprometidos com a educação?

A nossa visão é de que as reformas necessárias à melhoria dos cursos de formação de professores já estão atrasadas, no que se refere à graduação. Em termos de formação continuada, existem vários projetos, alguns eficientes, outros não, mas existem. Nesse caso, a formação de professores, no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior, relativo às licenciaturas é que deve ser revista com a máxima urgência, além de estabelecer um currículo mínimo de formação humana, com disciplinas pertinentes, e não apenas a preocupação conteudista, como se observa hoje em dia. Existe muito trabalho a se fazer em relação à formação de professores, também, no que se refere ao papel do estágio curricular supervisionado como ferramenta eficiente na formação docente. Efetivamente não há como formar professores fora da escola. Isso tem que ser parte de toda uma proposta pedagógica que já inclua a parceria com as escolas que possam se tornar campo de estágio para os futuros docentes.

## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J., BARBIER, R., GIUST-DESPRAIRIES, F. (1998). Entrevista com Cornelius Castoriadis. In BARBOSA, J. G., (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 50-72. *Apud* MARTINS, João Batista. **Contribuições Epistemológicas da Abordagem Multirreferencial para a Compreensão dos Fenômenos Educacionais**. Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 85-94, (Maio/Jun/jul/Ago), 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** acrescida de legislação complementar. S.d.
- BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola reflexiva e Emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 63-82.
- CANDAU, Vera M. A didática e a formação de educadores: a busca da relevância. Revista Ande. São Paulo, (6): 37-41, 1983. *Apud*: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASASSUS, Juan. **Câmbios paradigmáticos em educación**. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 48-49, (Maio/Jun/Jul/Ago), 2002.
- CATANI, Denice Bárbara et alii. (org.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987. *Apud*: MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação**. 4 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuiú, 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26 n. 2, jul./dez. 2000.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Modelos de professores: em busca da autonomia. In: \_\_\_\_\_. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-188.
- CUNHA, Luiz Antônio. Organização do Campo Educacional: as Conferências de Educação. In: Educação e Sociedade, n. 9, maio de 1981. p. 5-48. São Paulo: Cortez. *Apud* MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação**. 4 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuiú, 2003.
- ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes, *Open University Press*. (Tradução para o Espanhol: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri, Morata, 1993). *Apud*: CONTRERAS DOMINGO, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, XXXVII (85): 227-33, jan./mar. 1962. *Apud*: MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação**. 4 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

FERREIRA, Maria Onete Lopes. A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 75-89, (Set/Out/Nov/Dez), 2002.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemologia qualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997. *Apud* MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94, (Maio/Jun/jul/Ago), 2002.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**, 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p. 20-28, (Jan/Fev./Mar./Abr.), 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/revbraseduc.htm>.

LEFÈBVRE, Henry. **Lógica formal/lógica dialética**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 4 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94, (Maio/Jun/jul/Ago), 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PEREIRA, Otaviano J. **O que é teoria**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- PÉREZ-GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação na Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1983. *Apud* MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação.** 4 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuiú, 2003.
- ROMANO, Roberto. Limites da ação política do professor. *In: CATANI, Denice Bárbara (org.) Universidade, escola e formação de professores.* São Paulo: Brasiliense, 1987. *Apud: MARQUES, Mário Osório. Formação do Profissional da Educação. 4 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuiú, 2003.*
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SALAZAR, Aparecida Portilho. Ensino – **LEI Nº 9.394/96:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. Uberlândia, MG: UFU, 1998.
- SCHÖN, D. A. The reflective practioner. How professionals think in action. Londres: Temple Smith. *Apud: CONTRERAS DOMINGO, Jose. A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, Antônio J. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1992.
- STENHOUSE, L. *El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación,* n. 277, p. 43-53, 1985. *Apud: CONTRERAS DOMINGO, Jose. A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WEBER, Max. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Paris: Plon, 1964. *Apud: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.*

ANEXO<sup>13</sup>

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**Mestranda: Cleide Aparecida Martins Barillari**

**QUESTIONÁRIO**

**PARTE I: IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Instituição de Formação: \_\_\_\_\_

Cidade/Estado: \_\_\_\_\_

Instituição onde efetivou a prática do estágio curricular obrigatório: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instituição Privada ou Pública: \_\_\_\_\_

Instituição onde Trabalha: \_\_\_\_\_

**PARTE II: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

1) Qual é o papel do estágio curricular proposto para a sua formação?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Até que ponto as atividades que envolveram a prática do seu estágio permitiram-lhe relacionar a teoria com a prática?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<sup>13</sup> Questionário aplicado aos alunos formados em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE, em dezembro/2006.

---

---

3) No decorrer do estágio, foi possível observar nas práticas docentes diárias a presença das teorias propostas no seu curso?

---

---

---

---

4) Como você analisa a sua formação em termos teóricos?

---

---

---

---

5) Como você analisa a sua formação em termos práticos, através do estágio curricular?

---

---

---

---

6) Você considera o estágio, como atividade prática, indispensável na sua formação? Justifique.

---

---

---

---

### PARTE III: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1) O cumprimento do estágio foi seguido de debates e apresentação de relatórios sobre as atividades desenvolvidas? Explique.

---

---

---

---

2) O estágio foi tratado como um momento de pesquisa acadêmica? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

3) O estágio trouxe respostas às dúvidas surgidas no âmbito de análise de teorias em sala de aula? Explique essa relação.

---

---

---

---

---

4) O estágio foi suficiente para eliminar as dúvidas relacionadas às práticas docentes observadas? Explique.

---

---

---

---

---

5) Os professores experientes que acompanhavam seu estágio dividiam com você a sua experiência? Explique.

---

---

---

---

---

6) Você dividia o seu conhecimento teórico (de sala de aula na universidade) com o professor que o acompanhava no estágio? Explique como se dava.

---

---

---

---

---

7) Era possível no campo de estágio você estabelecer atividades de iniciativa própria? Explique.

---

---

---

---

---

8) Como você analisa, de forma resumida, o período do seu estágio em termos gerais diante do que foi argumentado até aqui?

---

---

---

---

---