



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MARCIA BATISTA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

MARCIA BATISTA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Monografia foi avaliada e apresentada à
UFT – Universidade Federal do Tocantins
– Campus Universitário de Miracema para
obtenção do título de graduação em
Pedagogia, sob orientação da Prof. (a)
Dra. Brigitte Ursula Stach-Haertel.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

O48f Oliveira , Marcia Batista de .
Formação de Professores:: A importância da articulação entre a
teoria e a prática na graduação em pedagogia. / Marcia Batista de
Oliveira . – Miracema, TO, 2021.
48 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2021.
Orientadora : Brigitte Ursula Stach Haertel
1. Formação de professores. 2. Teoria e prática na graduação. 3.
Articulação teoria e prática. 4. Pedagogia. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

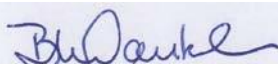
MARCIA BATISTA OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Monografia apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins –
Campus Universitário de Miracema, Curso
de Pedagogia, foi avaliada para a obtenção
do título de Licenciada e aprovada em sua
forma final pelo Orientador e pela Banca
Examinadora.

Data de Aprovação 24/03/2021.

Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Brigitte Úrsula Stach Haertel, Orientadora, UFT



Prof^a. Dr^a. Layanna Giordana Bernardo Bruno, Examinadora, UFT



Prof. Dr. Antonio Miranda de Oliveira, Examinador, UFT

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me apoiaram em minhas decisões e nunca deixaram de incentivar a correr atrás dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Esse primeiro momento é de muita gratidão a Deus por ter me guiado com muita sabedoria para chegar até aqui, me dando força para superar as dificuldades e poder chegar ao final do curso com muita força e determinação.

Agradeço à minha família e aos amigos que torceram por mim, em especial ao meu esposo Manoel Vieira da Rocha e à minha filha Markelaine Batista de Oliveira Rocha, pessoas importantes e muito especiais, que sempre estiveram a meu lado dando-me apoio nos momentos bons e ruins.

Também agradeço à minha mãe, Brígida Maria, e aos meus irmãos pelas palavras de incentivo para que eu pudesse chegar até aqui. Aos meus colegas de turma, em especial quero agradecer às minhas colegas Alcina, Leandra, Regiane e Tatiane, por terem me acolhido desde o primeiro momento em que cheguei na UFT. Vocês me ajudaram muito em minha formação.

Meus agradecimentos a todos os meus professores e professoras que me ajudaram a chegar até aqui, permitindo-me poder cantar finalmente o hino da vitória. Sou muito grata por tudo que me ensinaram durante esse período da minha formação no Curso de Pedagogia no Campus de Miracema do Tocantins/TO.

Agradeço à minha orientadora de TCC, professora Brigitte, por ter me apoiado nesta reta final acompanhando o meu trabalho de conclusão do curso. Obrigada por tudo! A minha gratidão a banca examinadora por ter aceito o convite para fazer a leitura e avaliar o meu TCC, Professor Dr. Antônio Miranda e Professora Dra. Layanna Giordanna.

Enfim, agradeço a todos os funcionários da UFT, que contribuíram de alguma forma para a minha formação.

Gratidão!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo abordar o tema da formação inicial de professores para a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, objeto do Curso de Pedagogia. A investigação teórica foi pautada em alguns dos autores que se propuseram a discutir a relação entre teoria e prática no decorrer da graduação em Pedagogia. A discussão está pautada por pesquisa bibliográfica teórica, baseada em estudo bibliográfico referenciado em alguns autores renomados desta área que fazem uma reflexão sobre a importância da relação entre a teoria à prática especialmente no processo formativo inicial. Identifica-se a relevância em compreender a formação inicial como um momento privilegiado de aprendizagem para atuar em sala de aula enquanto futuros profissionais da educação. Por fim, defende-se que a práxis educativa atribua sentido ao ato de ensinar a partir do qual professores e alunos sejam sujeitos da aprendizagem que se constitui por meio da reflexão, reflexão/ação e da criticidade construída a partir do diálogo no coletivo. A pesquisa bibliográfica consultou como teóricos, que contribuem para esta discussão, Brzezinski (1996), Candau e Lelis (2001), Garcia (1999), Gatti (2010), Pimenta (1997), Ribeiro (2015), Santos (2014), Saviani (2009), Silva (2003), Sousa (2001), entre outros

Palavras-Chave: Formação de Professores. Articulação teoria e prática. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to address the theme of initial teacher education for Basic Education, from Early Childhood Education to the fifth year of Elementary Education, object of the Pedagogy Course. The theoretical investigation was guided by some of the authors who proposed to discuss the relationship between theory and practice during the undergraduate course in Pedagogy. The discussion is guided by theoretical bibliographic research, based on a bibliographic study referenced by some renowned authors in this area who reflect on the importance of the relationship between theory and practice, especially in the initial formative process. It identifies the relevance in understanding initial training as a privileged moment of learning to work in the classroom as future education professionals. Finally, it is argued that educational praxis gives meaning to the act of teaching from which teachers and students are subjects of the learning that is constituted through reflection, reflection / action and the criticality built from the dialogue in the collective. The bibliographic research consulted as theorists, who contribute to this discussion, Brzezinski (1996), Candau and Lelis (2001), Garcia (1999), Gatti (2010), Pimenta (1997), Ribeiro (2015), Santos (2014), Saviani (2009), Silva (2003), Sousa (2001), among others

Key-words: Teacher training. Theory and practice articulation. Pedagogical praxis.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 INTRODUÇÃO	11
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
3.1 Concepção adotada: o que entendemos por formação docente.....	13
3.2 Contextualização histórico-legal	17
4 ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa monográfica tem a sua estrutura organizada a partir do Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) conforme orientações recebidas desde aquela etapa.

Adota como tema “A formação de professores” e é complementada pela temática definida em “A importância da articulação entre a teoria e a prática na Graduação em Pedagogia”.

O problema que norteou as nossas pesquisas e estudos foi compreender “Qual a relação entre a teoria e a prática durante a formação do futuro profissional da Educação Básica no Campus de Miracema do Tocantins? ”

Justifica-se nosso interesse por este tema/temática, em decorrência de nossa trajetória acadêmica durante praticamente dez semestres letivos junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, mais especificamente a partir de uma disciplina optativa, cursada no período 2018/2, que tratava especificamente do tema da Formação de Professores.

Surgiu naquela oportunidade o interesse em pesquisar o tema buscando aprofundar nossos conhecimentos a respeito do processo de formação do profissional da Educação Básica e das possibilidades de convergência entre a teoria estudada e as práticas pedagógicas docentes em sala de aula.

Em função destas prerrogativas foi definido como objetivo geral:

✓ Contextualizar o processo formativo do aluno do Curso de Pedagogia a partir dos eixos estruturantes previstos em seu Projeto Pedagógico do Curso.

Complementado pelos seguintes objetivos específicos:

✓ Explicitar a concepção de formação de professores adotada nesta monografia a partir do mapeamento de autores consagrados nesta discussão teórica.

✓ Identificar a complexidade da formação de professores expressa nas determinações normativas da legislação vigente para os Cursos de graduação em Pedagogia;

✓ Compreender a relevância da articulação entre a teoria e a prática na formação em Pedagogia.

A partir destas considerações assumimos a importância da formação teórica como base para o exercício da prática. Nossos estudos, a partir de autores

consagrados na temática, demonstraram que as práticas docentes estão permeadas de elementos estruturantes que as sustentam tais como a problematização, a intencionalidade da ação e a busca incessante para encontrar soluções.

Durante nosso percurso formativo, entre os anos de 2016 e 2021, muitas das vezes tivemos a oportunidade de ouvir, refletir e discutir aspectos importantes da relação entre teoria e prática como o objetivo de mediar nossa compreensão da importância de uma práxis contextualizada sócio historicamente.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho está estruturado em cinco seções a partir das quais se apresentam questões centrais à discussão proposta a este Trabalho de Conclusão de Curso. Em sua primeira seção, a “Apresentação, são detalhados os tópicos que delinearão todo o desenvolvimento de nossa discussão detalhando definições adotadas tais como seus objetivos, tema, problema e justificativa, entre outros.

A segunda seção denominada “Introdução” apresenta uma breve descrição de cada seção que compõe esta monografia. A terceira seção intitulada “Formação de Professores: uma contextualização” está subdividida em duas subseções; a primeira subseção apresenta a discussão proposta por alguns autores que tratam da temática da formação de professores a partir das quais explicitamos a adotada em nosso recorte.

Por sua vez a segunda subseção apresenta breve histórico sobre a formação inicial docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental para além de questões centrais à implantação do curso de Pedagogia em Licenciatura no Brasil, e as mudanças ocorridas durante o processo, a partir dos documentos do MEC.

Desse modo, é importante compreender como se constituiu historicamente a formação inicial dos professores apontando os problemas centrais que se colocam durante a formação do profissional da Educação Básica, perpassando a organização do Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Miracema/UFT além de demonstrar a relação entre a teoria e a prática na formação docente.

No presente trabalho expressei um levantamento com estudo bibliográfico sobre a importância da formação docente e a relação entre a teoria e a prática no contexto formativo dos discentes no Curso de Pedagogia no Campus de Miracema.

A primeira subseção trata de uma discussão central ao tema definido buscando uma concepção possível e demonstrando que a formação de professores é um processo sempre inacabado que conjuga conhecimentos específicos com conhecimento pedagógico pautados em princípios éticos; ainda a mesma seção é complementada por uma segunda subseção na qual apresentamos uma contextualização histórico-legal que demonstra em linhas gerais as principais diretrizes que tem sustentado, com base na legislação vigente, uma longa história de disputas entre perspectivas tecnicistas e concepções dialógicas da Educação.

A quarta seção trata da “Articulação entre teoria e prática nos Cursos de Graduação” na qual se aponta a importância de associar teoria e prática nas discussões mais relevantes da Pedagogia uma vez que ambas são componentes indissociáveis do processo de formação de professores. A teoria inspirada pela prática reflexiva tem contribuído para qualificar o processo de ensino aprendizagem em todos os níveis da educação.

A monografia que ora apresentamos revela um debate relevante que trata das mudanças, atualizações e alguns retrocessos que foram ocorrendo tanto em relação às concepções quanto nas diretrizes legais que regulamentam a profissão docente para trabalhar nos anos iniciais. Entende-se a formação como um período de preparação dos discentes, baseado em princípios éticos, didáticos e pedagógicos, que favoreçam a aprendizagem de todos.

Importante se faz uma reflexão teórica sobre o tema, para que possamos entender sua articulação e as formas como são contempladas a teoria e a prática durante o período de formação no Curso de Pedagogia. Destaca-se nessa pesquisa monográfica a busca por compreender-se a formação inicial docente dos professores da Educação Básica em toda sua complexidade e historicidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente seção tem por objetivo registrar historicamente, ainda que de forma breve, parte dos avanços e retrocessos dos princípios que sustentam a formação de professores para a Educação Básica ofertada pelos cursos de graduação em Pedagogia.

O Curso de Pedagogia sofreu várias transformações ao longo dos anos buscando organizações e reorganizações curriculares, perspectivas tecnicistas em detrimento de uma formação mais acadêmica, predomínio de um campo teórico sobre outro, supremacia da teoria sobre a prática, entre outras tantas inspiradas em concepções que muitas das vezes pouco dialogavam e impactando a formação dos futuros pedagogos.

3.1 Concepção adotada: o que entendemos por formação docente

A formação dos professores é um dos assuntos mais debatidos entre especialistas da Educação. Parte-se do princípio de que este processo deva acontecer de forma ininterrupta uma vez que o sujeito se constitui na docência como ato contínuo. Professores e professoras elaboram seu saber docente e um repertório de conhecimentos específicos para exercer durante sua prática metodologias e teorias de estudo que favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

O conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, considerando tratar-se de uma formação para algo. Em função disto assume-se que a formação possa ser entendida de várias maneiras.

Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se de formação como instituição, quando referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (FERRY, 1991, p.19).

Formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (FERRY, 1991, p. 21). Na perspectiva do autor

a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões.

Em primeiro lugar, trata-se de uma dupla, onde se tem de combinar de formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que como acabávamos de ver, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional (FERRY Apud LIBÂNEO; PIMENTA. 1999, p. 248).

A complexidade da formação docente indica a possibilidade de distintas leituras que lhe são pertinentes. Neste sentido, para além das dimensões defendidas pelo autor acima citado outras questões estão postas.

A formação de professores pode ser compreendida a partir de alguns princípios que a regem; um primeiro princípio a ser defendido é conceber a formação de professores como um ato contínuo. Assim, pode-se dizer que na formação aprendemos que necessário se faz manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem das crianças; este princípio a que nos referimos implica também a necessária existência de forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação continuada (MARCELO, 1989).

Assim a formação de professores vai se apresentando progressivamente como “uma potente matriz disciplinar, onde a sua própria projeção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor de seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios” (MEDINA, DOMINGUEZ, 1989, 105).

Um segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Assim, a formação de professores deveria ser analisada na relação que implica com o desenvolvimento curricular e deveria ser concebida como uma estratégia que contribua para a melhoria do ensino (GARCIA, 1999),

O terceiro princípio salienta a necessidade de interligar os processos de formação de professores com o próprio desenvolvimento organizacional da escola. Escudero (1990) defende que “justificamos a potencialidade que possui o centro educativo como contexto favorável para a aprendizagem dos professores”. Nesse

contexto, durante o processo de formação, percebe-se a importância de conhecer como se organiza o trabalho na escola (GARCIA, 1999).

O quarto princípio defende uma necessária articulação, que dê conta da integração entre a formação de professores no que diz respeito aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores (GARCIA, 1999). Os conteúdos, neste recorte, referem-se ao conhecimento didático, ou em outras palavras, ao conhecimento específico que os alunos iriam adquirindo no curso de sua formação buscando sua compreensão da prática pedagógica em sala de aula (MARCELO, 1992). Justifica-se assim que a formação de professores passe por diversas etapas tais como:

Em primeiro lugar, a formação de professores possui um objeto de estudo singular, que são, como já antes descrevemos, os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores, caracterizando-a de forma diferenciada face a outras áreas conceituais dentro da didática. Em segundo lugar, a formação de professores possui diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para análise dos processos de aprender e ensinar (MEDINA, DOMINGUEZ, 1989, p. 25).

Como quinto princípio destaca-se a necessidade de “integração teoria-prática na formação de professores” (GARCIA, 1999). A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática; neste sentido é incontestável que a formação de professores exige a articulação contínua entre a teoria e a prática.

A integração teoria-prática na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deveria levar em conta uma reflexão epistemológica da prática. Evidencia-se que para a formação do professor é indispensável discutir a relação entre a teoria e a prática durante o processo formativo (GARCIA, 1999).

A partir da leitura de autores reconhecidos nesta discussão assume-se que a formação de professores esteja necessariamente pautada por princípios éticos, didáticos e pedagógicos, visando garantir o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças. A formação é um processo contínuo que passa por constantes transformações com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas da Educação. “A formação e a mudança tem de ser pensada em conjunto; como duas faces da mesma moeda” (ESCUDEIRO, 1992). É necessário, portanto, que haja uma integração efetiva dos acadêmicos com professores que já atuem em sala de aula durante o seu processo formativo.

Desta forma, entende-se que a formação deve ser entendida como um processo de mudança, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989, p. 87).

Durante muito tempo os debates que trataram da formação de professores estiveram pautados por questões tecnicistas que procuraram explicitar as melhores técnicas para aplicar em sala de aula, procuraram garantias de que o ato educativo fosse acima de tudo eficiente. Estas discussões não perderam a sua pertinência, mas demonstraram ser um reducionismo abstrato das questões mais importantes da docência nos dias atuais.

Defendo a recuperação dos elos entre a estrutura interior do professor e a sua atuação no mundo, ou seja, entre interioridade e exterioridade, hoje quase ausente da formação e da prática docente (BERNSTEIN, 1998). Proponho, ainda, que a formação docente se torne uma conversação instigante, cujo desenvolvimento possa intensificar a recuperação sugerida. Por conversação, refiro-me aos encontros que se desdobram nas escolas e nas salas de aula, pautados por diálogos densos, abertos, interessados e plenos de subjetividade (PINAR, 2003; 2004). Nessa conversação, reservo assento privilegiado para a teoria de currículo e suas pertinentes análises sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA, 2021, p. 35)

Inegavelmente há pouco espaço para as subjetividades em nossas escolas, o cuidado com a singularidade de cada um de nós, seja docente ou discente, está cada vez mais reduzido em função das dificuldades que se acumulam em especial a partir da pandemia, do isolamento social que rompem com a lógica de um processo de ensino e aprendizagem historicamente concebido e constituído. A escola é hoje o espaço de desaprender o que sabíamos espaço de resistência de uma causa histórica que nos cabe.

Caminho, no presente texto, na contramão dessa tendência. Insisto em que se concebam a formação dos profissionais do magistério, assim como a prática pedagógica, como atividades intelectuais, pautadas pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista. Não se trata de marcar a formação docente por “aprender a fazer bem algo novo”; a intenção é aprofundar a compreensão e aguçar a inteligência, a sensibilidade e o compromisso dos profissionais da Educação. (MOREIRA, 2021, p. 35).

As circunstâncias atuais, de uma atividade pedagógica pautada por demandas de um ensino, cujas relações se desestabilizaram, e que se propõe a atender minimamente meninos e meninas ausentes às nossas escolas, lugar próprio de sua aprendizagem formal, impõem novas reflexões a formação de professores.

Em outras palavras, o que se pretende é “promover uma Educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo”. (MOREIRA, 2013, p. 547).

A partir destas reflexões assumimos a formação de professores como um processo sempre inacabado que exige a articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, pautado por princípios éticos, de mudança(s), inovação e especialmente de humanização das práticas pedagógicas que visem garantir o elo entre o objetivo e o objetivo a partir do qual o sujeito se apropria do mundo à sua volta e se empodera de conhecimentos, habilidades e visões de mundo contextualizadas ao momento em que se existe de forma a garantir a nossas crianças o direito de viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo.

3.2 Contextualização histórico-legal

A formação para o exercício da docência, nos primeiros anos da Educação Básica nos termos da legislação vigente, por um longo período de tempo, esteve pautada por uma visão excessivamente tecnicista desvinculando a teoria da prática. Tal lógica perpassou décadas, em especial durante os séculos XVIII, XIX e grande parte do século XX, o que historicamente determinou que a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica seja vista, ainda hoje, por parcela significativa da população a partir de uma visão predominantemente tecnicista.

Com o objetivo de demonstrar, ainda que parcialmente, os princípios que nortearam historicamente a formação para a docência dos primeiros anos de escolarização de nossas crianças, uma breve contextualização temporal será apresentada nesta subseção. Nosso recorte prioriza autores cuja discussão demonstra a cisão histórica entre teoria e prática e o esforço normativo-legislativo mais recente de diretrizes para a superação da lógica tecnicista.

É na segunda metade do século XVIII que encontramos um período chave para a história da educação e da profissão docente. A partir deste período tem-se notícia de uma habilitação específica para a formação de professores.

A partir do final século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal do exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para atribuição ao professorado do direito exclusivo da intervenção nesta área. (NOVOA, 1999, p. 17).

A formação de professores é um processo que vem ao longo dos anos passando por inumeráveis mudanças. Entre os séculos XIX e XX, surge por primeira vez a necessidade de formar pessoas capacitadas para a atuação no ensino. Neste sentido foi criada uma escola para formação inicial de professores, para atuação no “ensino primário”¹, nos moldes das que já existiam na Europa, nas quais a formação do magistério correspondia às ordens religiosas, que permitiam exercer o ofício de mestre. O objetivo da escola era fazer um plano de formação parecido com os que já existiam na Europa com a formação no nível de ensino secundário (MELO, 2000)

Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. A pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa por toda a sua história profissional, (...) que tem como critério um saber geral, e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico. (CHAPOULIE, p. 16, 1974 apud MELO, 2000).

A partir desse período foi criada uma licença, uma espécie de “aval” do Estado aos professores, que adquiririam por esta via uma legitimação oficial da sua atividade, ou seja, relativa oficialização de sua atividade. Apesar do esforço de organização do Estado para o processo da profissionalização docente, somente no século XIX são criadas instituições efetivas uma formação específica. (NOVOA, 1999).

Entre os anos de 1932 e 1939 advém uma nova fase, na qual surgem pela primeira vez os institutos de educação que vislumbram uma instrução que supere a visão exclusivista do “objeto de ensino”, abrindo espaço para disciplinas de formação pedagógica.

¹ Nomenclatura adotada para os anos iniciais do Ensino Fundamental até 1971 quando passou a ser denominado de 1º. Grau na fusão com o “ginásio” cuja nomenclatura atual é anos finais do EF.

Os primeiros institutos implantados (o primeiro no Distrito Federal e o segundo em São Paulo) foram inspirados no pensamento ideário da Escola Nova. Nesse novo modelo de curso, abandonou-se a ideia dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais e passou-se a pensar em Escola de Professores. Para isso, incluíram-se no currículo, já no primeiro ano, disciplinas de cunho pedagógico, ou seja, disciplinas especificamente voltadas para a prática docente, sendo elas, 1) biologia educacional, 2) sociologia educacional, 3) psicologia educacional, 4) história da educação, 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, o curso de preparação para os futuros profissionais do ensino ficou definido como lugar de instrução de “técnicos em educação”. Somente após 1960 é que se encontra uma legislação orientadora da formação de professores no Brasil apresentando pela primeira vez uma estrutura curricular para os cursos de formação de professores. (GATTI; BARRETO, 2009).

As leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em nível federal e estadual. Em relação ao ensino primário (anos iniciais), a formação de professores se dava nas escolas normais de nível médio (secundário) desde as primeiras décadas do século XX. Já a formação para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior (licenciaturas).

A formação de professores passou por várias mudanças ao longo do tempo e é, no final dos anos oitenta, que foi efetivamente criada uma Lei que passa a regulamentar este curso.

O curso de Pedagogia foi reformulado em 1986 pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer nº 161, o qual delegou a esse curso a oferta também de formação para a docência de 1ª a 4ª séries (ou de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental). Esse curso, segundo Gatti e Barreto (2009, apud Borges et al., 2011), de natureza sempre contraditória, tendo em vista o seu histórico legal, já havia sofrido reformulações anteriores, tais como: Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no Parecer CFE nº 252/69, e na Resolução nº 02/69. Com essas prescrições, segundo os autores, normatizou-se “a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as escolas normais em nível de 2º grau” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 41).

Por muito tempo os Cursos de Pedagogia foram ofertados em nível de Bacharelado formando profissionais com especificidade técnica em um dos campos próprios do conhecimento. Esse modelo denominado 3+1 (bacharelado

complementado com mais um ano de disciplinas na área da educação/licenciatura) também garantia aos formados ministrar disciplinas no ensino secundário, hoje denominado de ensino médio. Após esse período ocorre uma mudança significativa em 1986 no currículo do curso de Pedagogia, a partir da qual a formação desses profissionais passa a ser dedicada à atuação com alunos do Ensino Fundamental, (VICENTINI; LUGLI, 2009 apud GATTI).

[...] no ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a reformulação do curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental [...] (GATTI, 2010, p. 1357).

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior pela luta de seus profissionais é nos anos 90 que o curso de graduação em Pedagogia vai efetivamente se consolidando como os principais lócus da formação docente seja para a atuação de professores na Educação Básica, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante identificar a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, de acordo com a LDB 9.394/96, expressa em seus artigos 61º, 62º e 63º:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. 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. Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão

I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 22-23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N°. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, traz outras mudanças propondo adequações à formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, quando de sua aprovação, estabelecia no Título VI – Dos profissionais da educação, no Art. 61 que a formação de profissionais da educação deveria ter como fundamentos para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando nos incisos “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61) e “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 1996, Art. 61 apud GATTI, 2010).

A finalidade deste artigo da LDB é mostrar que a formação dos profissionais da educação básica deveria ser voltada para o processo de ensino aprendizagem, buscando a relação entre a teoria e a prática em sala de aula (GATTI, 2010). Após a LDB 9394/96, foi no ano de 2000, que o Ministério da Educação publicou a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior.

Assumir a docência como fundamento do trabalho pedagógico, significa considerar, segundo documento do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades ForumDir (1998), que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum, que são os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre os quais dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento.

Com a promulgação da LDB 9.394/96 surgiram muitas propostas sobre a formação de professores; contudo, por algum tempo permaneceram fortalecidas as influências tecnicistas do período anterior. Nesse contexto, a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) é que são concretizadas as primeiras adaptações aos currículos da formação docente (BORGES; et. al., 2011).

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22).

No ano de 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Mesmo com as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciam-se alguns conflitos de interesses latentes tais como o que se refere à formação de professores permanecendo a autorização para o exercício de “técnicos” com formação em magistério para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental da educação básica.

Março de 2005 foi o mês em que o debate em torno do Curso de Pedagogia, no Brasil, acirrou-se imensamente. Nesse mês a Comissão Bicameral, do CNE, divulgou para exame, contribuição e aprovação da comunidade educacional um projeto de diretrizes curriculares. A polêmica então deflagrada deveu-se principalmente ao fato de que essa primeira versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do Curso Normal Superior. Inúmeras versões vieram a público ao longo de 2005/2, expressando a tentativa de incorporação, por parte do CNE, das diversas pressões recebidas. (EVANGELISTA, TRICHES, 2015).

É incontestável o campo de disputas de natureza histórica e política na definição das diretrizes que regulamentam a educação em todos os níveis em nosso país. No interstício entre a promulgação da LDB e das DCNs não foi diferente havendo litígios cujos elementos centrais de vários projetos de formação em disputa foram incorporados na Resolução nº. 1 de 2006. (EVANGELISTA, TRICHES, 2015).

[...] a formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores de disciplinas específicas, e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio), e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações para as carreiras dos respectivos docentes. (GATTI, BARETTO, ANDRÉ, 2011 p. 97).

Neste sentido necessário se faz ressaltar que ainda hoje em função destas deliberações, admite-se entre alguns segmentos, que a carreira dos licenciados em Pedagogia tenha reconhecimento abaixo dos demais cursos a nível de Bacharelado que habilitam para as carreiras do magistério em campos do conhecimento específico a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Ainda que as discussões tenham sido acaloradas houve uma demanda para que os documentos delineassem de forma mais clara e precisa os contornos e as perspectivas que essa formação pudesse assumir em decorrência das diretrizes aprovadas.

As DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, tentaram demarcar uma concepção distinta das registradas em documentos anteriores, mas mantém as suas contradições centrais denunciando a necessidade de serem aprofundadas e consolidadas, oportunamente, as discussões e reflexões em torno deste debate.

Em seu Artigo 2º estabelece o documento que o curso de Pedagogia se destine à formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio na modalidade Normal bem como cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolares incluindo a possibilidade de outros cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos.

Ainda no Artigo 2º, em seu parágrafo 1º, conceitua-se à docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído [sic] em relações sociais, étnico raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia (...)”. Em função disto, a partir do horizonte vislumbrado para a formação de profissionais da educação

nos cursos de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem os pilares e os contornos dessa formação:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6).

O artigo 4º reproduz o enunciado do artigo 2º com uma variante, o curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura, tal como ocorre também nos artigos 7º, 9º e 14. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017). A Resolução trata, portanto, da regulamentação do Curso de Pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis específicos do sistema de ensino.

No decorrer do texto tanto do parecer como das diretrizes fica evidenciada a formação à docência e outras atividades no espaço escolar em diversas etapas da educação. Houve uma mudança de direcionamento das diretrizes anteriores, nas DCNs de 2002, a gestão educacional aparecia de forma muito tímida, sendo referenciada apenas no inciso II do artigo 4, que diz: “II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. (CARVALHO; GONÇALVES, 2017).

Evidencia-se que ao longo dos anos os cursos da formação inicial de professores vêm passando por profundas reformulações nas leis que os regulamentam, reflexo dos interesses em disputa que se evidencia nos saberes que são priorizados. Talvez em função destes muitos países não conseguiram alcançar um mínimo desejável na formação desses profissionais, “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes” (GATTI, 2009, p. 8, apud BERTOTTI; RIETOW, 2013).

A formação dos profissionais da educação, nos Cursos de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos mais significativos para o desenvolvimento da Educação Básica no país.

As DCNP são entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Expressam a finalidade, os objetivos, o perfil do pedagogo (licenciado), a organização curricular e a duração dos estudos do curso de Pedagogia. Aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

A docência, como a estamos compreendendo, possui dois sentidos: um sentido amplo, que a caracteriza como ação educativa e processo pedagógico sistemático e intencionalmente construído nas relações sociais, e um sentido estrito, que a toma como expressão articulada do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, ou concretização dos procedimentos didático pedagógicos em sala de aula.

Nessa perspectiva, a docência compreende as diferentes dimensões do trabalho pedagógico: o ensino (educação infantil, educação fundamental, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do/no campo, etc.), as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, o planejamento, a avaliação e o acompanhamento das políticas públicas em educação, bem como a produção e difusão do conhecimento na área educacional.

A formação desse perfil para o graduado em Pedagogia requer consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo de seu curso. Segundo o mesmo parecer (CNE/CP nº 1 de 05/2006) considerando o perfil profissional desejado “sem perder de vista a formação humana, essencial ao educador, o egresso do curso de Pedagogia deverá, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia estar apto a”:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. (BRASIL, /2006).

Em atendimento a estas diretrizes a Universidade Federal do Tocantins delibera ainda em 2006 definir alguns ajustes em seus cursos de graduação em Pedagogia visando atender os termos do documento.

O Currículo do curso de Pedagogia da UFT será estruturado com base na Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, cuja organização está constituída em três núcleos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Estudos Integradores, articuladores da formação, com carga horária de integralização de 3.225 horas, distribuídas no tempo mínimo de 8 (oito) semestres, com componentes curriculares de 60 h/aula. As 3.225 h serão distribuídas da seguinte forma:

- 2.820 h de Atividades Formativas;
- 300 h de Estágio Supervisionado em EI e AIEF articuladas à Gestão de Processos Educativo-Pedagógicos e à Pesquisa Educacional; e
- 105 horas de Atividades Complementares. (UFT, 2006, p. 19).

A formação do pedagogo tem como princípio básico atividades que contemplem uma construção articulada das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão visando a consolidação da produção do conhecimento bem como buscar equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico.

A UFT, considerando a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), em maio de 2006, instituiu o processo de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Pedagogia nela adstritos, criando uma Comissão Institucional responsável pela condução das atividades de reformulação de seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) que levasse em conta a criação de uma estrutura curricular correspondente às exigências normativo-legais.

Novas diretrizes foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ainda na Resolução CNE/CP n. 2/2015, em seu artigo 3º, no parágrafo quarto expressa que:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2016).

Neste sentido o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins atende plenamente as diretrizes que definem “o campo teórico-prático investigativo da educação, do trabalho pedagógico, dos processos de ensino-aprendizagem, que se realizam nas práxis social”. Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia instituiu uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar para as suas licenciaturas balizadas em fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos, políticos e sociais que condicionam o fenômeno educativo, bem como nos conhecimentos didático-pedagógicos e da gestão dos processos educativos que tenham como objeto o trabalho pedagógico, que fundamenta à docência.

Por fim a Resolução nº2, de 20 de Dezembro de 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” traz uma série de novos desafios para a formação inicial e continuada de professores pautados pelas premissas da nova base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacando em seu Artigo 4º: competências específicas em três dimensões, sem hierarquia, quais sejam o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional;
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
 - IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º
- As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:
- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
 - II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
 - III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (BRASIL, 2017-2018, p. 33).

Uma vez mais o documento regulador prima em definir as competências necessárias a serem contempladas pela formação inicial e continuada para o exercício da docência contemplando explicitamente a necessidade de articular teoria e prática em seu Capítulo II, “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”,

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - **a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas**; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único.

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2019, p.115) (Grifos nossos).

Uma vez mais o documento que regulamenta a formação dos professores para a Educação Básica explicita a importância da articulação, da associação entre teoria e prática de forma efetiva ampliando a carga horária dos estágios ou residências pedagógicas. Neste sentido, alertamos que a ampliação da carga horária da experiência prática em sala aula não garante a práxis reflexiva.

Há ainda um longo caminho a percorrer até que a prática inspire a teoria, e a teoria se apoie na prática reflexiva no cotidiano de nossas escolas para a formação de professores e professoras legitimamente crítico reflexivos. A articulação entre a

teoria e a prática no cotidiano das instituições formadoras de nossa docência para a Educação Básica² continua sendo um grande desafio.

² O Curso de Pedagogia forma, a princípio, profissionais da Educação para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; é inegável, no entanto que prepare concomitantemente para a Pesquisa e a Extensão.

4 ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Esta seção está dedicada a uma reflexão a respeito da importância da integração entre teoria e prática na formação de professores. Historicamente a relação tem se constituído a partir de uma lógica dicotômica, da cisão entre princípios absolutamente interdependentes na prática pedagógica. Defendemos a superação desta tendência a partir de uma visão de unidade, de organicidade teoria/prática.

Retomamos discussão anterior³ ao defender que há um princípio da formação docente que aponta a necessidade premente da “integração teoria- prática na formação de professores” (GARCIA, 1999) considerando-se que a reflexão epistemológica da prática é inerente ao processo formativo que se faça consistente exigindo a articulação contínua entre a teoria e a prática na busca por uma práxis⁴ pedagógica que se faça encharcada de sentido.

Atividade docente para ser práxis, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa (PIMENTA, 2005). A categoria práxis “(...) remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história” (CARVALHO e PIO, 2017).

O modelo de formação baseado nas práxis educativas é uma demanda crescente dos cursos de formação de professores, visto que o momento crucial da formação é a realização da prática em sala de aula, vivenciada pelos graduandos durante seu estágio supervisionado enquanto parte de seu período de formação (PIMENTA, 2005)

Durante o período da formação acadêmica, é possível afirmar que o Curso de Pedagogia nos ensine que o discente colocará em prática na sala de aula as teorias apreendidas por ele durante a sua formação. Assim, teoria e prática se encontrariam no ato educativo. Disso decorre a reflexão que talvez nos falte compreender que esse processo é um ir e vir contínuo, interminável, a fim de vir a ser umas práxis que garanta nossa formação como sujeitos da educação, profissionais mais conscientes de seu papel social e comprometidos com o ato/fato educativo.

³ Item 3.1 desta monografia.

⁴ Terminologia frequente às falas de Paulo Freire em suas exposições na SME/SP.

Se a teoria, em si mesma não dá conta desta formação, a prática também não fala por si mesma. Teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005). Nessa perspectiva, Freire (1996) adverte que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática mero “ativismo”.

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer „algo” ou „ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso (PIMENTA, 2006, p. 28)

Um dos fundamentos da docência é o conhecimento teórico dos conteúdos sem o qual se inviabiliza a prática; requer o conhecimento específico para se atuar em sala de aula. “Ensinar não é só transferir conhecimentos”, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.25). Neste sentido, a teoria inspira a prática.

Há necessidade de um domínio teórico bem como de uma interação entre os saberes docentes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória (PIMENTA 2005; FREIRE, 1996). Refere-se que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Nesse sentido, percebe-se que há uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de Educação Básica para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar. Porém, nota-se também que essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras de professores (BORGES; et al., 2011, p. 107).

Afirma a mesma autora que o saber docente não deveria ater-se apenas à prática, a teoria tem, em sua opinião, o papel de “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Por seu lado, Rays (1996) contribui para a discussão ao defender que:

É a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido

pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico-prático do homem) que assegura ao ser humano as condições socioculturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar (RAYS, 1996, p. 37).

Neste sentido, Candau e Lelis (2001, p. 65-66), apontam a necessária articulação entre ambas na prática docente. Afirmam as autoras que pode ser enfrentada tanto a partir de uma visão dicotômica quanto a partir de uma visão de unidade. Sendo que na primeira perspectiva a teoria se contrapõe a prática, ou seja, há distanciamento da teoria com a prática.

Já na segunda visão das autoras, defende-se que teoria e prática se aliem durante a formação, buscando uma construção de saberes para uma prática mais consciente e integrada. Desta forma, percebe-se que há relação teoria-prática, identificam duas visões:

A primeira é a dicotomia, que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão necessariamente opostos. A teoria tem primazia em relação à prática e esta é aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrigida ou aprimorada pela prática. Mas, via de regra, a prática conforma-se à teoria. (CANDAU; LELIS, 1983, p. 66).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, a princípio, é possível afirmar que haja certa separação entre teoria e prática durante o período formativo tanto quanto, de certo modo, mesmo após a formação inicial estar concluída. Em função disto durante toda a formação acadêmica, seria recomendável que os futuros professores fossem incentivados a refletir sobre a própria formação analisando, avaliando e validando a importância que assumem as teorias que sustentarão as futuras práticas de um professor.

De forma complementar é possível afirmar que:

Na interação teoria-prática ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático, ou vice-versa. A interação se efetiva por meio de "um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática" (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 233)

É neste sentido, que assumimos uma visão de unidade teoria/prática a partir da qual se constitua uma relação simultânea e recíproca de tal forma que possibilite

a autonomia e dependência tanto de uma quanto de outra. Nessa perspectiva, a relação entre a teoria e a prática busca dar sentido ao trabalho do profissional da educação no exercício da docência:

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63).

Em consonância com a visão das autoras acima citadas reconhece-se que a teoria e a prática são indissociáveis no processo de formação do futuro profissional da Educação atribuindo sentido e significado ao trabalho do professor. A teoria, para muito além de orientar, de indicar caminhos, confere sentido à prática, transformando-as em uma relação indissociável. Neste sentido, a práxis pode ser explicada como uma atividade humana sensível, superando a concepção de um objeto do conhecimento ou de mera intuição:

A compreensão do conhecimento como um processo subjetivo- objetivo, trazendo o significado de que não só o objeto atua sobre o sujeito, mas igualmente de que o sujeito, também determinado socialmente, atua sobre o objeto em termos teórico-práticos. Marx introduz a problemática das práxis no processo de produção do conhecimento. (NORONHA, apud CASTANHO, S.; CASTANHO, M., 2000, p. 247).

A relação entre a teoria e a prática na formação do educador, a partir desta visão de unidade, deveria estar presente no cotidiano do professor. Durante sua formação torna-se indispensável que o futuro profissional da educação compreenda que a teoria e a prática são indissociáveis e que a primeira se sustenta na segunda e aquela vincula-se necessariamente à anterior para que as atividades em sala de aula façam sentido.

Como pensamento da prática, a teoria é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação do mundo físico e social e, de forma mediata ou imediata, a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade. Torna possível a antecipação ideal de um novo fazer que se impõe como exigência mesma da história e que supõe a teoria para sua concretização. Se a teoria não se confunde com discursos sobre o real, nem com ideias genéricas sobre uma determinada realidade ou questão, mas se constitui como pensamento da prática, esta, por sua vez, não é um dado, mas um processo de construção e superação de si mesma, exigindo a teoria para compreender o novo que ela está criando (COELHO, 1996, p. 36)

Candau e Lelis (2001) chamam a atenção para o fato de que o fazer pedagógico indissociado inclui o que ensinar e o como ensinar, "o pensar" e "o agir", e devem fazer a articulação do "para quem" com o "para que" nos conteúdos teóricos e instrumentais, o que possibilitará ao educador umas práxis criadoras. As autoras enfatizam a importância de o professor saber o que ensinar e como ensinar em sala de aula. Percebe-se, portanto, que a formação teórica sustenta a ação prática.

Esta visão baseia-se em quatro premissas, a saber: a teoria depende da prática; a teoria tem como finalidade a prática; o primado da prática implica a prática em grau de conhecimento da realidade que transforma e das exigências que busca responder; por último, a prática afirma-se tanto como atividade subjetiva (consciência) quanto objetiva (material e comprovada). A teoria e a prática possuem relação indissociável, constituindo-se, quando revestidas do caráter de reflexão-ação-transformação, nas práxis. Neste sentido, a práxis pode ser explicada como uma atividade humana sensível, e não apenas sob a forma de objeto ou de intuição. (CANDAU; LELIS, 2001, p. 63).

Segundo Vasquez (1977, p. 204), uma das formas de superação da cisão entre teoria e prática é o concreto refletido, pensado, ao afirmar que o "método que permite elevar-se do abstrato ao concreto nada mais é do que o modo como o pensamento se apropria do concreto sob a forma do concreto pensado. Mas não é de modo algum o próprio concreto". Nesse contexto, o autor reafirma que para superar a desagregação entre a teoria e a prática é pelo exercício em sala de aula que se constitui umas práxis inspirada por uma teoria crítica à medida que assume o compromisso da reflexão sobre a própria prática.

Na perspectiva de uma conjugação possível da teoria-prática a apropriação dos conhecimentos teóricos não se constitui em processo passivo e acrítico, mas em aquisição – fruto de reflexão, elaboração e reelaboração constantes – fundamentada nas necessidades concretas propostas pela realidade da vida e do trabalho, voltada para a orientação dos processos de ação e intervenção. Ao abordar o item perfil e competências, a interação da relação entre a teoria e a prática adquire caráter mais amplo, coletivo e transformador:

Evidencia-se, nesse contexto, a necessidade de se dedicar atenção especial à orientação dos professores, por meio de cursos de formação que priorizem a relação teoria-prática, num espaço de construção coletiva de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento integral do educando e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A prática por ser transformadora da realidade é criadora, ou seja, o professor em formação, diante de uma dada situação, analisa alternativas e cria soluções, sendo esse processo criador, imprevisível, indeterminado e único. (ODISSEU, 2002, p. 7).

A definição de prática como componente curricular pressupõe uma perspectiva transversal, por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas. O parecer CNE/CP 9/2001 destaca a “concepção restrita de prática” dentre as questões a serem enfrentadas no campo curricular e explicita:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (BRASIL, 2002).

É importante destacar que a prática é parte do currículo de formação dos professores da educação básica durante os estágios supervisionados do curso, com o objetivo de que a teoria esteja associada à prática em sala de aula. Nesse contexto, compreende-se a importância do estágio pautado pela ação- reflexão-ação durante a formação dos futuros professores de tal modo que seja alcançada uma prática bem fundamentada na teoria.

De acordo com Ribeiro, observa-se que são inúmeros os problemas na formação dos cursos de Pedagogia, entre eles destacam-se a fragmentação do currículo, a dissociação entre a teoria e a prática durante o estágio, entre outros. Nessa situação, temos uma formação com mais teoria e menos prática.

(...) a fragmentação dos currículos como um dos problemas centrais nas licenciaturas e especificamente na Pedagogia. E também “conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”. Ao nos debruçarmos nestas pesquisas, foi possível constatar uma desarticulação e fragmentação do currículo dos cursos, bem como uma carga elevada de referenciais teóricos não raramente desvinculados com práticas educativas, chamou-nos atenção à precariedade de como os estágios são tratados no que diz respeito à supervisão e orientação. (RIBEIRO, 2015, p. 414)

Assim a teoria tem tido historicamente primazia frente à prática sendo a segunda a aplicação da primeira, de tal forma que eventualmente, a própria teoria possa ser ajustada ou aprimorada pela prática. Via de regra, a prática conforma-se à teoria (CANDAU; LELIS, 1983, p.12 -18) em função disto é possível deduzir que a teoria poderá ser tudo aquilo que vier a complementar e contribuir para o trabalho do professor em sua prática docente.

Ao fazer pedagógico, por conseguinte, cumpre prover o educando das condições precípuas à participação na vida social, "permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania". A formação do educando – e também a do educador – fundamentando-se na prática social concreta a ela precisa retornar, para possibilitar que o ser humano – educando ou educador – se construa nas relações sociais enquanto "sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionantes que lhe determinam a ação" (BRZEZINSKI, 1998, p. 162)

Segundo Vásquez (1968, p. 117) “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. Em outras palavras a formação docente inicial é fundamentada tanto pela teoria quanto pela prática em sala de aula, experienciados durante os estágios nas escolas, conforme nos afirma Pinto:

(...) o pensamento teórico, o mundo das ideias, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano objetivo, e, portanto, desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas ideias ou descobertas de relações inéditas entre estas. (PINTO, 1969, p.45)

Para Vásquez a atividade humana é também atividade prática adequada a objetivos, cujo cumprimento exige certa atividade de conhecimento (atividade teórica); o que a caracteriza, no entanto:

(...) é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática o sujeito age sobre a matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações exigidas para sua transformação (VÁSQUEZ, 1968, p.193).

Durante a formação profissional, inicial ou continuada, é importante refletir sobre a prática em sala de aula, buscando meios que venham proporcionar a aprendizagem em exercício da profissão docente. Desta forma afirma Schmied-Kowarzik (1983), que a Pedagogia é uma ciência prática cujo objeto de estudo é a prática educativa que ocorre na sociedade: uma prática em constante transformação. O autor ressalta que:

Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação. (SANTOS, 2014, p. 8).

Neste contexto, evidencia-se que ambas - teoria e prática - se entrelaçam e que a desvinculação entre elas fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito. Dutra (2009, p. 2), salienta que a teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] enquanto prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”. Nessa perspectiva salienta:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (SOUZA, 2001, p.7).

De acordo com Sousa (2001), ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o professor é incapaz de pensar e agir de maneira consciente em sala de aula assim, é impossibilitado de compreender o que o determina, sendo privado da possibilidade de (ré) construir sua realidade.

Em função disto, ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, as formas de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e impedindo de recriá-las, de transformá-las em um ambiente de aprendizagem.

Nunca é demais enfatizar que a teoria e a prática são componentes indissociáveis na constituição do processo de formação de professores; e que tal complementaridade entre teoria e prática se confirma na afirmação:

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade. (SOUZA, 2001, p. 7).

De acordo com a perspectiva da autora, o profissional durante a sua formação requer desenvolver as competências e habilidades para atuar em sala de aula. Para que se garanta o processo de ensino e aprendizagem das crianças é necessário que haja uma relação entre a teoria e a prática; neste sentido,

O objeto da atividade prática é a natureza, sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como ser social. (VÁSQUEZ, 1968, p. 194).

Segundo o autor, a formação teórica tem como finalidade a atividade prática que é a transformação da sociedade por intermédio da educação. Considerando esse aspecto evidencia-se que a desvinculação da teoria com a prática fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito. Complementarmente Dutra afirma que:

Teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e prática é “um saber objetivo e traduzido em ação”. (DUTRA, 2009, p. 2).

Compreende Dutra (2009), que o discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unidade teoria- prática, uma vez que dessa maneira estará produzindo conhecimento para si, para que, como futuro educador, possa tornar a educação significativa para os educandos. Em síntese,

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (VÁSQUEZ, 1968, p. 234).

Segundo o autor, a prática não fala por si mesma, exige uma relação entre ambas, a teoria completa a prática na atividade em sala de aula. Identifica-se, portanto, que a prática não existe sem o ingrediente teórico, que se compõe, conforme o autor de:

- a. Um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- b. Um conhecimento dos meios e de sua utilização técnica exigida em cada prática – com que se leva a cabo essa transformação;
- c. Um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática (...) posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo suas práxis atual na história teórico-prática correspondente (grifos nossos);
- d. Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, que só poderão cumprir sua prática na medida em que correspondam a necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com meios adequados para a realização. (VÁSQUEZ, 1968, p. 240).

Dessa maneira, o professor é visto como o profissional da educação que dispõe de aptidão e competência para “organizar, sistematizar e hierarquizar ideias” (BRZEZINSKI, 1998, p. 169), sendo capaz de planejar e desenvolver de forma dinâmica e significativa um modo coerente de aplicar essas ideias em sua prática docente, efetivando o saber-fazer e o aperfeiçoando sua ação.

Portanto, se a natureza do trabalho docente repousa sobre o ato de ensinar enquanto contribuição para o processo de humanização dos educandos, os processos de formação de professores – inicial e continuada – deverão desenvolver “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. 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 seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores (PIMENTA, 1997, p. 48).

Nesse sentido, pode-se dizer que há uma interdependência entre teoria e prática, em um movimento pendular a partir do qual uma se inspira na outra, num ir e vir de influência recíproca complementando-se mutuamente. Adotando perspectiva similar, Souza (2001, p.7) afirma que seja válido enfatizar que a teoria e a prática são componentes indissociáveis na constituição do processo de formação do professor

São, portanto, componentes indissolúveis da práxis, definida como atividade teórico-prática que inclui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por um processo de abstração. (VÁSQUEZ, 1977 apud SANTOS, 2014, p. 85)

Segundo o autor, na formação do profissional da educação é necessário entendermos que a relação entre a atividade prática tendo como base a teoria é indissociável como práxis. Para Pimenta, em referência a Schön (1996), a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação.

A prática pedagógica, por conseguinte, deve mobilizar os conhecimentos do educador para a “reflexão crítica na e sobre a ação” (SCHÖN, 1995, p. 88). Os professores detêm conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de seu processo de vida e formação; conhecimentos que explicitam nas ações que desenvolvem no interior da sala de aula; conhecimentos que atualizam a cada dia, em sua relação com os alunos e com seus pares, nas experiências que vivenciam dentro e fora do ambiente escolar sempre que

refletem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995). PIMENTA, 1997, p.48)

Nesse sentido é que Schmied-Kowarzik (1983) define a Pedagogia como ciência prática da prática, dá e para a práxis educacional; sua finalidade é contribuir para a questão da orientação e análise teórica de uma prática em transformação. De acordo com o autor, a partir de um diálogo com a discussão proposta por Vasquez,

Ao refletir explicitamente sobre a questão teoria e prática na Pedagogia, formulando o seu entendimento da Pedagogia dialética, esse autor colabora conosco, seja ampliando o entendimento da unidade teoria-prática, seja nos ajudando a estabelecer as ligações entre a atividade docente (o exercício do magistério e a formação para essa profissão) e a prática educativa, seja com uma práxis. Ajuda-nos ainda a estabelecer as relações entre Educação e Pedagogia, para posteriormente situarmos a Didática. (SCHMIEDKOWARZIK, 1983, p. 98).

De acordo com o autor supracitado, na Pedagogia Dialética, percebe-se que a unidade entre a teoria e prática é fundamental para o processo da atividade docente. Identifica-se uma correspondência entre o conceito de atividade teórica exposto por Vásquez e a Pedagogia, conforme SCHMIED-KOWARZIK, e atividade prática e educação (práxis).

O pedagogo alemão Schmied-Kowarzik chama a pedagogia de ciência da e para a educação, é, portanto, a teoria e a prática da educação. Essa ciência investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e aos meios da educação.

Franco (2003, p. 84), ao refletir sobre o conceito de pedagogia na perspectiva dialética, afirma que o objeto da pedagogia “é o esclarecimento reflexivo e transformador das práxis educativa”, de modo que a teoria pedagógica se constitua interlocutora interpretativa das teorias implícitas nas práxis do educador bem como mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios.

A reconciliação entre a teoria e a prática, ainda que a princípio possa parecer algo simples de ser alcançado, passa pela questão de rever os papéis na formação docente; passa por ressignificar a autoridade de tal forma que o poder seja apartado do domínio exclusivamente teórico empoderando-se a relação pedagógica autêntica que se constitui entre docente-discente inspirada na articulação teoria-prática-teoria-práxis. No recorte do presente trabalho assumimos como reconciliação assumir,

(...) a docência como co-aprendizagem e a discência como agenciamento ativo de aprendizagens, implicando na construção e reconstrução de identidades profissionais de futuros professores e dos professores formadores, tendo a participação significativa como eixo central. Trata-se de promover climas de formação que desenvolvam a intencionalidade em aprender dos estudantes, permitindo que teorizem sobre a sua aprendizagem, maior dedicação de tempo e esforço para os aspectos qualitativos da formação e uma compreensão mais abrangente do processo formativo. (DOTTA, RISTOW, 2021).

Assumimos a partir destas leituras e reflexões que a teoria e a prática são indissociáveis para uma pedagogia libertadora que supere a lógica do domínio, seja da teoria sobre a prática, seja da prática sobre a teoria, ou qualquer outra que seja. A práxis emancipatória pressupõe a articulação dos diferentes domínios dos saberes humanos de forma a suplantar toda uma história que privilegiou tanto a uma quanto a outra buscando alternativas e propostas de formação de professores pautada por princípios éticos e a intencionalidade de aprender, refletir, transformar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das questões abordadas por essa pesquisa bibliográfica evidencia-se que a relação entre teoria e prática é um dos fatores mais representativos para a consecução das práxis docentes, aqui entendidas como práticas reflexivas inspiradas pelas teorias. Destaque-se ainda a importância de reconhecer a unicidade teoria/prática no processo de formação docente alcançando-se amadurecimento e reflexão pedagógica.

Assume-se que a articulação entre a teoria e a prática na formação do profissional docente aponte caminhos para desenvolver práticas significativas, favorecendo o processo de ressignificação da prática por meio de uma ação crítico reflexiva em função da qual o sujeito reflita acerca das ações desenvolvidas.

Nessa perspectiva, é importante salientar que os discentes durante seu período de formação demandam de experiências que os inspirem a reconhecer interdependência que a teoria e a prática sem hierarquias. Em função disto, a ação-reflexão-ação, que constitui a práxis, oportuniza ao docente ressignificar seus conceitos, teorias, práticas e saberes e garante maior compreensão do trabalho educativo permitindo-se explorar novas possibilidades que conduzam os futuros professores a outras significações para o processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas, estudos e reflexões ao longo de praticamente quatro semestres letivos nos permitiram encontrar respostas, ainda que provisórias, às perguntas que nós fazíamos ao início deste processo. Quando nos propusemos a “*Contextualizar o processo formativo do aluno do Curso de Pedagogia a partir dos eixos estruturantes previstos em seu Projeto Pedagógico do Curso*” identificamos na organização curricular do Curso de Pedagogia do Campus de Miracema a oferta de 3.225 horas, distribuídas em um tempo mínimo de 8 (oito) semestres, com componentes curriculares de 60 h/aula organizadas em três núcleos estruturantes, Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos que contemplam uma formação plena para o exercício da docência atendendo adequadamente às deliberações normativo-legislativas que regem as graduações em Pedagogia..

Nossas questões mais específicas pretendiam “*Explicitar a concepção de formação de professores adotada nesta monografia a partir do mapeamento de autores consagrados nesta discussão teórica*” inquietação para a qual reconhecemos

a formação de professores como um processo sempre inacabado que exige a articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, pautado por princípios éticos, de mudança(s), inovação e especialmente de humanização das práticas pedagógicas que visem garantir o elo entre o objetivo e o objetivo a partir do qual o sujeito se apropria do mundo à sua volta e se empodera de conhecimentos, habilidades e visões de mundo contextualizadas ao momento em que se existe de forma a garantir a nossas crianças o direito de viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo” (p.18); *“Identificar a complexidade da formação de professores expressa nas determinações normativas da legislação vigente para os Cursos de graduação em Pedagogia”* foi contemplada com uma discussão que demonstrou que os documentos regulatórios para a formação dos professores para a Educação Básica defendem a importância da articulação entre teoria e prática e premiam a dicotomia muitas das vezes ampliando a carga horária dos cursos (p.30); e, *“Compreender a relevância da articulação entre a teoria e a prática na formação em Pedagogia”* inquietação para a qual a partir destas leituras e reflexões reconhecemos que a teoria e a prática são indissociáveis para uma pedagogia libertadora que supere a lógica do domínio, seja da teoria sobre a prática, seja da prática sobre a teoria, ou qualquer outra que seja (p. 42).

Assumimos as reflexões e as considerações desenvolvidas para este trabalho de conclusão de curso de relevância acadêmica uma vez que poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado a respeito de uma concepção própria para a formação de professores, a história que demonstra as prioridades de formação de educadores no decorrer do tempo e especialmente, da importância da articulação entre teoria e prática durante o processo formativo do Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002** de 19 de fevereiro de 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 01**, de 15 de Maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. 146 Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11. Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** de 18 de fevereiro de 2002 a.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 18/01/2002 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**: em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13/12/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 246-266.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. Q. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-74

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

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, J. S. F. A teoria na prática é outra? **Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812017000200428&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 Fev. 2021. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>.

CARVALHO, I. A. S.; GONÇALVES, S. R. V. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. UFRGS: **Revista Didática Sistêmica**, v.19, n.1, p.83-97, 2017 Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223> Acesso em 14 Mar. 2021.

CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2000.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador**. 3v. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996. v, 1, p. 1746.

DIAS JUNIOR, L. D. FERREIRA, B. de J. P. Dicotomia teoria-prática docente na educação superior: análise de ferramentas de fórum e proposta de conjunto de requisitos para apoiar reflexão sobre a prática. Porto Alegre: RENOTE, **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 2008, v. 6, n. 1, p. 1-11.

DOTTA, L. RISTOW, M. **ANPED NACIONAL, 2012**. Participação significativa dos estudantes: uma proposta de Formação baseada na coparticipação de estudantes e professores no Ensino Superior. Disponível em https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LeaneteThomasDotta_res_int_GT3.pdf

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: ANAIS DO VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

EVANGELISTA, O. TRICHES, J. **ANPED SUL, 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejoemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 21 Jan 2021.

ESCUADERO, J. M; LÓPEZ, J. (1992). **Los Desafios de las Reformas Escolares**. Sevilla: Arquetipo.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. v. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 29/jan. /2014

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239-277. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> Acesso em 14 Mar. 2021.

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

MEDINA, A.: DOMINGUEZ, C. **La Formación de profesorado em una Sociedade Tecnológica**. Madrid: Ince, 1989.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (ré)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 Mar. 2019

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ODISSEU. **Projeto pedagógico**: formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: UniCEUB, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996. 255p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, VIEIRA Álvaro. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

RAYS, O. A. **A relação teoria – prática na didática escolar crítica.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações.* Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

RIBEIRO, Márden de Pádua. *História da formação de professores no Brasil.* Belo Horizonte: **Temporalidades:** Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG. v. 7, n. 2, mai./ago. 2015.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. S. **Filosofia das práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SAVIANI, D. *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.* **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 27 Jun. 2020.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais**

SOUZA, N. A. *A relação teoria-prática na formação do educador.* In: ANAIS DA SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VICENTINI e Lugli. **História da profissão docente no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 20