

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Graziella Pereira Vieira

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Longe está uma nação que possa ser considerada possuidora de sistema educacional definitivo, mesmo porque a educação é um ato atrelado às condições da sociedade e esta por sua vez está em contínuo processo.

Tosi

Resumo: Dentro do contexto histórico e legal percebe-se que a formação de professores nunca foi muito valorizada no Brasil. Analisando seus registros históricos são encontrados vários problemas com a essência de se formar professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, até porque por muito tempo não se fez necessário sequer uma formação mínima para lecionar para esses segmentos. Na tentativa de regularizar tal situação a LDB 9.394/96 determina como formação mínima para atuar na Educação Básica a ofertada em nível médio, a fim de garantir que nenhum profissional sem qualificação possa exercer a função docente. Porém até hoje não se tem bem definido ainda a especificidade de se formar pedagogo. Muitos ainda acreditam que é possível exercer a função docente dissociando os conhecimentos teóricos da atuação em campo de trabalho. Para se formar professor e exercer a função docente na educação infantil e nos anos iniciais é preciso fundir a teoria aprendida com a prática que será exercida. Teoria e prática devem andar juntas durante a formação do professor, pois não há como prepará-lo para inferir em seus alunos conhecimentos interligados as ações cotidianas se ele é formado num curso onde as teorias do conhecimento se encontram totalmente desvinculadas de suas práticas. Sendo assim o presente artigo vem defender uma formação para professores onde teoria e prática se constituem como duas vertentes indissociáveis que caminham juntas durante a formação levando os graduandos a refletirem sobre a prática desde o primeiro dia de aula.

Palavras-chave: Formação de professores – relação teoria e prática – pedagogia

Abstract: Within the historical and legal context realize that the teacher's formation has never been valued in Brazil. Analysing their historical register are found a lot of problems with the essence graduating kindergarten teacher and early years of elementary school, even because long did not even need minimal training to teach to these segments. In an attempt to rectify this situation LDB 9.394/96 determines how minimal training to operate in Basic Education offered at the secondary level, to ensure that no unqualified professional can act as teachers. But, until now hasn't defined very well the specificity of graduate pedagogue. Many still believe that is possible to exercise dissociating teaching theoretical knowledge working in the field work. To graduate as teacher and to exercise the teaching function in the early childhood education and early years it takes to merge the theory learned with practice it will be exercised. Theory and practice have to be together during the teacher's formation, because there is nothing to prepare you to infer knowledge in their students interconnected everyday actions if it is formed in a course where theories of knowledge are totally unrelated to their practices. In this way this article is defending a teacher training where theory and practice are like two inseparable aspects that go together during the training leading undergraduates to reflect on the practice since the first day of class.

Key words: Teachers training – relation: theory and practice – pedagogue.

Considerando a complexidade que envolve o processo educacional no Brasil, acredita-se que a formação de professores é um assunto que merece destaque especial, pois nela está centrada a base do tipo de educação que se deseja promulgar.

Nesse sentido, torna-se importante refletir a relação teoria e prática, pois na medida em que se interage com o objeto de conhecimento ele é modificado, e, naturalmente modifica aquele que age sobre ele, ampliando o conhecimento sobre as possibilidades em relação a esse objeto.

Há nos cursos de formação de professores muita coisa para ser repensada, e uma delas é como acabar com a dicotomia existente entre teoria e prática educacional. Uma crença errônea, porém ainda bastante disseminada entre os docentes em formação, principalmente os dos anos iniciais, é a de que participar de um curso superior não passa de um requisito burocrático para regularizar sua atuação em sala de aula, e, que o que se aprende na faculdade nada tem a ver com a realidade do campo de trabalho. Nesse contexto, Mello (2007, p. 5) afirma que:

Para cumprir a LDB na letra e no espírito será necessário reverter essa situação. Se a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo, como poderá ele realizar essa proeza preparando-se num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do ensino desse objeto de ensino?

É preciso que haja durante a formação do professor maior vinculação entre teoria e prática, de forma a propiciar a articulação dos conteúdos com a sua utilização na educação básica. A prática docente deve se consolidar como a validação da teoria e vice versa.

Como explicar, então, as dificuldades encontradas com a formação de professores? Na tentativa de responder esta problemática faz-se necessário o levantamento de alguns questionamentos que serão dialogados no decorrer do trabalho, são eles: o que se espera de um curso de formação de professor? Quais os problemas encontrados na atual estrutura dos cursos de formação de professores? Como acontece a articulação entre teoria e prática durante os cursos de licenciatura? Quando e como os profissionais da educação relacionam a teoria apreendida na graduação com a sua prática cotidiana?

Sendo assim o presente trabalho se justifica ao propor a analisar como vem acontecendo a formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, e por que os profissionais da educação básica encontram tanta dificuldade em assimilar as teorias apreendidas em sua formação com a prática exercida no campo profissional.

Entende-se que trabalhar na Educação é muito mais que ter um diploma, colocar debaixo do braço e ir para a sala de aula aplicar conteúdos pré-determinados por uma instituição. Instituições estas, que, em alguns casos, também negligenciam a tarefa de ensinar, pois assim como afirma Libâneo (2008, p. 28) “[...] não deixa de ser surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”.

Vale ressaltar que o presente estudo é resultado de uma pesquisa que se compôs de levantamento bibliográfico, com revisão de literaturas que tratam do assunto abordado, bem como, de dados empíricos coletados por intermédio de análise documental, observação e aplicação de questionários junto aos graduandos do curso de Pedagogia do quarto ano de estudo da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, a fim de que se possa responder ao problema e atingir os objetivos propostos pelo projeto de pesquisa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Não dá para falar de educação sem falar de formação de professores, assunto que, no Brasil, é muito polêmico, pois não alcançou ainda a importância que merece. Carvalho (2007) aponta, dentre outros fatores, a falta de preparo dos professores e a má aplicação dos métodos de ensino como alguns dos principais problemas da educação brasileira. Podem não ser os únicos, nem os maiores motivos, mas eles trazem uma parcela significativa na contribuição para o declínio dos sistemas educacionais brasileiros.

Cabe então perguntar: onde está o problema dos cursos de formação de professores? Por que eles não conseguem formar profissionais capazes de exercer com eficácia a função docente?

Não se pretende aqui esgotar o assunto, nem tão pouco atentar-se a responder esses questionamentos ao pé da letra, mas sim fazer uma reflexão sobre a situação dos cursos de formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, objeto de estudo desse artigo, tomando como base o cenário atual vivenciado, relacionando-o com o histórico de formação de professores no Brasil e as legislações vigentes.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Um grande salto teve a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regulamenta o funcionamento dos sistemas educacionais em todo o país. Porém, percebe-se que ainda não é o suficiente para garantir o reconhecimento da importância da função docente. A mesma lei que garante que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental aconteça em nível superior, também permite que a mesma se realize em nível médio, o que demonstra certa desvalorização da profissão docente para essas etapas da Educação Básica.

Também reconhece tal formação a Resolução do CNE/CEB nº 01 de 20 de agosto de 2003 que discorre sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, reafirmando o artigo 62 da LDB 9.394/96. Sobre essa resolução Brzezinski (2008, p.186-187) afirma que:

Sob a ótica do direito pessoal e intransferível, a resolução consiste avanço considerando que resguarda, por toda a vida, o direito do professor formado em um curso profissionalizante do ensino médio. Sob a perspectiva do movimento que defende a formação em nível superior do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, é um retrocesso. Esse nível de formação serve como obstáculo à busca pelos jovens ao curso de Pedagogia. O que se torna ainda mais grave é que a modalidade Normal, por lei, não precisa promover a iniciação científica dos futuros docentes que nela se formam.

Não se trata apenas de questionar a qualidade de uma formação oferecida em nível médio, mas também a preocupação de que a oferta e regulamentação desse curso se torne um obstáculo para a procura da formação em nível superior, pois segundo Brzezinski (2008, p.187), *“na verdade, a resolução em tela transformou-se em um dos estímulos à revitalização da modalidade Normal do ensino médio em contraponto ao ensino superior”*.

Outro fator relevante a ser questionado é a qualidade dos cursos que formam tais professores. Mesmo quando a formação é feita em nível superior verifica-se que há um grande número de profissionais que saem das Instituições de Ensino totalmente despreparados para o exercício da função docente. Professores que se tornam meros reprodutores de experiências, muitas vezes vivenciadas quando estudavam, e fazem da função de ensinar uma simples transmissão de conteúdos dissociados entre si, numa concepção simplista e distanciada da verdadeira prática docente.

Porém a preocupação se torna ainda maior quando esta formação se dá somente em nível médio, uma vez que nesse curso não será assegurado ao futuro professor acesso à

pesquisa e a extensão, funções restritas às universidades, tornando suas experiências ainda mais reduzidas. Também assegura Brzezinski (2008, p. 187) que:

está claro que em um curso profissionalizante de nível médio não há preocupação com a formação do professor-pesquisador. Por essa e outras razões, insistia em trabalho anterior (1987) que o “antigo” curso Normal, hoje modalidade Normal, deveria ser extinto paulatinamente considerando ser um nível de transição para a formação em licenciatura, na universidade. Nesta, a qualidade do preparo do professor deve ser assegurada. [...]

Não há como assegurar que uma formação em nível médio tenha a mesma qualidade que uma formação em nível superior. Tampouco é conveniente afirmar que as duas habilitações, tão distantes uma da outra, possa qualificar um profissional para exercerem a mesma função. Sendo assim, qual a finalidade de se ter uma formação superior quando a mesma é oferecida em nível médio? A evidência que fica clara é que ao formalizar a habilitação em nível médio, desqualifica-se a importância da superior, uma vez que as duas estão equiparadas no mesmo grau de importância.

No entanto a verdade, muitas vezes camuflada, é que a qualidade dos cursos de formação de professores nem sempre é a motivação principal das ações que buscam regulamentar sua atuação. Fica claro tal evidência ao perceber que durante seu percurso até os dias atuais a educação vem sendo tratada com políticas de governo que aprovam medidas aparentemente inovadoras, mas que escondem interesses particulares das classes sociais dominantes.

É o caso da própria LDB 9.394/96 que ao ser promulgada, a quase vinte anos atrás, escondeu por detrás de si uma tentativa de amenizar a situação catastrófica em que se encontrava a formação dos professores que atuavam na Educação Básica. Por isso pode-se afirmar que a trajetória histórica dos cursos de formação de professores mostra que eles não atingiram seus objetivos nem no aspecto legal, muito menos no social. Corrobora para essa afirmação a análise de dados históricos que comprovam que a função docente no Brasil não foi e ainda não é entendida com o caráter científico de que necessita.

Exemplo claro dessa triste realidade é encontrado no Plano Nacional de Educação de 1998, aprovado na Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, onde constatou-se com dados estatísticos colhidos pelo MEC/INEP no ano de 1996 (mesmo ano que foi promulgada a LDB 9.394/96), que havia, nesse período, em exercício do magistério aproximadamente o número de 65.968 professores que não tinham concluído nem o Ensino Fundamental e 80.119 com apenas o Ensino Fundamental completo atuando na Educação básica e demais modalidades de ensino, ou

seja, tais profissionais não possuíam sequer a formação mínima exigida para atuar na função docente.

Dessa forma, é possível se fazer uma nova leitura ao fato histórico acirrado por esse contexto. Ao admitir como formação mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio, a LDB 9.394/96, de certa forma, tenta garantir que profissionais sem a devida qualificação exerça tal função, diminuindo o dado estatístico apontado acima.

O referido documento deixa claro que a busca por qualificação para atuar na função docente é um fato bastante recente. Pode-se afirmar que há aproximadamente duas décadas atrás é que se iniciou um movimento de busca pela qualificação de professores para atuar na Educação Básica, em cumprimento da exigência da referida lei.

Porém, que não seja tal iniciativa da LDB usada como um empecilho no empenho de tornar a formação de professores uma especificidade somente dos cursos superiores, pois acredita-se que tal formação pode proporcionar uma relação direta com o ensino, a pesquisa e a extensão, superando a dicotomia entre a teoria e a prática, garantindo melhor qualidade na formação do professor.

17

BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Ao analisar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, percebe-se que o problema da formação de professores no referido curso, como já mencionado no item anterior, encontra-se muito além da dicotomia entre teoria e prática, não sendo este o maior dilema encontrado na estruturação do curso no decorrer de sua legalização.

Desde os seus primórdios o curso encontra problemas com sua identidade e sua atuação no campo profissional. Além do mais nota-se que as diretrizes curriculares que regulamentam o atual funcionamento do curso só foram formuladas recentemente, agora no ano de 2005.

Assim, ao iniciar os estudos acerca da trajetória que o curso percorreu até chegar ao formato que se tem hoje, verifica-se que há uma série de contradições na sua legalização e, que, ainda na atualidade, não se tem bem estruturada a especificidade do curso. Corrobora para essa afirmação a análise de Libâneo (2008, p. 43), onde afirma que tais estudos “[...] mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo. [...]”

Na tentativa de buscar entender o atual dilema sofrido pela Pedagogia sobre sua valorização e, tentar refletir sobre os problemas encontrados nessa formação, é proposta agora

uma breve síntese de sua trajetória, baseada nos quatro marcos legais que foram determinantes para a história do curso até chegar à definição de suas diretrizes.

O primeiro marco legal acontece ao final da década de 30, período de grande importância para a Educação e para o Curso de Pedagogia, pois consta-se no ano de 1937 a promulgação da primeira Constituição do País e, com ela, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que em seguida originou o Conselho Nacional de Educação. Segundo Cruz (2011, p. 30) “a década de 30 ficou marcada, dentre outros aspectos, no contexto educacional, pela implementação da reforma Francisco Campos e pelos debates em torno da criação das universidades brasileiras [...]”. Assim, no ano de 1939 é promulgada a Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Essa lei integra o Curso de Pedagogia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passa então a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia.

O segundo marco legal foi demarcado pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 251 de 1962. Esse parecer determinou a duração do curso e estabeleceu suas diretrizes, porém pouco alterou na estruturação do curso. O curso permaneceu dividido entre bacharelado e licenciatura, não constituindo ainda a especificidade do trabalho pedagógico.

Já o terceiro marco veio sete anos após, caracterizado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 11 de abril de 1969, que extingue o grau de bacharel e passa a conferir apenas o de licenciado. De acordo com Cruz (2011, p. 47)

[...] essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo. [...]

E, por fim, o quarto e último marco legal datado até o presente momento veio só após a promulgação da LDB 9.394/96, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 10 de abril de 2006. Tal resolução teve por finalidade fixar as diretrizes curriculares para o curso, juntamente com os pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

A partir dessas diretrizes, o curso de Pedagogia passa a incorporar a atual organização que encontramos hoje, onde o pedagogo, assim formado, passa a obter o direito de atuar como professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Especial, podendo também exercer a função de dirigente escolar.

No entanto as diretrizes não encerram as discussões sobre a especificidade do seu saber pedagógico, mas pelo contrário, conforme afirma Cruz (2011, p. 62) “acirram o debate em

torno da essência da Pedagogia, fazendo concorrer, rivalizar e lutar por ideais a respeito do seu papel no campo acadêmico”.

Toda essa trajetória, mesmo que de forma bastante resumida, deixa claro que há um problema grave com a determinação do que é a pedagogia e para que ela serve. Muitos autores têm discutido essa questão, dentre eles destacam-se Libâneo e Brzesinski, que defendem posições comuns sobre a falta de definição para o real trabalho pedagógico, e, a necessidade de se fazer do pedagogo um pesquisador da ciência pedagógica, sem lhe tirar o direito de exercer também a docência, desde que essa seja a sua vontade.

Libâneo (2008) defende a base de uma formação pedagógica que capacite o profissional a exercer estudos e ações direcionadas à ciência pedagógica. Não só uma formação centrada na instrumentalização do docente, mas um profissional qualificado com formação teórica e técnica capaz de entender o processo educacional com toda a sua dimensionalidade. Portanto, podemos inferir, com base nas palavras de Cruz (2011, p.51), que “[...] a base da identidade do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e não apenas a docência”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

19

A pesquisa está presente nos vários segmentos da vida social. Pode ser considerada quase uma ação natural do ser humano. Porém, não se pode cometer o erro de considerar qualquer atitude de pesquisa como uma atividade científica.

Segundo Lüdke e Andre (1986, p. 1-2):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. [...]

Nesse sentido, como aponta Henning (2007, p. 22), “pesquisa pode ser definida como a aplicação da abordagem científica ao estudo de um problema”. É uma forma de se confrontar o problema e buscar informações seguras que ajudem a compreender a dinâmica do processo e chegar a conclusões satisfatórias.

Sendo assim, a proposta de se fazer um estudo sobre formação de professores vem do anseio de compreender a sua historicidade, na tentativa de traçar um perfil para as atuais propostas de formação de professores oferecidas nos cursos de pedagogia, pois não há como entender o presente sem abarcar o passado que o originou.

Em educação tem crescido muito nas últimas décadas o número de pesquisas do tipo qualitativas, uma vez que, nem todos os seus fenômenos podem ser medidos quantitativamente. Pois assim como afirmam Lüdke e André (1986, p. 5), “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”.

A pesquisa qualitativa permite uma aproximação mais real com seu objeto de estudo, pois seu campo de investigação é o ambiente próprio do problema estudado. Segundo Schultz e Brzezinski (2007, p. 83):

[...] Há um século esta abordagem advinda da Antropologia vem sendo adotada em pesquisas também pela Sociologia, pela educação, mas a expressão “investigação qualitativa” só surgiu nas Ciências Sociais no fim dos anos 60. Agrupa vários tipos de investigação com características semelhantes. Denomina-se essa forma de pesquisa também de naturalística, por se referir a ocorrências que se desenvolvem em seu ambiente próprio, sem a interferência intencional do investigador.

E, na tentativa de se aproximar ao máximo da realidade desejada, a metodologia utilizada nesse estudo foi, quanto à sua finalidade, uma pesquisa básica, com objetivo exploratório, e abordagem qualitativa dos dados coletados, tanto os bibliográficos como os empíricos.

Em primeiro lugar foi realizado um levantamento bibliográfico, dialogando com alguns autores que discorrem sobre a temática formação de professores e o curso de pedagogia, dentre eles estão: Brzezinski (2008), Libâneo (2008), Tardif (2012), Pimenta (2011), Mello (1999) e outros.

Esse diálogo permitiu perceber que a proposta inicial desejada encontrava-se defasada no sentido de que não permitia esboçar um cenário adequado para o problema levantado. Sendo assim, para entender a relação entre teoria e prática na formação de professores no curso de pedagogia foi necessário fazer uma busca mais precisa e detalhado do cenário histórico da educação brasileira desde os seus primórdios, até os dias atuais.

Assim através da análise bibliográfica pôde-se verificar a ação das políticas públicas na construção da atual estrutura dos cursos de Pedagogia e como essas atitudes têm contribuído cada vez mais para a ruína da especificidade do curso.

Em seguida a pesquisa nos levou para a análise dos documentos que regem o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Estadual de Goiás e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas.

E por último, foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários para alunos do quarto ano do curso de Pedagogia da referida unidade. Foram respondidos quinze questionários que tinham o objetivo de tentar compreender como vem acontecendo a relação entre teoria e prática, na percepção dos alunos, durante sua formação.

DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Diante do exposto até aqui fica clara a existência de certo vazio a ser preenchido nos cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. A ideia não é simplesmente propor mudanças nas Diretrizes Curriculares que regulamentam os cursos. É preciso resgatar, ou melhor, criar, a essência do ato de se formar professor.

Há problemas que vem se agravando cada vez mais no sistema educacional nacional, porém é preciso analisar a situação como um todo mantendo o cuidado de não generalizar os fatos e correr o risco de tecer conclusões precipitadas sobre a origem da mazela do sistema educacional brasileiro.

Se olharmos pelo ângulo do aspecto legal dos dados históricos levantados percebe-se alguns avanços na tentativa de melhorar a qualidade da formação docente do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esses avanços são elucidados quando se verifica que há pouco mais de dez anos atrás era grande o número de professores leigos que atuavam na educação básica, número que diminuiu após a promulgação da LDB 9.394/96.

Agora, ao analisarmos sob o ponto de vista da função social da educação, podemos afirmar que não houve muitos avanços, pois ela ainda se torna meio de segregação das classes sociais, uma vez que ampliou o acesso à educação básica para crianças e jovens com idade para cursar o ensino fundamental, mas não consegue garantir um ensino de qualidade e igualitário para toda a população.

Garantir que um número maior de crianças e adolescentes tenham a oportunidade de cursar educação básica não significa exatamente proporcionar a esta clientela uma educação que garanta o acesso às necessidades econômicas, sociais e culturais de um cidadão. Assim como, apenas exigir formação mínima para atuar como professor desse alunado não irá garantir a qualidade da formação de tais profissionais.

Visto que já fora realizada uma discussão no sentido da garantia da formação superior para o professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por que retomar essa discussão agora e no que ela nos ajudará a compreender a relação entre teoria e prática dentro das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia?

A exigência de formação mínima para atuar como docente na Educação Básica gerou um fenômeno histórico que merece nossa atenção. Na tentativa de atender a grande demanda de professores que precisavam se qualificar para continuar exercendo sua profissão docente, ampliou-se a criação de medidas para aumentar a oferta de cursos de formação inicial para professores que já estavam em exercício da profissão.

Assim aumentou a abertura de cursos de formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, em instituições particulares que ofereciam os cursos no período noturno, a fim de atingir a classe trabalhadora. Segundo Brzenzinski (2008, p. 1.151) “[...] os dados registram que em torno de 80% dos cursos de formação de professores concentra-se em instituições de ensino superior particulares noturnas, cujo perfil acadêmico distancia-se da pesquisa e contempla o ensino”.

O crescimento da oferta deveria ser visto como um fator positivo. Mas a preocupação surge na medida em que esses cursos se caracterizam por proporcionarem aos acadêmicos uma formação centrada no ensino e distanciada da pesquisa, acentuando ainda mais a dicotomia entre teoria e prática e se qualificando no preparo dos professores para serem transmissores do conhecimento.

Isso fere o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ao afirmar no seu artigo 3º que “o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...]”, e no item II do Parágrafo único do mesmo artigo determina que essa formação deverá ter como centro “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”.

Na visão de MACIEL e NETO (2004, p. 65) o fato desolador é que as políticas públicas de formação de professores “[...] visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade”.

Nesse sentido teme-se que, com o avanço do ensino superior e a expansão dos cursos em EAD que estão ganhando espaço significativo entre os cursos de graduação, faça propagar ainda mais a oferta desses cursos que cada tem se desobrigado da função de investir na pesquisa educacional, tornando o curso de formação de professores especializado apenas no ensinar.

Já na análise do PPI (Projeto Pedagógico Institucional) da UEG e do PPC (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia) da UnU-Inhumas, percebe-se que em ambos documentos há preocupação com uma formação centralizada na relação entre teoria e prática do saber pedagógico, pois verifica-se nas determinações dos documentos o perfil de uma universidade

preocupada com a construção de conhecimentos sólidos e a difusão da pesquisa no campo educacional.

Segundo os documentos, a UEG tem por missão “produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade [...]”. Função essa que só pode ser atingida em um curso onde a reflexão acerca da teoria e da prática educacional faça parte de sua rotina.

E é nessa formação centrada na ação pedagógica que se fundamenta no conhecimento teórico que prevê o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UnU-Inhumas. Segundo seu PPC “o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico metodológico coerente [...]”, ou seja, um profissional crítico, preocupado com situação de aprendizagem e com a função social que a educação exerce.

Enfim, percebe-se nitidamente, com esta postura, o compromisso que a UEG apresenta com a formação teórico-prática do egresso do curso de Pedagogia, buscando preparar um profissional apto a exercer sua função docente, em qualquer instância da sua atividade profissional. Preocupação que, infelizmente, não é percebida nas modalidades de ensino superior que tem se propagado em grande escala nos dias atuais.

DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DISCENTES E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DURANTE A FORMAÇÃO

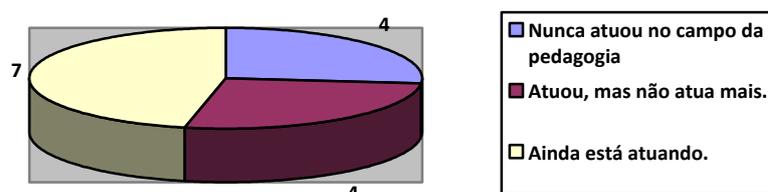
Para obtenção dos dados empíricos foi escolhido o quarto ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. Essa escolha fora motivada pelo fato de que, neste período do curso os graduandos já tiveram a oportunidade de passar pelo estágio, e assim constituiriam maior pontualidade para o objeto investigado.

Foram aplicados quinze questionários com questões abertas e algumas fechadas, dos quais apenas onze foram respondidos na sua integralidade. O objetivo do questionário era analisar como vem acontecendo a relação entre teoria e prática no decorrer do curso, da referida universidade, e verificar o papel do estágio nessa interação. Propõe-se agora fazer a análise dos itens considerados mais relevantes para a pesquisa.

Todos os quinze participantes da pesquisa eram do sexo feminino, com idade variando entre 21 e 41 anos. Todas são oriundas da rede pública de educação, desde a educação básica. Apenas duas cursaram magistério antes de adentrar no ensino superior e uma cursou técnico científico. Nenhuma das entrevistadas possui outra graduação. E duas participantes já fizeram curso de libras.

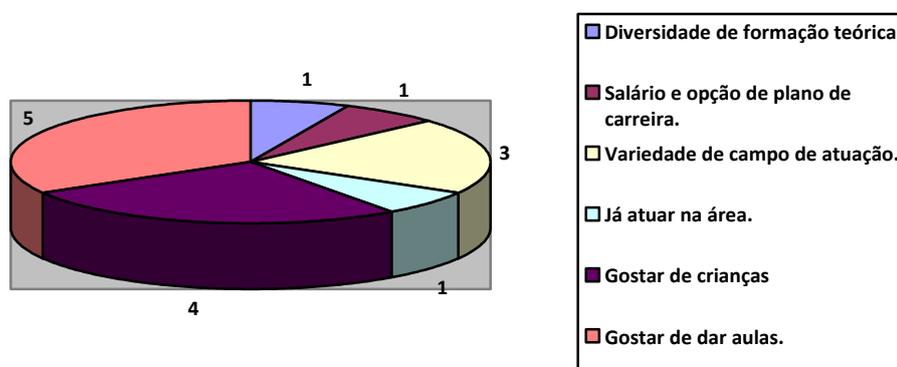
No que se refere às atuações profissionais anteriores dez participantes declararam já ter realizado funções ligadas à educação, são elas: regência na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, agente educativo, professora de arte, monitora, professora auxiliar e professora estagiária.

Já se tratando das atividades profissionais atuais observe o gráfico abaixo.



Nas respostas acima se pode obter uma comprovação do que já foi discutido nos itens anteriores. De acordo com os dados coletados nota-se que ainda nos dias de hoje é possível encontrar o descumprimento do artigo 62 da Lei 9.394/96. Ora, se apenas duas participantes declararam ter cursado magistério, formação mínima exigida no artigo para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e observa-se no gráfico acima que onze participantes declararam ter atuado ou ainda estar atuando nas referidas etapas, infere-se que nove participantes atuavam sem a formação mínima exigida pela LDB.

Em relação a motivação que impulsionou as participantes a escolherem o curso de Pedagogia depara-se com a seguinte realidade:



Nesse gráfico depara-se com um dos graves dilemas vividos pela pedagogia e que já foi discutido anteriormente neste artigo: a falta de conhecimento do que é e para que serve o

curso. Infelizmente o contexto social e cultural pelo qual a Educação brasileira tem se alicerçado não tem contribuído muito para amenizar esse problema.

Ainda há um predomínio da visão de que para ser pedagogo basta gostar de dar aulas e amar as crianças. É preciso sim ter boa didática em sala de aula e é imprescindível ter um bom relacionamento com os alunos para atingir uma aprendizagem satisfatória dos educandos, mas esses não são os únicos aspectos relevantes na formação do bom professor.

Segundo Cruz (2011, p.175),

o trabalho pedagógico no contexto escolar e fora dele é amplamente marcado pela influência da visão tradicional e, também, pelo forte desejo de sua superação por meio da influência renovadora. Busca-se a superação da teoria pela prática, em uma perspectiva de oposição. Nesses termos, teoria e prática são historicamente construídas de forma dissociada e teoricamente consideradas partes indissociáveis da Pedagogia, constituindo-se paradoxalmente no próprio dilema pedagógico.

É preciso reconhecer que quanto mais prevalecer essa visão simplista sobre o que é a função docente, mais se tardará a resolver os problemas encontrados com os cursos de formação de professores. É urgente a concretização de cursos onde os professores possam vivenciar uma prática docente solidificada na teoria. É nesse sentido que MACIEL e NETO (2004, p. 73) levantam seu questionamento:

Como é possível para o professor enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis de sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada? Portando, é inadmissível que os professores, tidos como agentes sociais de transformações, tenham tal formação. [...]

Em relação a expectativa inicial sobre o curso dez participantes afirmaram que elas se cumpriram no seu decorrer e cinco disseram que não. Mas quando se pergunta se elas criaram novas expectativas sobre o curso ao longo da formação, onze afirmam que sim, demonstrando que ele pode ter contribuído para a ampliação do entendimento sobre o que é pedagogia.

Sobre a pretensão de atuação após a conclusão do curso dez destacaram que desejam atuar na docência da Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino fundamental, uma na gestão escolar, uma na administração escolar, uma na psicopedagogia, uma no ensino superior e uma não respondeu.

Quando perguntadas sobre a importância das temáticas desenvolvidas no curso e se tem acontecido relação entre teoria e prática no seu decorrer as respostas demonstram certa insegurança nas afirmações. Doze entrevistadas asseguram que as temáticas que foram desenvolvidas no curso poderão sim contribuir para sua prática, pois segundo elas, os temas

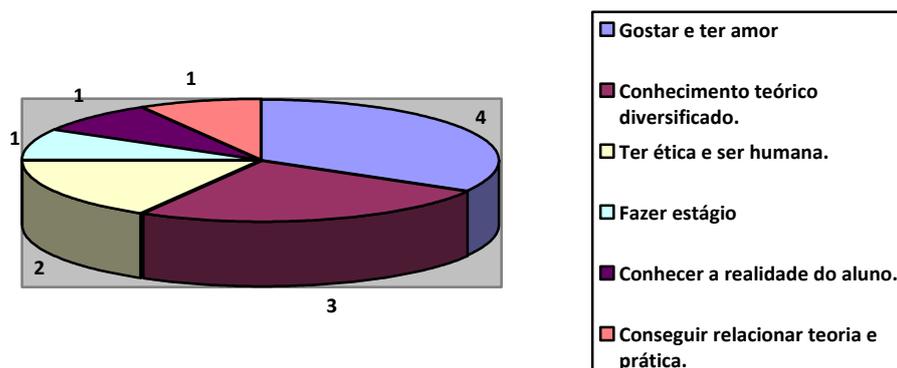
proporcionam mais conhecimentos, estão pautados na realidade, trabalham com o cotidiano da escola e estão ligados aos conteúdos da escola. Porém apenas oito afirmaram que esses temas têm sido desenvolvidos relacionados à prática. Quatro justificam ter vivenciado essa relação no decorrer do estágio em contraposição as outras que afirmam ter visto muita teoria e pouca prática, e de forma desassociada.

CRUZ (2011, p. 206) traz uma boa reflexão sobre esse assunto, segundo ela:

[...] Se o conhecimento da Pedagogia se estrutura em torno da prática educativa, buscando afirmar-se como teorização dessa prática, a teoria e a prática da educação representam seu eixo nuclear, a ser assumido na formação dos pedagogos. Nem só teoria, nem só prática, mas teoria e prática da educação. [...].

E para maior comprovação do exposto acima é verificado que ao serem indagadas sobre o que gostariam que fosse mais explorado no curso, nove das entrevistadas disseram que queriam que tivesse mais envolvimento com a prática durante o curso.

Outro fato interessante é percebido quando são questionadas sobre o que acham importante para uma boa atuação docente. Observe as repostas obtidas no gráfico abaixo:



As respostas são bem variadas, mas quando se pensa num professor bem preparado para atuar na docência, se refere a um profissional capaz de relacionar os saberes aprendidos com seu campo de atuação. Assim pode-se afirmar conforme as palavras de CRUZ (2011, p. 173) que “[...] na definição de Houssaye, pedagogo é um teórico-prático da ação educativa. É alguém que, ao teorizar sobre educação, analisa o fato educativo, buscando formular proposições para a sua prática”.

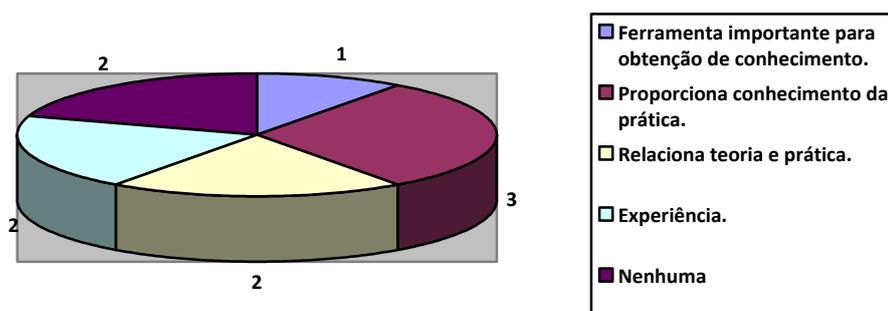
Sendo assim, não é possível formar um pedagogo sem contato com a prática que ele exercerá, realidade da maioria dos cursos criados para atender a demanda de professores. Não deve ser aceito que um curso de formação de professores se estruture alheio ao seu campo de

atuação, e distanciado da pesquisa. Não há como estudar uma teoria sem compreender a dimensão prática que ela exerce no processo educativo.

Corroborar para essa afirmação a análise feita por CRUZ (2011, p. 175) ao afirmar que

Para Saviani, teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. “(...) a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera (...)” (2007b, p.108). Nesse sentido, esse autor defende que a prática só se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo portanto, opostos que se incluem.

E o último gráfico abaixo mostra as contribuições que o estágio tem trazido durante a formação das entrevistadas. Observe:



É possível perceber que, de uma forma ou de outra, as entrevistadas, na sua maioria, reconhecem que o estágio pode ser utilizado como uma ferramenta importante para associar teoria com prática. No entanto, infelizmente ainda há opiniões divergentes e enquanto algumas afirmam que conseguiram perceber a ligação da teoria com a prática no decorrer do curso, outras acreditam que *nem sempre acontece como a teoria traz e, que nem sempre teoria e prática andam juntas*, mostrando que essa associação ainda não é realizada de forma clara nos cursos de formação de professores.

Segundo MELLO (1999, p.13), a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, em tempo real, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensino fundamental e médio, ou de outra forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de caso, depoimentos e quaisquer outros recursos didáticos que permitam a reconstrução ou simulação de situações reais.

A prática é a comprovação da teoria, que por sua vez sustenta a prática docente. Um curso onde essa relação ocorre de maneira corriqueira certamente irá preparar um profissional qualificado para lidar com as divergências encontradas no dia a dia da escola.

Dessa forma o estágio é entendido como um campo riquíssimo de aprendizado. É o espaço onde se pode dialogar com a teoria e criar um espaço de pesquisa e de criação de novos saberes para a pedagogia. Na visão de MELO (1999, p. 13) “o que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitem, ser equivalente à “residência” para a profissão médica [...]”.

Assim o pedagogo formado poderá verdadeiramente ser constituído dessa união entre teoria e prática pedagógicas. Um professor que experiência em sua formação a efetiva relação entre teoria e prática, e que com certeza, se tornará um profissional reflexivo, pesquisador, capaz de pensar sua ação pedagógica, e construir significados para seu conhecimento validando a sua atuação como docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo tem uma razão de ser, uma explicação lógica que se determina no decorrer de sua história. Nada se constitui ao acaso, as formas vão se adquirindo conforme são moldadas. Entender o presente é reconstruir o passado, pois somente se compreende os resultados se analisarmos suas motivações.

Estudar história da formação de professores no Brasil é se deparar com uma nação que ainda não conseguiu compreender a importância que a educação exerce no desenvolvimento de seu país. Infelizmente vivemos em um país rico de recursos, mas pobre de iniciativas para fazer com que a igualdade social deixe de ser uma utopia e se torne realidade nacional.

Maciel e Neto (2004, p. 66) relatam bem sobre essa triste realidade:

Demo (1997: 95), argumenta que mais do que os avanços que a LDB/96 trouxe e dos benefícios que o país usufruiu, usufrui e usufruirá, o importante é compreendermos que por trás desse processo existe um grave problema estrutural que prejudica nosso desenvolvimento enquanto nação, pois “a nova lei, infelizmente, confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficamos para trás. O resgate completo do professor básico é premissa primeira”.

A presente pesquisa trouxe a revelação de fatos importantes, que não se havia pensado ao se propor o problema. A raiz do problema enfrentado na formação de professores no curso de pedagogia está mais profunda e alicerçada em discussões que vem acontecendo no decorrer de sua história.

Antes mesmo de se cobrar uma relação efetiva entre teoria e prática nos cursos de pedagogia é preciso primeiro definir a especificidade de seu saber e determinar a real atuação do pedagogo no campo da pesquisa educacional.

A relação entre teoria e prática exerce um peso considerável durante a formação do professor, e perceber que o seu comprometimento não vem por má organização dos cursos, pelo contrário ela até está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A dificuldade de articular teoria e prática durante a formação de professores vem da falta de políticas públicas que garantam uma formação adequada aos docentes.

E usando das palavras de Maciel e Neto (2004, p. 73-74) pode-se finalizar dizendo que, queremos deixar como último registro para os nossos pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação nossa esperança de que essas políticas de formação de professores simplistas estejam fadadas ao fracasso. Pois acreditamos que somente a formação inicial e continuada pautada na articulação entre teoria e a prática proporcionarão as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional.

Só teremos uma boa articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores para atuar na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental quando ficar claro a seriedade do saber científico da pedagogia e enxergar a função docente como uma atividade de pesquisa importante para o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CEB nº 1 de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei n.9.394/96, e dá outras providências.

BRASIL//CNE/CP. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional da Educação.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, 309 p.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRZEZINSKI, Iria; ABBUD, M. Luiza Macedo; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. (Orgs.). Percursos de pesquisa em educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

HENGEMÜHLE, Adelar. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 208p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2012.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira; SILVA, Edson Pereira da. Manual Para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2012, 138p. (revisada e ampliada).

MOYSÉS, Lucia. O desafio de saber ensinar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas (org.). Docência Universitária: as interfaces no ensino superior. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOSI, Maria Raineldes. Didática geral: um olhar para o futuro. 3. Ed. Ref. E atual. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2003.

UEG. PPIDisponível em: [HTTP/www.ueg.br](http://www.ueg.br). Acesso em: 24/05/2013

_____. PPC – Pedagogia 2009-2012.....Disponível em: [HTTP/www.ueg.br](http://www.ueg.br). Acesso em: 19/06/2013