



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSANI DE LIMA DOMICIANO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2018**

ROSANI DE LIMA DOMICIANO

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Domício, Rosani de Lima .

Possibilidades e desafios na construção da prática pedagógica dos professores do curso de pedagogia da urca (recurso eletrônico) / Rosani de Lima Domício. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 132 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm) .

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de professores..
Orientação: Prof.ª Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Prática. 2. Curso de Pedagogia. 3. Estágio Supervisionado. 4. Didática. I. Título.

ROSANI DE LIMA DOMICIANO

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2018.

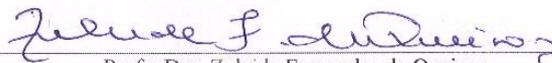
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Cecília Rosa Lacerda
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri – URCA

A Deus pelo dom da vida.

A minha vizinha (in memoriam) que tanto valorizou e apoiou os meus estudos, me acolhendo nas horas que mais precisei.

A minha amada mãe, a quem devo tudo que sou hoje, conduziu-me até aqui me educando com seu exemplo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e me permitir realizar esse mestrado que foi tão sonhado.

A minha mãe, minha maior inspiração, minha vida, meu tudo...

Ao meu amado esposo por todo apoio e compreensão da ausência em virtude das viagens à Fortaleza.

À professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante que me acolheu tão bem no PPGE, compartilhando seus saberes da melhor forma possível e dona de uma orientação o mais humana possível, com quem pude aprender que a vida vai além de um diploma e que precisa ser vivida em sua plenitude.

A todos os professores do mestrado do PPGE/UECE da turma 2016, pelo acolhimento e a partilha de conhecimentos.

À professora Dra. Zuleide Queiroz que me inseriu no universo da pesquisa e acompanhou a minha caminhada acadêmica, oportunizando as mais ricas experiências na iniciação científica e em eventos que foram a base para meu desenvolvimento acadêmico e profissional, bem como sua contribuição na banca de qualificação e defesa.

À professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima pelas contribuições valiosas na qualificação e todo o conhecimento compartilhado. Suas ponderações foram fundamentais para a consolidação da pesquisa.

À professora Dra. Cecília Lacerda pela disponibilidade em participar da banca de defesa e suas valiosas contribuições. Muito obrigada!

À amiga Andreia Matias com quem dividi não só a estadia no apartamento em Fortaleza, mas os anseios, as dúvidas, as inquietações, a saudade de casa, também dividimos conhecimentos, aprendizagens e muitos risos.

À amiga Nivea Pereira que o mestrado me apresentou como além de uma colega, mas uma amiga que levarei para toda vida.

Às amigas do Crato Rita, Mirela, Joseni, Ivaneide e Katiana que acompanharam, torceram e ajudaram toda a caminhada desde a construção do projeto até a entrevista na seleção.

Aos amigos Eliacy Saboya e Reginaldo Ferreira pela torcida, orientações e leitura atenta no projeto inicial.

À professora Dra. Cícera Sineide pelo incentivo, torcida e pelas dicas valiosas para a entrevista durante o processo seletivo.

Às amigas Ana Maria, Gercilene e Izalete pela acolhida em Fortaleza nos momentos de realização das etapas do processo de seleção e nos encontros finais.

A todos do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica – GDESB pelo compartilhamento de saberes, acolhida, estudos teóricos, encaminhamentos do projeto e as amizades fincadas que levarei para a vida.

À amiga Márcia Melo pelos momentos de partilhas, dicas, orientações, ajuda, escuta. Muito obrigada!

Às bolsistas Mariana, Nágela, Karine e Karla Helem pela ajuda incansável que foi dada na transcrição dos dados.

A mais nova amiga, companheira de trabalho Aliny Karla pelo apoio, escuta constante, aconselhamentos e orientações, pela leitura de alguns pontos e sugestões, e disponibilidade sempre em ajudar nas atividades do trabalho.

Aos novos colegas do IFCE pela força, palavras de conforto no momento mais crítico da escrita, no contexto da inserção de uma nova jornada profissional.

Aos professores da Universidade Regional do Cariri, meus mestres e colegas de trabalho quando fui professora substituta, pela contribuição e disponibilidade em participar da pesquisa.

Às secretárias Rosângela e Jonelma do PPGE pelo profissionalismo e presteza sempre atendendo com atenção a nossas solicitações.

À UECE que tornou possível a realização de um sonho.

A todos os colegas da turma do mestrado 2016 pelo acolhimento, partilhas, sempre dispostos a ajudar.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pelo apoio financeiro.

“[...] O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser-mergulho interior e o conhecimento de si – e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou”.

(Souza, 2007, p.41)

RESUMO

O trabalho intitulado “Possibilidades e Desafios na Construção da Práxis Pedagógica dos Professores do Curso de Pedagogia da URCA”, está inserido na linha de pesquisa (A) formação, didática e trabalho docente no núcleo temático (1) didática, saberes docentes e práticas pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE, com o objetivo de “Compreender os desafios e possibilidades da relação teoria-prática na prática de professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA, tendo em vista a práxis”. A pesquisa é fruto de inquietações a partir das experiências vivenciadas na docência na universidade, na qual nos questionamos como os professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA estabelecem a relação teoria-prática (práxis) no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Nossa metodologia teve como paradigma o enfoque sociocrítico fundamentado na teoria crítica de natureza histórica e dinâmica, a abordagem é de cunho qualitativo, pois tratamos da percepção de sujeitos histórico e sociais, o método abordado foi o estudo de caso, sustentado na perspectiva de Yin (2005), que é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real. Para a coleta e análise dos dados utilizamos a análise documental do Projeto Político Pedagógico e entrevistas semiestruturadas na forma de relatos com os professores de Didática e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da URCA. O tratamento de dados foi a análise de conteúdo temática defendida por Bardin (1979). Os resultados possibilitaram perceber que o Projeto Político Pedagógico propõe uma formação pautada na articulação entre teoria e prática, na perspectiva de uma educação a partir de uma práxis emancipatória e transformadora, tendo como eixo central o desenvolvimento do pensamento crítico. Percebemos que os docentes possuem suas concepções sobre a práxis e percebem a necessidade da sua construção, porém reconhecem que existem inúmeros desafios que precisam ser superados, partindo de questões estruturais, pedagógicas e curriculares, mas também indicam possibilidades de construção de uma práxis por meio de experiências que podem ser exitosas na articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Práxis. Curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Didática.

ABSTRACT

The work entitled "Possibilities and Challenges in the Construction of the Pedagogical Praxis of the Teachers of the URCA Pedagogy Course" is inserted in the research line (A) teaching, didactics and teaching work in the thematic core (1) didactic, knowledge teaching and Practices pedagogical aspects of the Postgraduate Program in Education - PPGE / UECE, with the objective of "Understanding the challenges and possibilities of the theoretical-practical relationship in the teaching practice of the Teachers' Course and Pedagogical Seminar of the Regional University of Cariri-URCA. In view of praxis. "The research is the result of a discomfort with university teaching experience, in which we question how the teaching and teaching professors of the URCA Pedagogy Course establish the theory-practice relationship (praxis) in the development of their pedagogical practice. Our methodology was based on the sociocritical approach based on the critical theory of historical and dynamic nature, the approach is qualitative, once we deal with the perception of historical and social issues, the approach was the case study, based on the perspective of Yin (2005), which is an empirical research that investigates a contemporary phenomenon in its real-life context. In order to collect and analyze the data, we used the documentary analysis of the Political Pedagogical Project and semi-structured interviews in the form of reports with Teachers and Supervisors of the URCA Pedagogy Course. Data processing was the thematic content analysis advocated by Bardin (1979). The results allowed to realize that the Pedagogical Political Project proposes a formation based on the articulation between theory and practice, in the perspective of an education based on an emancipatory and transforming praxis, having as central axis the development of critical thinking. We realize that teachers have their conceptions about praxis and perceive the need for their construction, but recognize that there are many challenges that need to be overcome, from structural, pedagogical and curricular issues, but also indicate possibilities of constructing a praxis through experiences which can be successful in articulating theory and practice.

Keywords: Praxis. Course of Pedagogy. Supervised internship. Didactics.

LISTA DE QUADOS

Quadro 1 – Portal IBCT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2016).....	28
Quadro 2 – Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	29
Quadro 3 – Publicações sobre o Curso de Pedagogia da URCA.....	30
Quadro 4 – Quadro síntese das categorias para análise dos dados.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CFE	Conferencia Federal de Educação
EQ	Estado da Questão
GDESB	Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica
IBCT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NETED	Núcleo de Estudos, Trabalho, Educação e Desenvolvimento
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBE	Prática Baseada em Evidências
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UECE	Universidade Estadual do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA: UM ENCONTRO COM A TEORIA E A PRÁTICA.....	16
1.2	PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	20
1.3	OBJETIVOS.....	25
1.3.1	Geral.....	25
1.3.2	Específicos.....	25
1.4	ESTADO DA QUESTÃO: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	25
1.4.1	Caminho Percorrido.....	27
1.4.2	Mapeando os Dados.....	28
1.4.3	O Que Dizem os Achados	30
2	TECENDO FIOS DA PESQUISA: O CAMINHO METODOLÓGICO.	36
2.1	DELINEANDO O PARADIGMA, A ABORDAGEM E O MÉTODO DA PESQUISA	37
2.2	TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	40
2.2.1	Situando o lócus da pesquisa.....	41
2.2.2	Caracterizando os sujeitos: primeiras aproximações.....	42
2.2.3	A entrevista: impressões e percepções.....	44
2.2.4	Análise dos dados.....	46
3	CONSTRUINDO O MARCO TEÓRICO.....	51
3.1	SITUANDO O CAMPO EDUCACIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	51
3.2	A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	53
3.3	A DIDÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	57
3.4	O ESTÁGIO COMO EIXO NORTEADOR DA PRÁXIS.....	62
3.5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	65
3.6	PRÁTICA E/OU PRÁXIS PEDAGÓGICA?.....	66
4	DESVELANDO OS DADOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	74
4.1	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A PRÁXIS EM QUESTÃO.....	76

4.2	AS VOZES DA PESQUISA: RELATOS DOS DOCENTES.....	81
4.2.1	Relação teoria e prática: relatos dos professores	84
4.2.2	Desafios na construção da práxis.....	88
4.2.3	Possibilidades na construção da práxis: o que dizem os achados.....	91
4.2.4	Concepção teórica que norteia a prática docente.....	94
4.2.5	Afinal: o que é práxis?.....	101
5	À GUIA DE CONCLUSÕES.....	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES.....	118
	APÊNDICE A - CARTA CONVITE.....	119
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	120
	APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....	121
	ANEXOS	123
	ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR.....	124
	ANEXO B - EMENTA DIDÁTICA I.....	127
	ANEXO C - EMENTA DIDÁTICA II.....	128
	ANEXO D - EMENTA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	129
	ANEXO E - EMENTA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	130

1 INTRODUÇÃO

Nosso estudo versa sobre “Possibilidades e Desafios na construção da Práxis Pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia da URCA” e tem como escopo refletir acerca das concepções de práxis dos docentes e como é articulada em sua prática pedagógica nas disciplinas de Didática e Estágio, ampliando a discussão no âmbito da formação de professores proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE.

A construção do objeto de pesquisa se deu por meio das discussões elencadas na docência no Ensino Superior na condição de professora substituta da Universidade Regional do Cariri - URCA, situada da cidade do Crato, interior do Estado do Ceará, durante o período de 2012 a janeiro de 2016. Atuamos, principalmente, nas disciplinas de Didática I, Didática Geral e Estágio Supervisionado, tanto no Curso de Pedagogia como em outras licenciaturas que a universidade oferece¹.

O interesse pela linha de pesquisa (A) sobre formação, didática e trabalho docente no núcleo temático (1) didática, saberes docentes e práticas pedagógicas, surgiu a partir das vivências do fazer docente em que percebemos as inquietações dos discentes e docentes com relação à dificuldade de estabelecer relações entre teoria e prática na universidade, principalmente nas discussões fomentadas nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, em que apreendemos – à luz das vozes dos alunos – uma preocupação com sua formação, ao clamarem por mais práticas articuladas à teoria, buscando uma base de sustentação enquanto “cientistas da educação” e futuros professores da Educação Básica.

Estas inquietações da realidade puderam ser refletidas quando tivemos a oportunidade de perceber que os debates no interior das universidades sobre as produções de conhecimento, os saberes necessários à prática educativa, o professor reflexivo, a prática pedagógica, a relação teoria e prática na perspectiva de uma práxis transformadora, a partir do “movimento entre ação-reflexão-ação

¹ A universidade Regional do Cariri é um dos principais polos de formação de professores na região do Cariri, oferecendo 10 licenciaturas nos cursos de Pedagogia, História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, Artes Visuais, e Ciências Sociais, sediada nos municípios de Crato e Juazeiro. A universidade também conta com três unidades descentralizadas nas cidades de Iguatu, Missão Velha e Campos Sales. Na região existe também algumas faculdades particulares, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE e a Universidade Federal do Cariri – UFCAR.

refletida” (LIMA, 2003), tem se propagado dentro das salas de aula das licenciaturas de todo país, em especial da Universidade Regional do Cariri, com destaque no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Didática e Estágio.

A experiência possibilitou reflexões acerca de conceitos referentes à práxis como elemento instrumentalizador de uma prática refletida e significativa, cuja relação teoria-prática presente na formação dos professores busquem uma prática transformadora que atue diretamente no e a partir do meio social.

A dissertação está estruturada da seguinte forma:

1 – INTRODUÇÃO – Apresentaremos a temática investigada, justificando o interesse, a aproximação com o tema por meio do percurso formativo e prático, o delineamento do problema, os objetivos e o Estado da Questão (EQ) com os achados que contribuíram para nossa temática.

2 – O percurso metodológico, a escolha pela abordagem, paradigma e método, procedimentos de coleta e análise dos dados.

3 – Marco teórico em que dialogamos com autores que tratam das categorias teóricas que sustentam nosso trabalho, situando a discussão no âmbito global da produção do conhecimento científico.

4 – Análise dos dados, quando apresentamos os achados da pesquisa dialogando com o aporte teórico abordado.

CONSIDERAÇÕES – Provisórias, haja vista que o conhecimento está sempre em processo.

Em face desse caminho trilhado, pretendemos, com nossa pesquisa, contribuir para a produção do conhecimento no campo da formação de professores, colaborar para o crescimento do Programa PPGE/UECE que tão bem nos acolheu e para a Universidade Regional do Cariri, responsável pela formação inicial, esperamos fomentar uma discussão fundamental no campo da formação de professores.

1.1 APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA: UM ENCONTRO COM A TEORIA E A PRÁTICA

Meu² percurso formativo na universidade e as práticas movidas pelas experiências educativas sinalizaram inquietações que culminaram na construção desta pesquisa, tendo como objeto de estudo a construção da práxis nas práticas dos professores do Curso de Pedagogia.

O ingresso no referido curso foi no ano de 2005, sendo que no II semestre me inseri no grupo de estudos sobre História da Educação, vinculado ao Núcleo de Estudos, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – NETED/URCA e permaneci durante todo o curso. Fui bolsista de Iniciação Científica do referido grupo, tendo como pesquisa intitulada: “Resgatando a História das Instituições Educacionais do Cariri Cearense”. Nele pude desenvolver vários artigos, publicar, apresentar e participar de eventos científicos na área da educação em diversas localidades.

Ser bolsista de iniciação científica oportunizou-me uma aproximação maior com o universo da pesquisa, na aquisição de um aporte teórico que possibilitou um rico diálogo com as próprias disciplinas no transcorrer do curso. Durante esta experiência me apropriei dos elementos técnicos da escrita acadêmica que fizeram um diferencial significativo em minha formação.

No mesmo período, participei da gestão do Centro Acadêmico de Pedagogia Prof^o. Paulo Freire, onde ampliei minha visão sobre a universidade, desenvolvendo diversas ações que tiveram inúmeras contribuições em minha formação acadêmica, dentre elas a formação política e humana. Tive a oportunidade de vivenciar alguns desdobramentos que fazem parte da universidade, tais como: organizar uma semana acadêmica, compreendendo todas as dimensões da logística, secretaria, comissão científica, arrecadar fundos para o centro, negociar com a reitoria melhorias para o curso, organizar viagens para eventos, compreender o funcionamento da universidade como um todo.

Assim, segui minha formação acadêmica com muitas vivências na universidade sob diversos ângulos, o desenvolvimento acadêmico, militância em movimentos sociais e experiências em estágios de docência. Mas o que pretendo destacar nessa formação com maior ênfase foi o contato com as disciplinas de

² Utilizarei nesse tópico o verbo na primeira pessoa do singular por se tratar da minha trajetória de vida acadêmica e profissional.

Didática e Estágio, as quais foram impactantes, pois, compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como ele se desenvolve na prática, foi o que me fez perceber a universidade como um espaço de reflexão e formação, cuja atividade docente, requer uma relação constante entre a teoria e a prática.

A partir dessas apreensões com os elementos teóricos e práticos que surgiu uma identificação e aproximação com a Didática, considerada um dos principais ramos da Pedagogia, apoiando-se nos pressupostos do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, constituída pelo planejamento, avaliação, fins sociais da educação, relação professor aluno, (LIBÂNEO, 1994), enfim, é um universo de aprendizagens que nos debruçamos no campo da Pedagogia, na tentativa de compreender melhor as relações entre teoria e prática promovidas pela universidade.

As experiências durante o processo formativo contaram, também, com o estágio na docência no Serviço Social do Comércio – EDUCAR SESC – Crato – CE e no Projeto Il Tempo³ no SESC – Juazeiro, local em que pude vivenciar momentos de muita aprendizagem por meio de uma prática voltada para o construtivismo, cujo “aprender a aprender”⁴ se fazia presente.

Essa experiência oportunizou uma aproximação com a realidade, vivenciando na prática os elementos técnicos do fazer docente – o planejamento e as ações das aulas, encontro pedagógico, reunião de pais, enfim, o estágio proporcionou um olhar acerca do que é ser professor.

Durante o curso, realizei os estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os quais se enquadram como componentes curriculares. A prática de estágio exercida na escola pública no decorrer da formação, viabilizou uma aproximação com a realidade e seus condicionantes sociais e culturais que permeiam os muros da escola, provocando uma reflexão a “[...] medida em que será

³ O Projeto Segundo Tempo tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte, promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, para a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, tendo como atuação o acompanhamento pedagógico (<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>).

⁴ Essa perspectiva de educação teve seus indícios no Brasil na década de 30, com o manifesto dos pioneiros da escola nova, que culminou com o movimento escolanovista, tendo como proposta um novo tipo de homem, em que o ensino era concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto da aprendizagem baseado em situações problemas. Os métodos eram fundados numa didática renovada, o ensino apoiava-se nos centros de interesses, estudo dirigido, métodos dos projetos, técnicas de fichas didáticas, etc (VEIGA, 2005).

consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola” (PIMENTA, 2012, p. 20), o estágio passa a ser compreendido como uma atividade preparadora para a práxis.

Após a conclusão do Curso de Pedagogia em 2010, transitei por duas escolas privadas, obtendo a experiência na sala do 1º ano assumindo o desafio da alfabetização. Contudo, havia um suporte pedagógico e de materiais didáticos, que facilitava o trabalho, bem como a participação e presença da família, um fator importante no desenvolvimento dos educandos, no entanto, as dificuldades com o fazer docente eram constantes.

Na escola pública, as experiências foram no infantil III, 4º e 5º ano do ensino fundamental em 2011. Os suportes de materiais didáticos eram satisfatórios para a instrumentalização da aula, mas os desafios também se faziam constantes no acompanhamento pedagógico e as problemáticas de ordem social e familiar.

Em 2012, obtive a experiência do fazer docente em situações não escolares, com o ingresso no Serviço Social da Indústria – SESI, em que exercia a atividade docente fora do ambiente escolar, atuava nas indústrias ministrando cursos voltados para o aperfeiçoamento no ambiente de trabalho, com formações nas temáticas: relações interpessoais, gerenciando conflitos, autoestima, etc.

Concomitantemente, inseri-me no quadro de professor substituto na Universidade Regional de Cariri – URCA, assumindo diversas disciplinas, no âmbito da Didática: Estágio Supervisionado; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; e Políticas Educacionais, no Curso de Pedagogia e outras licenciaturas.

Em 2013 ingressei, como docente, na prefeitura municipal do Crato-CE, via concurso público, assumindo a gestão de uma escola, após me submeter a uma seleção para gestores. Essa experiência configurou-se como um momento de pensar e refletir sobre as peculiaridades do sistema escolar, deparando-me com várias situações que exigiram muita reflexão para tomadas de decisões no intuito de uma gestão participativa. Tinha como desafio a Gestão Educacional em uma perspectiva democrática, autonomia da unidade escolar, a participação da sociedade/comunidade e o envolvimento de professores, estudantes e pais, em prol de um objetivo comum, a aprendizagem.

Posto essa compreensão, a gestão escolar pode assumir duas perspectivas, a de transformar uma realidade local, com fins da aprendizagem no

âmbito social, como também apenas reproduzir um sistema que tem como finalidade o produto final, por meio de um exame, e não o processo de construção da aprendizagem. Para que tais metas sejam atingidas, requer que o gestor mobilize todos os sujeitos envolvidos no processo, partindo da premissa de que o “resultado deve ser alcançado”, embora saibamos que existem subjetividades no âmbito individual, social e cultural no ambiente escolar que precisam ser olhadas com atenção.

Em 2014, optei por retornar para a sala de aula da Educação Básica, no 1º ano do Ensino Fundamental, deparando-me novamente com o desafio da alfabetização e as exigências dos sistemas de ensino pelos resultados avaliativos no contexto dos programas, no caso específico, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes, tendo como objetivo apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino por meio da eliminação do analfabetismo escolar⁵.

Simultâneo à atividade na Educação Básica, continuava o desempenho na docência no ensino superior, uma vez que me identifiquei bastante com esse nível de ensino, por compreender a universidade como instituição educativa em busca de uma construção crítica do saber, historicamente construído, baseado na pesquisa, no ensino e na extensão, elementos que possibilitaram um movimento constante de reflexão crítica com o meu próprio fazer docente enquanto professora formadora de futuros professores e os saberes da experiência desenvolvidos na minha prática na Educação Básica.

Portanto, a prática docente na universidade foi um momento crucial de confronto com a teoria, com vistas a uma formação que tenha como ponto de partida a própria reflexão sobre minha prática.

A docência no ensino superior foi exercida até fevereiro de 2016, quando ingressei no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, ciclo de uma nova trajetória à

⁵ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte do Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>)

caminhar, traçada frente a muitos desafios, entre eles, o deslocamento de cidade (do Crato para Fortaleza – Capital do Ceará), a distância da família e uma nova rotina de estudos, mas também de muito aprendizado.

Na oportunidade, o mestrado propiciou o encontro com a Prof.^a Dra. Marina, a qual foi mais que uma orientadora, pois, conduziu-me a tecer reflexões pelas quais pude construir o olhar de pesquisadora, acolheu-me no Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica – GDESB, contribuindo, significativamente, com o desenvolvimento da pesquisa, com estudos teóricos, discussões para aprimorar o objeto, enfim, momentos de partilha e construções, sem os quais a pesquisa não teria se constituído da forma como a apresentaremos.

As experiências vivenciadas possibilitaram o processo de constituição de uma identidade profissional e consolidação de uma consciência política e crítica, em que os conceitos de universidade se encontram presentes nas reflexões e ações, desafiando as reproduções das relações sociais que são inseridas no ambiente universitário, entendendo a universidade como um dos principais meios de construir conhecimentos arrolados em valores sócio-culturais, promovendo a responsabilidade da produção de novos saberes, a partir de uma análise crítica acerca do desenvolvimento da sociedade e seus avanços civilizatórios.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa foi construído em meio às apreensões percebidas na relação entre teoria e prática presente na formação do professor, em que para “[...] preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que se tenha prática” (PIMENTA, 2012, p. 35), e é essa prática pedagógica exercida pelos professores da universidade que pretendemos investigar, se caminha para uma práxis transformadora ou é apenas uma mera atividade teórica⁶.

1.2 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Diante da perspectiva contemporânea, sinalizada pelas transformações na sociedade no âmbito político, econômico, social e cultural, com a expansão das tecnologias da informação e comunicação, o conhecimento tem se propagado com muita velocidade, e se modificado constantemente.

⁶ Para um aprofundamento no conceito de atividade teórica, ver Adolfo Sánchez – Filosofia da Práxis (2011).

Vivenciamos, portanto, um período que nos impulsiona a consideráveis reflexões no campo educacional, mais precisamente em relação à formação de professores, em função da gama de informações, teorias e concepções pedagógicas com as quais constantemente estamos estabelecendo contato. Bem como, sobre a relação entre teoria e prática enfrentada pelo professor universitário, por compreendermos a universidade como instituição educativa em busca de uma reflexão crítica do saber historicamente construído, assentado na pesquisa, no ensino e na extensão. Nessa perspectiva, Cavalcante nos leva a perceber que

[...] a atividade docente se situa em uma instituição educativa que é a universidade. Entendemos que sua finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca (CAVALCANTE, 2014, p.16).

Na esfera da discussão, é importante compreendermos a Educação Superior de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar profissionais para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação de saberes culturais, científicos e técnicos, suscitar o aperfeiçoamento cultural e profissional e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente.

A esse respeito, verificamos que a docência na universidade: “[...] configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA, 2002, p. 88).

Investigar as práticas exercidas no Curso de Pedagogia supõe conhecer questões relevantes sobre as ações desenvolvidas no cotidiano do Pedagogo, tecer reflexões críticas que colocam em xeque a construção de práticas pedagógicas pertinentes a sua função, que são ancoradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006), compreendendo que,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Pensar o pedagogo enquanto profissional da educação nos leva a refletir e questionar sobre a responsabilidade que a universidade deve assumir, em formar professores conscientes de sua identidade docente e qualificados para inserir-se no mundo social do trabalho. Todavia, para que o pedagogo desenvolva o pensamento crítico de seu papel na sociedade, a graduação deve lhe conduzir à vivência de tal prática, a partir dos próprios professores universitários.

Dessa forma, a prática docente no interior da universidade propicia “essa” transformação do conhecimento teórico em uma aprendizagem significativa do educando, em prol de uma aplicabilidade no “chão da escola”? (LIMA, 2001). Nesse sentido, “Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica” (PIMENTA, 2002, p.80).

Em se tratando do Curso de Pedagogia, que se caracteriza como a “ciência da educação⁷” tendo como principal eixo a Didática – “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001), nossa preocupação se torna ainda maior, pois é nele que a construção do conhecimento com relação à educação e às práticas docentes deveriam ser disseminadas com uma ênfase maior. Por conseguinte, precisamos de uma formação de pedagogos realmente solidificada, em que teoria não se desvincule da prática, nem sejam abordadas separadamente, ao contrário, como afirma Freire (2011, p.12): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

Faz-se necessário discutir a respeito dos saberes que são produzidos na formação, dado que a universidade, através das licenciaturas, formam professores

⁷ Sobre essa discussão da pedagogia enquanto ciência ver: “Pedagogia como ciência da educação – Maria Amélia Santoro Franco (2003)”; “Pedagogia, ciência da educação? – Selma Garrido Pimenta (2011)”; “Pedagogia e Pedagogos, para quê? – José Carlos Libâneo (2010)”.

para atuar na educação básica, já que a realidade é permeada de uma complexidade de experiências advindas das famílias e culturas, das tecnologias, enfim, o professor do século XXI se depara com um grande desafio na docência, devendo esse profissional estar munido de referenciais teóricos e práticos para que possa exercer uma ação crítica e reflexiva.

Nossa temática torna-se relevante e pertinente, ao passo que é necessário pensarmos e repensarmos a formação do pedagogo numa perspectiva teórico-prática, haja vista que o mesmo precisa de uma formação que lhe assegure dialogar com a prática social como ponto de partida e ponto de chegada de uma ação que promova um diálogo com a sociedade, atendendo as suas necessidades e perspectivas de construção do conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 2012).

Para que esses educadores assumam essa postura crítica, que reflitam sobre as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento que devem construir com seus alunos na escola, precisam ter uma formação consolidada nessas dimensões ora apresentada exercida pelos profissionais universitários, em que a prática social seja ressignificada de saberes na formação do próprio professor. Na esteira dessa apreensão, vale perguntar: os docentes do Curso de Pedagogia das disciplinas de Didática e Estágio da URCA consideram a prática social em sua ação docente?

Entendendo que a profissão docente é uma atividade educativa, “[...] de ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social” (PIMENTA, 2002, p. 48), é que percebemos a necessidade de profissionais comprometidos com o desenvolvimento dos processos formativos e seu reflexo na sociedade.

As preocupações elencadas, nos inquieta em entender como os professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA estabelecem a relação teoria-prática (práxis) no desenvolver da sua prática pedagógica?

Refletimos sobre até que ponto a prática didático-pedagógica dos professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA dialoga com as teorias estudadas por eles e a promoção de uma aprendizagem significativa para o educando, enquanto futuro professor. Isto é, as práticas desses docentes estão oportunizando uma reflexão crítica sobre a teoria, no intuito de viabilizar uma ação repensada, ressignificada, ou seja, “[...] o conhecimento na ação e a reflexão na e sobre a ação” (SCHON, 1992, p.80)?

Sabemos que há uma grande dificuldade em estabelecer a relação entre o cotidiano dos discentes, sua história de vida, suas experiências e a prática pedagógica. Então, a prática pedagógica estabelece relação com o cotidiano dos discentes?

A prática docente na universidade enfrenta vários desafios, tanto no âmbito estrutural como no pedagógico. A produção do conhecimento não acontece de forma neutra, responde a uma necessidade prática da sociedade, refletindo as concepções de mundo, de educação e de sujeito que a instituição deseja formar. Tais concepções são vislumbradas através do currículo proposto no curso, e este deve partir da articulação entre teoria e a prática. Logo, as práticas refletem as teorias abordadas durante o curso?

Embora exista na universidade a cultura acadêmica da produção científica e da extensão que deve ser desenvolvida, não podemos deixar de exercer a principal função que é o ensino, destarte, a prática docente tem sido corporeificada pelo exemplo e pela coerência, como bem advoga Paulo Freire?

A construção da práxis no Curso de Pedagogia nos chama a atenção pelo fato de que podemos pensar em possibilidades de intervenção nas ações exercidas na universidade, buscando dialogar com os atuais atores do processo educativo, observando as práticas exercidas para o desenvolvimento da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem orientada em uma Didática que é,

[...] acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável às circunstâncias e aos momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las (FRANCO, 2010, p.8).

De todo modo, a universidade assume o papel de construir conhecimentos guiados em valores sócio-culturais, promovendo a responsabilidade da produção de novas compreensões, a partir de uma análise crítica acerca do desenvolvimento da sociedade e seus avanços civilizatórios. Por este motivo precisa-se discutir a respeito da formação teórico-prática, refletindo sobre as variáveis metodológicas que norteiam a prática pedagógica e os diversos saberes necessários à ação docente.

É hora de pensarmos a universidade enquanto um lócus de conhecimento científico, formação política e crítica, de confronto entre o aprendido e o vivido, em que o discente tenha a função social de agir sobre o meio, bem como sofrer a

influência deste. Enfim, é o momento de construção de uma identidade profissional e consolidação de uma consciência política, em que os conceitos de universidade pública e de qualidade se façam presentes em suas reflexões e ações, desafiando as reproduções das relações sociais inseridas no ambiente universitário (LIMA, 2001).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Compreender os desafios e possibilidades da relação teoria-prática dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, tendo em vista a práxis.

1.3.2 Específicos

- a) Identificar a concepção de práxis dos professores de Didática e Estágio Supervisionado a partir de seus relatos;
- b) Analisar a concepção de práxis presente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA;
- c) Refletir a articulação na relação teoria-prática na realidade do Curso de Pedagogia da URCA.

1.4 ESTADO DA QUESTÃO: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Esse tópico tem como premissa situar nosso objeto de estudo no campo das pesquisas a nível macro sobre a formação de professores, em especial em relação aos elementos que versam sobre a práxis no Curso de Pedagogia nas disciplinas de Didática e Estágio.

Entendemos por Estado da Questão (EQ), o ponto de partida para o delineamento do objeto de pesquisa, bem como na construção do marco teórico que deu sustentação à pesquisa, por intermédio de um levantamento seguido de registro acerca das produções científicas sobre a temática que pretendemos pesquisar, tendo como objetivo compreender de que forma o objeto de pesquisa está sendo posto no processo de construção da ciência.

O EQ possibilita desenvolver um olhar crítico com rigor científico na construção das categorias teóricas e empíricas, a serem desenvolvidas durante o processo de construção desta produção científica. Desse modo, o levantamento bibliográfico proposto pelo Estado da Questão vai além da revisão de literatura, a qual busca a apreensão das teorias, conceitos e categorias. Requer uma compreensão crítica da problemática, a partir dos achados para a delimitação das bases teóricas fundamentando nosso campo de investigação.

O levantamento nas produções proposto pelo Estado da Questão nos ajudou a redefinir o objeto de estudo, no intuito de uma delimitação mais consistente, juntamente com os objetivos, os aspectos metodológicos e as categorias teóricas que iremos dialogar.

Para tal construção, é necessário que os achados estejam relacionados ao tema pesquisado, explicitando as publicações encontradas nos bancos de dados, delimitando o período, as fontes de pesquisa e os descritores, proporcionando o confronto crítico das obras pesquisadas, partindo de olhares plurais e compreensões epistemológicas acerca da própria produção a ser desenvolvida (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2010).

Além do levantamento realizado através do Estado da Questão, existem também outros tipos de pesquisas que realizam esse mapeamento, o Estado da Arte e a Revisão Integrativa⁸. O Estado da Arte, por sua vez, difere do EQ, pois se propõe a não só mapear as produções científicas sobre determinada área de conhecimento, como também, descrever, discutir e analisar criticamente o material encontrado em um determinado tempo cronológico e tipo de fonte. Ou seja, o Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento tem um caráter bibliográfico e inventariante que consiste em realizar uma sondagem das produções científicas sobre determinada área de conhecimento em um período de tempo e um lugar ou lugares específicos.

A Revisão Integrativa tem como pressuposto “[...] a busca, a avaliação crítica e a síntese das evidências disponíveis do tema investigado, sendo o seu produto final o estado atual do conhecimento...” (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008, p. 758), através do método da Prática Baseada em Evidências (PBE) que consiste, por sua vez, em definir o problema a ser analisado, identificando as

⁸ Existem esses dois tipos de revisão, o estado da arte e a revisão integrativa, mas o nosso trabalho se enquadra no Estado da Questão que ora apresentamos.

informações para uma avaliação crítica, no intuito da aplicação dos dados na prática a partir das publicações revisadas.

Diante do exposto, nosso estudo se enquadra no Estado da Questão, com vistas a delinear melhor nosso objeto de estudo, tornando-o mais rigoroso, científico e original, por meio do mapeamento que realizamos sobre as publicações com relação a nossa temática, em que em posse desses dados o nosso objeto de pesquisa adquiriu mais consistência e originalidade, contribuindo assim, para a produção de conhecimento na área da educação.

1.4.1 Caminho percorrido

A realização do Estado da Questão se deu com uma revisão da literatura produzida no âmbito nacional e local⁹ em teses, dissertações e em periódicos através de artigos científicos, com o propósito de percebermos de que forma nossa temática está sendo discutida nas produções.

Fizemos um mapeamento dos dados bibliográficos em artigos de periódicos nacionais revisados por pares¹⁰ no portal da CAPES, em Teses e Dissertações no banco do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBCT na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e as literaturas de referência sobre a temática.

Para as buscas dos trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, definimos cinco descritores: 1 - Formação de Professores AND Curso de Pedagogia; 2 - Práxis AND Curso de Pedagogia; 3 - Práxis e Didática; 4 - Práxis e Estágio, 5 - Curso de pedagogia da URCA, os quais dialogam com nosso objetivo em “Analisar a articulação entre teoria e prática dos professores de Didática e Estágio no Curso de Pedagogia da URCA, tendo como categorias centrais do nosso trabalho a Formação de Professores, Prática Docente e Práxis Pedagógica.

Os descritores se constituíram por cruzamentos das categorias teóricas presentes nas discussões com o uso de booleanos (AND), filtros por tema e aspas [“

⁹ Referimos no âmbito local as teses e dissertações especificamente sobre o Curso de Pedagogia da URCA.

¹⁰ Avaliação realizada por uma comissão editorial que busca detectar os aspectos qualitativos e quantitativos “firmemente consolidada como a etapa mais importante do processo de publicação de resultados de pesquisa na opinião de todos os atores da cadeia editorial, como a que confere qualidade, confiabilidade e originalidade ao artigo” (http://blog.scielo.org/blog/2015/04/24/a-revisao-por-pares-como-objeto-de-estudo/#.WbYDVNFv_IU) acessado em 11/09/2017.

] que têm como objetivo restringir ou ampliar os resultados das pesquisas, delimitando os achados nos portais que tivemos acesso, tais como:

Definimos para análise, as publicações dos últimos 17 anos (2000-2017), por compreender que é um período de tempo considerável com solidez para embasar a pesquisa, haja vista que a discussão em torno da práxis tem sido bastante disseminada nesse período, bem como é o espaço de tempo que antecede a nossa pesquisa.

Utilizamos como critérios de inclusão e exclusão para identificar os trabalhos relacionados à temática, primeiramente os títulos que não tinham relação com nosso tema não foram selecionados, posteriormente construímos tabelas para identificar os achados, separando-os por descritores e tipo de publicação, em seguida realizamos a leitura dos resumos e em alguns casos, da introdução e considerações/conclusões para analisar os objetivos e os resultados obtidos com a pesquisa, no intento de perceber a aproximação com nosso objeto. Os trabalhos, cujos resumos não atendiam nosso objetivo foram descartados.

1.4.2 Mapeando os dados

Quadro 1 - Portal IBCT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2016)

Descritores	Total	Dissertação (Encontrados/Relativos)		Tese (Encontrados/Relativos)	
“Formação de professores” “curso de pedagogia”	437	301	140 → 8 ¹¹	136	51 → 8
“Práxis” “curso de pedagogia”	61	44	4	17	2
Práxis e Didática	92	53	1	39	3
Práxis e Estágio	90	51	6	39	4
curso de pedagogia da URCA	34	23	4	11	1
TOTAL	714	472	23	242	18

Fonte: elaborado pela autora

Como apresenta o quadro 1, com as buscas no portal da biblioteca digital foram encontrados um total de 714 publicações de teses e dissertações relacionadas aos descritores elencados, sendo 472 dissertações e 242 teses. Através de uma varredura utilizando os critérios de inclusão e exclusão, delimitando o ano das

¹¹ Sobre o descritor “Formação de professores” “curso de pedagogia” foram encontradas 140 publicações, mas apenas 8 dissertações eram relativas ao nosso objeto, assim como as 51 teses da coluna seguinte, só 8 dialogavam com nossa proposta.

publicações (2000-2016), identificando a presença dos descritores nos títulos e lendo os resumos, introdução e conclusões, selecionamos um total de 23 dissertações e 18 teses que foram analisadas e sintetizadas.

Quadro 2 - Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Descritor	Total	Relativos	Título
Formação de Professores AND Curso de Pedagogia	157 - artigos (revisado por pares – 73)	2	1 – Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste 2 – Pedagogia: o espaço da educação na universidade
Práxis AND Curso de Pedagogia	107 artigos (revisado por pares – 65)	1	1 - O Curso de Pedagogia da Unoesc em tela: concepção dos docentes e dos egressos
Práxis AND Estágio	188 artigos (revisado por pares – 128)	2	1 – O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo 2 – Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN
Práxis AND Didática	99 artigos (revisado por pares – 60)	1	1 – Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural
TOTAL	365	6	

Fonte: elaborado pela autora

Foram, ao todo, 365 artigos pesquisados a partir das categorias: Formação de Professores – Curso de Pedagogia; Práxis – Curso de Pedagogia; Práxis – Didática; Práxis – Estágio, porém, após os critérios de inclusão e exclusão que mencionamos no item anterior e a ferramenta [periódicos revisado por pares], apenas 6 apresentaram relação com nossa temática acerca da “Práxis dos Professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia”.

Quadro 3 -Publicações sobre o Curso de Pedagogia da URCA

Autor (a)	Título	Disser./Tese	Ano
Cícera Sineide Dantas Rodrigues	Disposições Norteadoras de Concepções acerca da Teoria e da Prática: um estudo da fala dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da URCA	Dissertação	2009
Maria É Braga Mota	O curso de pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente	Dissertação	2012
Charmênia Freitas de Sátiro	O ensino da didática nos cursos de licenciatura em pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades	Dissertação	2013
Ana Maria Do Nascimento	O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire	Dissertação	2014
Maria É Braga Mota	O habitus acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores.	Tese	2015

Fonte: elaborado pela autora

O universo de publicações encontradas sobre a URCA, o nosso lócus de investigação, foram ao todo 35 produções, entre teses (11) e dissertações (24), as quais trataram de pesquisas relacionadas aos cursos de educação Física, Geografia e Enfermagem da URCA, contudo, observamos que somente 05 estão relacionados ao Curso de Pedagogia, sendo distribuídos entre quatro dissertações e apenas uma tese.

Isso nos mostra que a nossa pesquisa irá contribuir para a discussão acadêmica no âmbito da práxis no Curso de Pedagogia, principalmente nessa relação entre a didática e o estágio como elementos instrumentalizadores da práxis, compreendendo-o como um espaço de reflexão e construção da práxis transformadora.

1.4.3 O que dizem os achados

As dissertações que abordam o primeiro descritor “Formação de Professores” – “Curso de Pedagogia”, apresentam uma diversidade de objetos de pesquisa, tais como: os saberes construídos no curso; a prática na docência e sua

relação entre teoria e prática; os reflexos do curso na formação de professores na Educação Infantil; o currículo; a apropriação pelos estudantes da relação teoria e prática; a identidade do professor pedagogo e a práxis docente na formação de professores leitores.

Percebemos que alguns trabalhos têm semelhança com nossa proposta, mas não com a mesma essência, o texto de Pinto, (2008) limita-se a relação teoria e prática, e o de Silva (2015) se refere à práxis, mas no contexto de professores leitores, no entanto, pretendemos trabalhar a formação no Curso de Pedagogia com vistas à construção da práxis. Em contrapartida, os demais tratam dos saberes, currículo e identidade, os quais não fazem parte do nosso conjunto de categorias.

No segundo descritor “Práxis” - “Curso de Pedagogia”, as dissertações analisadas revelam a compreensão dos significados da práxis pelos discentes; as concepções entre teoria e prática; o conceito de prática na LDB e nas Diretrizes; a prática educativa no Curso de Pedagogia e a práxis pedagógica no contexto da interdisciplinaridade.

Concernente as abordagens, são semelhantes com nossa temática, porém, as dissertações apresentam um caminho diferente, a práxis nas diretrizes, na perspectiva interdisciplinar, sendo que o trabalho que melhor estabelece relação é o de Seixas, (2006) que pretende investigar os significados da práxis no Curso de Pedagogia, entretanto o estudo relaciona-se aos discentes, no nosso caso, iremos trabalhar com os docentes.

O terceiro descritor “Práxis AND Didática” com apenas um trabalho, que trata da contribuição da Didática para a profissionalidade docente na autoria de Silva (2015), no qual, embora seja uma proposta muito interessante, difere da nossa temática, pois, pretendemos investigar como o professor de Didática constrói sua práxis, e não a questão da profissionalidade.

Para tanto, temos um quarto descritor “Práxis AND Estágio”, os quais tratam das possibilidades e limites do estágio; as contribuições do estágio para a docência e do sujeito crítico; atuação do estágio na construção da identidade docente e saberes construídos no estágio. Entretanto, não se referem, especificamente, à construção da práxis dos professores que atuam nessa disciplina, possibilitando assim, um novo cenário para nossa investigação.

Sobre as teses, os achados no descritor “Formação de Professores” - “Curso de Pedagogia” versam sobre os saberes mobilizados no curso; as ciências

da educação; a perspectiva histórica da prática educativa; a formação a partir do pensamento freireano; a ressignificação teórica no Curso de Pedagogia; a docência na prática pedagógica dos professores; a organização do trabalho pedagógico e formação continuada à luz da teoria histórico-cultural.

Percebemos que os trabalhos abordam temáticas semelhantes com nosso objeto, a exemplo, a tese de Nunes, (2010), refere-se às ciências da educação e à prática pedagógica, embora o nosso encaminhe por um viés diferente observando a Pedagogia como ciência. Já Coutinho (2013), aproxima-se da perspectiva histórica das práticas, enquanto que trataremos da história da formação dos professores, bem como a ação-reflexão-ação na perspectiva de Pimenta e Vázquez, uma vez que a tese de Hostina (2011) trabalha com Freire, os demais trabalhos explicitam o professor em serviço, professor formador, formação continuada e a organização do trabalho pedagógico, os quais não terão conotação específica no nosso trabalho.

No descritor “Práxis” - “Curso de Pedagogia” apenas dois trabalhos foram encontrados, o de Duarte Neto (2010) envolvendo a práxis curricular na educação básica, e a tese de Freire (2013), que investigou a autonomia da práxis na universidade, ambos, apesar de trabalharem com a práxis, diferem da nossa proposta, ao tempo em que estudamos a práxis dos professores do Curso de Pedagogia, e não na educação básica, nem sobre a autonomia.

Posteriormente, temos o descritor “Práxis AND Didática”, em que os trabalhos ressaltam o estudo da disciplina Didática no Curso de Pedagogia; a Didática no contexto pós-moderno e a práxis pedagógica na formação continuada, cujo delineamento da práxis e da Didática são abordados, separadamente, nos trabalhos. A Didática na formação inicial e a didática crítica em Rodrigues (2014) e Faria (2011) respectivamente, e a práxis pedagógica em Sousa (2016), ambos em contextos adversos do nosso, haja vista que propomos investigar a práxis na disciplina de Didática no Curso de Pedagogia.

E no último descritor em análise, “Práxis AND Estágio”, as teses selecionadas se debruçam sobre a relação teoria e prática no estágio supervisionado no Curso de Pedagogia e no contexto da formação docente; o estágio como prática dialética, colaborativa e curricular na prática de ensino. As abordagens se identificam com nossa temática no quesito das relações entre a teoria e a prática, no entanto, relacionam-se mais com a prática na educação básica,

na educação infantil e sobre o currículo, enquanto nossa temática se insere na construção da práxis dos professores de estágio.

Com relação aos periódicos, encontramos 365 artigos sobre os descritores elencados, todavia, relacionado ao nosso tema selecionamos apenas 6 textos que tocam na formação de professores da educação básica, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais; a Pedagogia como espaço da universidade e os sentidos expressos pelos estudantes; o estágio curricular como atividade formativa e a Didática para a educação infantil a partir do materialismo histórico dialético.

Assim, os periódicos revelaram pouca aproximação com nosso objeto, não obstante, apenas o artigo de Melo, Almeida (2014) no tocante aos sentidos atribuídos ao estágio supervisionado e da prática docente nas produções, tal qual estamos fazendo neste momento, pelo que se verificou o estágio como possibilidade de construção da práxis e de diálogo entre os diversos componentes curriculares. Dessa forma, o trabalho contribui para nossa pesquisa por compreendermos que o estágio pode ser um espaço de construção da práxis que é o que pretendemos investigar.

O último item analisado foram as produções mapeadas no âmbito do **“Curso de Pedagogia da URCA”**, em que encontramos 35 produções, porém, uma grande maioria tratava de pesquisas nas áreas da Educação Física, Geografia e Enfermagem, apenas 5 versam sobre o Curso de Pedagogia.

Dentre as dissertações analisadas, selecionamos os textos que concernem às contribuições da Didática e do Estágio no curso. Assim, percebemos que abordam o ensino da Didática nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia; a influência da matriz curricular do Curso de Pedagogia na prática docente; o estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia; as concepções acerca da teoria e da prática a partir da fala dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia; e a influência do currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR na prática docente de alunos que já exercem a profissão de professor.

Para ampliar nossa compreensão sobre os achados referentes ao nosso campo de investigação apresentaremos a seguir de forma sucinta o resumo dos resultados dos trabalhos analisados:

- RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas - Disposições Norteadoras de Concepções acerca da Teoria e da Prática: um estudo da fala dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da URCA. “A pesquisa contribui com o

debate de que não há como separar o modo de conceber a relação teoria e prática das histórias de formação dos indivíduos, instigando a compreensão de que as enunciações dos sujeitos contêm em si uma natureza social” (RODRIGUES, 2009).

- MOTA, Maria É Braga – O curso de pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente. “Aponta-se como conclusão, que a formação em Pedagogia dos alunos-professores é considerada por estes, como importantes para repensar sua prática, influenciando e reproduzindo a partir da apreensão e compreensão das teorias e concepções trabalhadas pelos professores na formação” (MOTA, 2012).
- SÁTIRO, Charmênia Freitas de. – O ensino da didática nos cursos de licenciatura em pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades. “A pesquisa revelou que a disciplina Didática nas universidades públicas do Ceará¹² é trabalhada de forma multidimensional, numa relação dialética entre a sociedade, a educação, a Pedagogia e a Escola da Educação Básica. Revelou também as possibilidades de inovação pedagógica presentes nas práticas de pesquisa e ação-reflexão dos professores de Didática” (SÁTIRO, 2013).
- NASCIMENTO, Ana Maria do. – O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire. A análise nos permitiu inferir que todos/as os sujeitos investigados (as) reconhecem a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial docente, e revelaram fragilidades neste campo formativo. [...] anunciamos os postulados freireanos como possibilidade para a construção de uma relação dialógica entre as instituições a partir do Estágio Supervisionado, podendo, portanto, contribuir para a qualidade da formação docente” (NASCIMENTO, 2014).
- MOTA, Maria É Braga – O habitus acadêmico: O Curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores (Tese). “Asseverou-se que o campo do currículo vivenciado na formação de professores – PARFOR, no Curso de Pedagogia dessas alunas/professoras

¹² Incluindo a URCA.

veio influenciar nas suas relações na escola, na sua prática docente (MOTA, 2015).

Destarte, os resultados das pesquisas apresentados sobre o Curso de Pedagogia da URCA revelaram uma vasta discussão sobre o debate acerca da relação teoria e prática no contexto das histórias de formação dos sujeitos, o ensino da Didática numa perspectiva dialética, a falta da relação teoria e prática presente na matriz curricular no curso de formação em Pedagogia, o estágio supervisionado como uma relação de contato, e não de diálogo entre a universidade e a instituição escolar, e os impactos da formação docente para professores que já exercem a profissão. Porém, as pesquisas não abordaram a temática como nos propomos investigar, embora tragam elementos da Didática, do Estágio e das práticas, mas de formas isoladas, e não como buscamos desvelar a relação teoria-práticas construída na Didática e no Estágio simultaneamente.

Assim, o mapeamento nos confirmou a necessidade de uma investigação acerca da práxis pedagógica nas disciplinas elencadas do Curso de Pedagogia, nos possibilitando uma maior contribuição para a instituição formativa, por meio de uma pesquisa que irá apontar os elementos que trazem os desafios e as possibilidades de uma prática pedagógica pautada na perspectiva da transformação dos sujeitos que estão inseridos no contexto do processo educativo, bem como, a compreensão dos fatores que constroem a práxis numa dimensão dialética, partindo do entendimento da mesma como atividade teórico-prática exercida nas duas disciplinas pesquisadas.

Em suma, realizar esse trabalho minucioso do Estado da Questão, viabilizou compreender como o tema Formação de Professores, em geral, se situa nas produções, em especial no Curso de Pedagogia. Percebemos, também, que a práxis está sendo discutida em outros ângulos, diferentes da nossa proposta, o que nos motiva ainda mais a pesquisa, já que a Didática e o Estágio são abordados separadamente, embora com a mesma reflexão entre a teoria e a prática, mas não, numa perspectiva da práxis como eixo norteador da investigação.

2 TECENDO FIOS DA PESQUISA: O CAMINHO METODOLÓGICO

Quando vou por um caminho,
É por dois caminhos que vou:
Um é por onde me encaminho,
O outro a verdade onde estou.

(Fernando Pessoa)

O conhecimento é fruto das relações entre o homem e a natureza construídas historicamente pela humanidade, situado em tempo e espaço, atendendo as necessidades das organizações sociais dentro de um determinado momento histórico. E esse conhecimento é produzido por meio da pesquisa como atividade capaz de expressar as necessidades e as inquietações da realidade, como afirma Matos e Vieira (2002, pp. 21-22) “A pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real”.

Para a produção desse conhecimento, faz-se necessário o desenvolvimento da pesquisa científica, na qual o pesquisador deve planejar minimamente com rigor científico, bem como ter ciência e estar munido das orientações e metodologias necessárias para o exercício da crítica e das reflexões basilares acerca do objeto problematizado (MATOS, VIEIRA, 2002).

A problemática proposta e seus desdobramentos sobre a práxis, enquanto articulação da atividade teórica e a prática, não devem permanecer no campo teórico. É essencial que as inquietações sejam investigadas frente à realidade e suas dimensões que permeiam os aspectos sócio-culturais e históricos, na intenção de produzir conhecimento e contribuir para a ciência no campo da formação de professores. Dessa forma Minayo (2012, p. 16) destaca que,

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica a pesquisa vincula o pensamento em ação.

Nesse contexto, a palavra ciência vem do latim *scientia*, significa o conhecimento que é produzido pela humanidade de forma sistematizada através de pesquisas sobre fenômenos que impactam a realidade se constituindo pela aplicação de “[...] técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (SEVERINO, 2007, p. 116).

Esse conhecimento pode ser de natureza empírica com base no senso comum e o saber popular; filosófico, que ocorre a partir da dialética; teológico apoiando-se em doutrinas e crenças; e o científico, expresso por ideias organizadas sistematicamente. A esse respeito Saviani (2000, p. 19) contextualiza a origem do conhecimento destacando que,

[...] Em grego temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir os seus conselhos. Finalmente, episteme que significa ciência, isto é o conhecimento metódico e sistematizado. (Grifos do autor)

Desse modo, o conhecimento é fruto das relações humanas com a natureza e os homens buscando apreender a realidade natural, social e cultural, consolidando a prática social como produto do conhecimento humano por meio do sujeito cognoscente, que busca conhecer e compreender tanto a si mesmo, como o objeto de estudo a ser investigado, no nosso caso específico, a construção da práxis pedagógica dos professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA.

2.1 DELINEANDO O PARADIGMA, A ABORDAGEM E O MÉTODO DA PESQUISA

O paradigma epistemológico que guia a pesquisa educacional pode ser visto em três âmbitos, o filosófico, tendo como premissa a imagem do mundo e suas crenças; o sociológico, que busca as estruturas e as relações de determinada comunidade de cientistas; e o científico, o qual está ligado aos problemas já resolvidos¹³.

Essas concepções foram alvo de críticas por sua vaga e ambígua definição, logo, as exposições que seguem no campo educacional, posteriormente, dizem respeito ao modo de ver, analisar e interpretar processos educacionais. O paradigma serve para definir o que deve estudar a partir de uma visão de mundo (ESTEBAM, 2003), tendo em vista que “[...] um paradigma representa uma determinada maneira de conceber e interpretar a realidade; constitui uma visão do

¹³ Baseado na obra de Kuhn – *The Structure of Scientific Revolutions* (1962).

mundo compartilhada por um grupo de pessoas e, portanto, tem um caráter socializador” (p. 28).

As dimensões dos paradigmas na pesquisa educacional são de natureza ontológica, buscando compreender a natureza da realidade social; a epistemológica, responde a questões relacionadas ao como se dá o conhecimento e como se conhece; e a dimensão metodológica, referente aos procedimentos que o pesquisador deve dispor para chegar a determinado conhecimento (ESTEBAM, 2003).

Os paradigmas de pesquisa na educação, portanto, são amparados na perspectiva empírico-analítica com base no positivismo, a humanística-interpretativa sustentada no naturalismo e a crítica que tem como pressuposto a tradição filosófica sociocrítica.

Diante do exposto, nossa investigação teve como paradigma o enfoque sociocrítico fundamentado na teoria crítica de natureza histórica e dinâmica, tendo como objetivo, analisar a realidade e emancipar os sujeitos, numa dialética entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e a relação entre teoria e prática. Essa perspectiva aborda como técnicas de coleta de dados o estudo de caso e a análise intersubjetiva e dialética dos dados coletados (ESTEBAM, 2003).

Sobre essa questão, Ghedin e Franco (2008) corroboram com a discussão abordando o modelo dialético como princípio epistemológico fundamentando o processo de investigação, que visa

[...] o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria. Portanto, sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática (p. 118)

Propomos, para nossa investigação, a abordagem qualitativa, ao compreendermos que iremos tratar da percepção de sujeitos que, na visão de Bastos (2007, p.42) “há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas”. E para Findlay (2006, p.16), a abordagem qualitativa “aborda o objeto de pesquisa sem a preocupação de

medir [...] os dados coletados”; sendo, portanto, nossa intenção nesta pesquisa, analisar e qualificar os dados e não, quantificá-los.

As discussões sobre a investigação qualitativa surgem em meados da década dos anos 1960 nos Estados Unidos, com a urbanização e os impactos promovidos pela imigração que causaram inúmeros problemas de ordem social, fato que impulsionou os jornalistas da época a denunciarem as degradáveis condições que a população americana passara, causando assim, o interesse em estudar assuntos relativos aos problemas urbanos, recorrendo aos métodos de observação participante, histórias de vida, entrevistas exaustivas com descrições detalhadas, a partir da convivência com as famílias, participando de suas vidas, observando e estudando seus comportamentos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os autores salientam que,

Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 23).

A abordagem qualitativa supõe um trabalho de campo e estudo de caso da vida cotidiana, em um processo de construção social e cultural, sob uma perspectiva teórica fundamentada, flexível e contínua, no intuito de desenvolver uma coleta e análise de dados com significado, compreensão e intervenção social.

Visando a eficácia e o melhor desenvolvimento desta investigação, utilizamos como método o estudo de caso, sustentado na perspectiva de Yin (2005), é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos, “[...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, [artefatos, entrevistas, observações...]” (p.27).

O estudo de caso é um fenômeno social que parte de um complexo entremeado por múltiplas dimensões que merece ser pesquisado utilizando várias ferramentas que irão configurar o termo “caso” como um sistema delimitado, com uma particularidade que merece ser investigada, devendo-se considerar a multiplicidade de aspectos que caracterizam o caso (YIN, 2005).

Assim, compreendemos que o referido método pressupõe um olhar sensível do pesquisador em perceber a multiplicidade de fenômenos que envolvem a realidade, na perspectiva da construção do conhecimento que está em constante processo de transformação.

2.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As técnicas de coleta se referem ao caminho percorrido pelo pesquisador para colher as informações dos sujeitos, que serão analisadas e dialogadas com a literatura de referência através da análise, procedimento que utilizamos para interpretar os dados coletados que vêm a ser definidos rigorosamente com base no paradigma de pesquisa defendido pelo pesquisador. Sobre essa questão Queiroz amparada em Matos reitera que

[...] o procedimento, ou conjunto de procedimentos bem definidos, transmissíveis destinados a produzir determinados resultados; liga-se pois, diretamente à prática, à ação, mas também, e de maneira fundamental, aos resultados a que se quer chegar (QUEIROZ, 1983, p. 45, Apud MATOS, 2002, p. 57).

Esses procedimentos são resultados de um processo maior que é a metodologia, termo de origem grega “[...] que significa o pensar (logos) sobre um caminho (ódos) para se chegar a determinado objetivo (meta)” (MATOS, VIEIRA, 2002, p. 57), a partir de um planejamento com estratégias e escolhas de instrumentos de pesquisa congruentes com os objetivos e os resultados que se deseja alcançar.

A escolha das técnicas de coleta de dados implica nos pressupostos e concepções gnosiológicas do pesquisador, refletindo a concepção de mundo, homem, sociedade e a própria condição histórico-social, nesse viés, “[...] As técnicas por si não se tornam alternativas para a pesquisa. As opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas” (GAMBOA, 2000, p.89).

Nessa perspectiva, utilizamos o enfoque crítico-dialético, apontado anteriormente no item 2.1, buscando as relações contextuais e históricas presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, com uma análise documental e nos relatos orais proveniente das entrevistas com os professores que

ministram as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da URCA.

2.2.1 Situando o lócus da pesquisa

Situado ao sul do Ceará, a região do Cariri cearense é uma das áreas mais privilegiadas do Nordeste devido a sua formação geográfica, cercada pela floresta nacional do Araripe uma extensão de 38,919,47 hectares de área preservada com 307 fontes de água natural e cristalina o que contribui significativamente para o abastecimento de água para cultivo e consumo, além de tornar o clima mais ameno e produtivo (PINHEIRO, 1949). A região se destaca, ainda, como um dos sítios arqueológicos mais importantes do mundo com a formação Santana que foi protegida como patrimônio cultural brasileiro.

O Cariri é uma região que compreende, in totum ou em parte, os seguintes municípios no extremo sul do Ceará: Crato, Barbalha, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Milagres, Mauriti, Brejo Santo, Jardim, Santanópolis, São Pedro, hoje Caririáçu, Quixará. [...] É assim que o povo caririense entende a região em que mora, sem dar-lhe limites exatos dos rios, relevos geográficos etc (PINHEIRO, 1949, apud FILHO FIGUEIREDO, 2010, p. 19).

Ao sopé da floresta nacional do Araripe encontra-se a cidade de Crato uma das mais antigas e importantes culturalmente para região, historicamente conhecida como a cidade da cultura devido a alguns dos seus moradores ilustres como Bárbara de Alencar e seus filhos, José Martiniano de Alencar e Tristão Gonçalves de Alencar, que mesmo sendo naturais de Pernambuco eternizaram-se na história com suas lutas a favor desta cidade como uma das primeiras a declarar independência no Brasil.

No Crato, também, se localiza a Universidade Regional do Cariri, antiga Faculdade de Filosofia criada em 1959, sob a influência católica que a igreja detinha no âmbito político. A criação da universidade foi de suma importância para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região, principalmente para os menos favorecidos, pois era a única opção de curso superior sendo que a mais próxima seria na capital Fortaleza ou em Recife-PE. Essa importância também é destacada por Borges,

Crato exerce, desde os seus primórdios, marcante influência sobre as demais localidades do Cariri, e, até mais longe, em toda a vasta hinterlândia nordestina. É por isso uma cidade grande. Não em extensão. Tamanho só

não é sinal de grandeza; grandeza é conteúdo, e o Crato tem conteúdo (BORGES, 1995, p. 23, apud QUEIROZ, 2006, p.1072).

A Universidade Regional do Cariri – URCA foi criada pela Lei Estadual n.º 11.191/86 em 9 de junho de 1986 e autorizada pelo Decreto Presidencial n.º 94.016, instalada oficialmente em fevereiro de 1987, possuindo os centros de Estudos Sociais Aplicados, Ciências da Saúde, Tecnologia e de Humanidades, com o intento de atender as camadas populares da região do cariri cearense (QUEIROZ, 2008).

2.2.2 Caracterizando os sujeitos: primeiras aproximações

Realizamos visitas ao lócus, no caso a Universidade Regional do Cariri – URCA para o trabalho de campo, ocasião em que dialogamos com a coordenação do curso sobre os objetivos da pesquisa, solicitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso para efetuar uma análise documental acerca dos elementos da práxis contidos no documento.

Sobre o trabalho de campo, Minayo (2012) revela que

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (p.61).

É o momento de vivenciar mais de perto a dinâmica dos sujeitos envolvidos na construção do objeto a ser investigado, não como alguém que irá ensinar, mas como um pesquisador disposto a aprender e construir um novo aprendizado a partir do que for pesquisado. “Trata-se do instante prático da pesquisa, aquele em que se confirmam ou se refutam os pressupostos e hipóteses registradas no plano da investigação” (FARIAS et al, 2010, pp. 87-88).

De fato, o “campo” se constitui como um recorte do espaço físico e os sujeitos envolvidos, onde o pesquisador se insere para realizar a coleta dos dados, tendo como objetivo adquirir informações sobre a realidade a pesquisar, como ressalta Minayo (2012, p. 70): “[...] o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”.

Junto à coordenação, mapeamos as lotações dos professores nas disciplinas de Didática I e II, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no

Ensino Fundamental, a fim de sabermos quais seriam os nossos sujeitos. Posteriormente tivemos uma aproximação inicial com os docentes por meio de visitas no campus para estabelecermos um contato informal com alguns.

Diante do mapeamento realizado, constatamos que a matriz curricular do curso está estruturada da seguinte forma:

Tabela 1 - Matriz Curricular

Eixos Temáticos	Disciplinas	Carga/h
Fundamentos históricos e políticos da Educação Infantil no Brasil	▪ Infância, cultura e sociedade	15h
	▪ História e políticas públicas da Educação Infantil	15h
Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Infantil	▪ Saúde e cuidados na primeira infância	15h
	▪ Abordagens contemporâneas em Educação Infantil no mundo Ocidental	45h
	▪ Inclusão e diversidade na Educação Infantil	15h
Linguagens e aprendizagem infantil	▪ Letramento/alfabetização de crianças	45h
	▪ Literatura infantil	45h
	▪ Musicalização na primeira infância	45h
	▪ Artes visuais	30h
	▪ Natureza e sociedade	45h
	▪ Corpo e movimento na educação de crianças	30h
	▪ Linguagem matemática na primeira infância	30h
Pesquisa em Educação Infantil	▪ Metodologia da pesquisa	30h
	▪ Produção de artigo científico	45h
Carga horária Total		450h

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso

Esse momento caracterizou-se “[...] como uma conversa entre pesquisador e respondente, com a finalidade de coletar dados iniciais, que permitirão uma aproximação com mais qualidade do objeto pesquisado” (MATOS, VIEIRA, 2003, p. 62), e em seguida entramos em contato com estes professores que lecionam as respectivas disciplinas, via e-mail, no qual enviamos uma carta contendo o convite formal para participar da pesquisa.

Os e-mails foram respondidos pelos professores com a aquiescência da participação na pesquisa. Concomitante a essas aproximações com o lócus, também percorremos o caminho cursando as disciplinas teóricas, as quais possibilitaram as apreensões de conceitos e categorias através da revisão bibliográfica nos encontros com o Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica – GDESB, momentos de muita aprendizagem em que nos distanciamos do nosso objeto para percebê-lo com um olhar de pesquisadora, compreendendo as próprias limitações referentes a exequidade da pesquisa.

Após, realizamos a construção das categorias teóricas que dialogam com o objeto, proporcionando-nos um maior entendimento da nossa problemática, e com base nos pressupostos teóricos-metodológicos a partir dos paradigmas e abordagens, que acreditamos responder às inquietudes da pesquisa, construímos o roteiro de entrevista semiestruturado que realizamos com os docentes e será detalhado mais adiante.

2.2.3 A entrevista: impressões e percepções

A entrevista caracteriza-se como uma das etapas do processo de elaboração do conhecimento que permite ao pesquisador produzir um saber com significados para explicar o fenômeno problematizado, numa dinâmica crítica e reflexiva de interações com os valores, crenças, sentimentos e concepções que norteiam as relações vivenciadas durante os momentos de entrevistas, já que a

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2011, p. 14).

Essa etapa é entendida como uma interação intencional, objetivando apreender dados descritivos com os sujeitos acerca da temática investigada, por meio de uma conversa direcionada, é rica de detalhes e possibilidades de construção de um saber. Não obstante, a “[...] entrevista é utilizada para recolher os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 134).

Ela pode acontecer de forma individual ou coletiva e de diversas formas, estruturada, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada, sondagem de opinião, projetiva, grupo focal, dentre outras. Requer flexibilidade, confiança e discricção, “[...] é uma situação exploratória, rica em possibilidades, pois pode apresentar graus de estruturação variados...” (FARIAS et al, 2010, p. 83), portanto, a entrevista é realizada por um diálogo dirigido, não aleatório, devendo ser muito bem planejado.

As entrevistas foram planejadas a partir dos objetivos pretendidos em compreender os limites e as possibilidades de uma prática pensada para a construção de uma práxis, assim como, identificar e analisar a concepção de práxis exercida pelos docentes, conhecendo a concepção teórica que norteia sua prática pedagógica, e refletir sobre a articulação entre teoria e prática vivenciada pelos docentes.

Assim, criamos um roteiro com questionamentos que atendessem aos objetivos, com temas para serem discorridos pelos sujeitos na sua fala em forma de relatos sobre sua prática docente, proporcionando um clima agradável de conversa com expectativas e anseios entre a pesquisadora e o entrevistado, como ressalta a assertiva de Szymanski (2011, p. 12) “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Inicialmente, realizamos uma “entrevista teste” com uma professora¹⁴ que trabalhou com a disciplina de Didática, para verificação e validação de instrumento, a fim de corrigir e aperfeiçoar o roteiro para não haver repetições, questões confusas com duplo sentido, e principalmente não fugir do foco e dos objetivos da pesquisa. Como também, elaboramos o termo de livre consentimento para a anuência da participação que foram assinados pelos sujeitos no momento da entrevista.

As entrevistas foram agendadas com os docentes individualmente com dias e horários diferentes, uma delas realizamos na residência do sujeito, tendo um resultado bastante positivo, pois o ambiente favoreceu com silêncio e tranquilidade,

¹⁴ A entrevista teste foi realizada com uma professora que não compõe os sujeitos pesquisados.

e as outras três foram agendadas na universidade, as quais apresentaram alguns imprevistos, mesmo realizadas na sala da coordenação do curso, com algumas interrupções, ruídos, conversas paralelas no corredor, etc. Pois, “[...] a entrevista em contextos sociais está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador” (SZYMANSKI, 2011, p. 76).

Dessa forma, as entrevistas se constituem como conversas em uma “arena de conflitos e contradições” (MINAYO, 1996, p. 109) que se dá num espaço de interação humana em que as relações sociais e pessoais influenciam no transcorrer do momento, haja vista que ambos os sujeitos envolvidos no processo possuem concepções de mundo em que acreditam, não obtendo neutralidade, e que, conseqüentemente influenciará nas interpretações e análise dos dados posteriormente.

Os sujeitos são do quadro efetivo lotados no departamento de educação do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, sendo três do sexo feminino e um masculino, com idade entre 41 e 53 anos, todos com doutorado em educação, dos quais um com estágio de pós-doutoramento, tendo o tempo de atuação profissional entre 17 e 24 anos.

2.3.4 Análise dos dados

O processo de tratamento dos dados teve como propósito analisar as informações geradas durante a investigação, bem como a compreensão crítica do significado das comunicações, atendendo ao tipo de pesquisa, ao método, técnicas e aos paradigmas e concepções teóricas adotadas. A interpretação requer objetividade e um olhar reflexivo para perceber, compreender e interpretar o objeto a partir das “[...] múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas” (GHEDIN, FRANCO, 2008, p. 73).

Esse olhar requer uma orientação que possibilite não apenas perceber, mas interpretá-lo, e essa direção pode ser vislumbrada através do tipo de análise que escolhemos para guiar o nosso olhar. No nosso caso, optamos pela técnica da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (1979) que tem como ponto de partida a mensagem transmitida pelos sujeitos, podendo ser oral, escrita ou gestual, pois ela expressa significado e sentido, que são vinculados às condições contextuais – histórica, cultural, social, econômica – do sujeito que as produz (FRANCO, 2005).

A Análise de Conteúdo surge durante a primeira Guerra Mundial com o propósito de realizar sondagens de opinião alicerçado nos teóricos da época, porém, os resultados apontaram apenas descrições dos fatos, sem a interpretação necessária. Na década de 1930, os estudiosos sinalizam uma metodologia de análise voltada para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “[...] a complexidade de sua manifestação envolve a interação entre – os interlocutores – o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens” (FRANCO, 2005, p. 10).

A mensagem transmitida na fala dos sujeitos tem um significado, um sentido, também pode expressar uma dimensão afetiva, cognitiva, valorativa e ideológica, vinculada às condições contextuais e sociais por meio das representações sociais, em que os sujeitos estão inseridos (FRANCO, 2005).

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo intencional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p.14).

Análise de Conteúdo trata de um conjunto de técnicas de análises sistemáticas da comunicação, emitida pelos sujeitos da pesquisa, que tem como objetivo não só a descrição das falas, mas a compreensão e interpretação das mensagens atribuindo significados através de inferências. Bardin esclarece que

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIM, 1979, p. 42 Apud MINAYO, 2012, p. 83).

O investigador deve realizar a comparação entre as mensagens emitidas com as abordagens teóricas que irão dialogar com os resultados, que no nosso caso será a crítico-dialética, pois “[...] pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (FRANCO, 2005, pp. 27-28).

Nesse contexto, há várias maneiras de analisar o material disponível, dentre elas, a análise temática, que indica o conceito central do tema podendo ser

representado por meio de uma palavra, frase ou um resumo que consiste em um tema com expressivo significado presente nas respostas dos sujeitos e são agrupados numa unidade de sentido, podendo estar presente nas respostas de mais de um sujeito entrevistado. Portanto, “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIM, 1979, p. 105, Apud MINAYO, 2012, p. 86).

Diante das considerações elencadas, percorremos um caminho metodológico para o processo de análise dos dados coletados. Após as entrevistas, realizamos a transcrição das respostas respeitando a fala na íntegra dos sujeitos. Transformamos as perguntas que nortearam a entrevista em temas gerais, para facilitar a construção das categorias de análise. Para esses procedimentos nessa etapa foi necessária uma leitura exaustiva e compreensiva do material com a finalidade de buscarmos:

[...] (a) ter uma visão de conjunto; (b) apresentar as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (MINAYO, 2012, p. 91).

Para a análise dos temas, selecionamos os trechos do material relacionando-os aos objetivos e ao objeto de investigação, reconhecendo as categorias definidas no primeiro momento. Sobre a categorização Bardim clarifica que é

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (BARDIM, 1979, p. 117 Apud MINAYO, 2012, p. 88).

Procedemos com uma leitura exaustiva do material selecionando os fragmentos com base nas categorias e construímos um quadro síntese, contendo a categoria de análise, as perguntas que realizamos na entrevista, os trechos das respostas dos sujeitos selecionados anteriormente e as observações para a inferência e/ou referencial para análise, como mostra o exemplo do quadro a seguir:

Quadro 4 - Quadro síntese das categorias para análise dos dados

CATEGORIA	PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS SUJEITOS	OBSERVAÇÕES
Motivações	1- O que motivou a escolha pela docência como profissão?	–	–
Inserção no ensino superior	1- Como se deu a inserção no ensino superior? 2- Discorra sobre o percurso formativo e profissional.	–	–
Relação teoria-prática	1- Como estabelece a relação teoria e prática no seu fazer docente? 2- De que forma a disciplina Didática/Estágio contribui para estabelecer a relação teoria-prática?	–	–
Desafios na construção da práxis	1- Quais os desafios encontrados para estabelecer a relação teoria-prática em seu fazer docente?	–	–
Possibilidades na construção da práxis	1- De que forma pode ser superado os desafios elencados?	–	–
Concepção teórica que norteia a prática	1- Existe alguma concepção pedagógica/teórica que orienta a sua prática?	–	–
Conceito de práxis	1- A partir da sua concepção teórica, da sua prática e do Projeto Político Pedagógico da URCA, discorra sobre sua concepção de PRÁXIS.	–	–

Fonte: elaborado pela autora

O quadro elaborado auxiliou no processo de análise dos dados de nossa investigação, facilitando a interpretação das informações e o diálogo com base na literatura de referência. Lembrando que “[...] o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada (MINAYO, 2012, p. 88).

Em posse do quadro, realizamos a descrição das respostas, apoiados nas categorias, ressaltando os achados encontrados e que foram mencionados por mais de um sujeito, agrupamos as respostas que tinham percepções convergentes entre

os docentes, para fazermos as inferências, que consistem em “[...] deduzirmos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado” (MINAYO, 2012, p. 89), alicerçado no nosso paradigma adotado.

Posteriormente, interpretamos as falas dialogando com a literatura que adotamos como referencial teórico, atribuindo significados aos achados da pesquisa para a produção do conhecimento, pois “[...] através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados” (MINAYO, 2012, p. 90), realizando um resumo entre as questões norteadoras, os resultados presentes nos dados e as inferências baseadas na literatura.

Destarte, a etapa final se constituiu com a produção da redação contendo a síntese interpretativa da análise dos dados amparada nos pressupostos teóricos e nos paradigmas que elegemos para nortear a pesquisa. A produção do texto final foi elaborada por “[...] tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o (s) conceito (s) teórico (s) que orienta (m) a análise” (MINAYO, 2012, p. 91). Desse modo, articulamos as falas dos sujeitos com nossas percepções, os objetivos da pesquisa e os estudos teóricos como sustentação epistemológica da investigação.

3 CONSTRUINDO O MARCO TEÓRICO

Esse capítulo tem como propósito situar o campo teórico da pesquisa no âmbito das discussões que fundamentam nosso objeto de estudo em torno da práxis dos professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia, na medida em que compreendemos a universidade como um espaço de reflexão, cuja prática social assuma a condição de ponto de partida e de chegada para a produção do conhecimento, tendo em vista a construção de um saber social, cultural e histórico.

A sustentação teórica consubstanciará na revisão bibliográfica norteada em um aporte teórico que nos permitirá dialogar com os conceitos referentes à Educação, Pedagogia e Didática; O Estágio como eixo norteador da práxis; Formação de Professores, Prática e Práxis Pedagógica numa perspectiva crítica e reflexiva em suas dimensões sócio-históricas e culturais.

Faz-se necessário discutir a respeito dos saberes que são produzidos na formação, pois a universidade juntamente com o Curso de Pedagogia forma professores para atuar na Educação Básica, tendo uma realidade permeada de uma complexidade de saberes práticos, de experiências advindas das famílias e culturas, e principalmente de elementos sociais e culturais que circundam a docência.

Para o estudo utilizaremos autores como, Saviani (2000, 2008, 2009, 2010, 2012), Cavalcante, (2014), Libâneo, (1994), Lima, (2001, 2014), Pimenta, (2002, 2004, 2010, 2012), Freire, (2011, 2014), Franco (2010), Vázquez (2011), Souza (2012), entre outros.

3.1 SITUANDO O CAMPO EDUCACIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO

As primeiras manifestações de educação se deram nas comunidades tribais por imitação pela vida e com a vida, cuja educação se efetivava com a transmissão do saber de geração para geração.

Os primórdios da educação de forma sistematizada foram marcados pela presença dos jesuítas, principais educadores no período colonial que tinham como pressupostos a colonização, a educação e a catequese.

Saviani (2010) nos esclarece que a primeira estrutura educacional se deu com a colonização, compreendido como [...] a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes...” (p.29), a educação enquanto processo de

aculturação, ou seja, a inculcação nos colonos das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores, e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

O processo de colonização é marcado pela dominação, invasão, instrução, aculturação, bem como as relações de poder nas esferas econômicas, social, política e cultural, por meio do povoamento, através da ocupação e habitação da terra e da exploração que se deu através do trabalho e do cultivo (BOSSI, 1992).

Logo após, a educação dos jesuítas passa a ser organizada e consolidada de acordo com o Rátio Studiorum – sistema de ordem dos estudos sistematizado em um conjunto de normas e estratégias de ensino¹⁵. Essa dimensão de educação seguia uma vertente religiosa e dogmática, enfatizando os princípios essencialistas de homem centrada na sua essência, caráter e intelecto.

Posteriormente a colonização, a sociedade brasileira passou por diversas transformações na economia e na política com a revolução de 30, conseqüentemente o sistema educacional também foi atingido com o surgimento do escolanovismo e o manifesto dos pioneiros da educação, tendo como mentor John Dewey na Europa, influenciando no Brasil os principais educadores da época Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Esse manifesto propunha uma nova concepção de homem, pautada nos princípios democráticos em uma sociedade dividida em classes, ficando explícito o papel do dominado e do dominador (VEIGA, 2011).

No período compreendido entre 1964-1980, o quadro político instalado no país pela Ditadura Militar, interferiu em toda estrutura. O modelo político e econômico buscava uma aceleração no crescimento sócio-econômico do país, cabendo à educação desempenhar um papel fundamental nesse crescimento, pela preparação dos recursos humanos, preocupando-se com uma formação técnica para atender as novas exigências do mercado.

Nos anos de 1980 a economia sofre com a inflação e o aumento do desemprego em detrimento da dívida externa e o Fundo Monetário Internacional – FMI, dificultando, assim, a vida dos brasileiros. Diante desse cenário a classe trabalhadora, inclusive a categoria docente ganha força devido às lutas dos operários, principalmente o direito de participação na política educacional.

¹⁵ Sobre essa estratégia abordaremos logo mais na perspectiva histórica da Didática.

Nesse panorama surge a I Conferência Brasileira de Educação, difundindo um espaço para as discussões acerca das questões históricas, sociais e culturais, tendo como aporte teórico a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2002), rompendo com as propostas liberais, assumindo uma nova postura voltada para os interesses das classes populares, reconhecendo o ensino e a escola como um meio tanto de reprodução como de transformação social.

Contudo, pensar a educação numa concepção crítica, convém situá-la no pensamento voltado para a formação do homem como sujeito integral, enquanto ser ativo, dotado de uma cultura, história, presente em um contexto social, cultural e econômico, os quais devem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Compreendemos a educação como um processo dialético que promove a formação humana, intelectual, física, sócio-política e cultural a partir das relações estabelecidas na sociedade. A educação, portanto, é uma prática social humana, por entender que os sujeitos fazem parte da sociedade e é realizada pelos cidadãos em instituições escolares e não escolares, promovendo o processo de humanização através das relações construídas historicamente na sociedade, humanização esta que se dá a partir das responsabilidades sociais e sensibilização acerca dos problemas existentes.

Nessa ótica, a educação é um processo amplo e dialético que envolve a formação humana, intelectual, física e sócio-política, é uma manifestação do processo educativo global, configurando-se em instituição social, produto e processo (LIBÂNEO, 1994).

Para compreender, analisar, interpretar e estudar o complexo da educação, é essencial uma ação docente ancorada em uma ciência que estuda esse fenômeno, representado pela Pedagogia, amparada na Didática, tendo como objeto de estudo o ensino, visando à aprendizagem do sujeito enquanto ser sociocultural, agente ativo do processo educativo.

A educação também é entendida de forma sistemática através do ensino e da instrução, tais conceitos são definidos por Libâneo (1994) destacando que o ensino se refere ao meio e as ações que são realizadas para obter a aprendizagem

e a instrução caracteriza-se como um processo de formação e desenvolvimento sistematizado. O autor sinaliza que,

A instrução se refere a formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

A educação sistematizada, enquanto ciência estudada na Pedagogia tem como objeto os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos através da Didática, construídos pelo conhecimento científico e prático, representados com a essência e existência numa relação constante de construção do saber e a formação do homem em sua complexidade, pois, “[...] o objeto da pedagogia é o homem em formação, portanto um objeto complexo, que requer do pedagogo uma formação diferenciada, para saber buscar, sem se perder de seu objeto, elementos auxiliares, em ciências afins” (FRANCO, 2003, p. 22).

A etimologia do termo pedagogia tem origem na Grécia antiga – paidós: criança e agodé: condução – paidagogo, que tratava do condutor da criança ao local do ensino das primeiras letras e exercícios físicos. O pedagogo era considerado um escravo ou um serviçal. Não ensinava os conteúdos propriamente ditos, mas orientava sobre hábitos e costumes do local, guiando a criança na direção do saber, porém, hoje “[...] o pedagogo não é mais quem serve de pajem da criança nem é o motorista que leva a criança à escola. Ele é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem...” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 12).

A pedagogia, contudo, estuda o fenômeno da educação que tem sua essência na prática social, já que a educação é um complexo social que ocorre em todos os ambientes em sentido amplo, tendo como pressuposto a formação humana, assim, a pedagogia é a teoria e prática da educação, haja vista que,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturados da vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

Dessa forma, a Pedagogia é a ciência que estuda a educação, amparada pela Didática, que tem como pressuposto o estudo do ensino, visando à aprendizagem do sujeito enquanto ser sociocultural, agente ativo do processo educativo, dessa maneira, “[...] A atividade docente é o objeto de estudo da Didática na medida em que o seu cerne é o ensino-aprendizagem. A Didática, por sua vez, é área de estudo da Pedagogia – ciência que estuda a educação[...]” (PIMENTA, 2012, p.111).

Pimenta (2004) ao reportar-se sobre a função e a relação entre Pedagogia e educação, vem corroborar, enfatizando que:

[...] a pedagogia é uma ciência da educação e que uma das modalidades de inserção profissional do pedagogo é a docência, entendendo, pois, **que a pedagogia é a base da formação e da atuação profissional do professor**, [...] a educação tem uma dimensão de continuidade que se traduz na transmissão dos conhecimentos, da cultura e dos valores, e, ao mesmo tempo, de ruptura, ou seja, de produzir-se novos conhecimentos, novas culturas, novos valores, a partir não apenas do avanço do conhecimento, mas da análise crítica dos resultados desse processo civilizatório, produto de grupos de interesses dominantes nas sociedades (Grifos do Autor) (PIMENTA, 2004, p.1-2).

De fato, a Pedagogia ocupa-se dos fenômenos educativos, envolvendo as problemáticas educacionais em sua totalidade, em virtude dos condicionantes históricos, sociais e culturais que fazem parte do contexto da sociedade, assim sendo, “[...] o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade” (p.30).

Suchodolski (1984) fomenta uma discussão sobre a construção da pedagogia da essência e a pedagogia da existência numa dimensão histórico-filosófica em que se coloca em cheque a formação do homem através da seguinte questão: “é a essência ou a experiência/empírico que determina/constrói o homem”?

Historicamente o conhecimento era dividido em duas dimensões, segundo Platão, o mundo sensível, com o conhecimento empírico apreendido do cotidiano por meio das experiências, e o mundo inteligível, representado pelo universo das ideias, o saber cognitivo, o ato de pensar, de produzir conhecimento. Esses mundos eram compreendidos separadamente em suas respectivas dimensões.

Para materializar esses mundos, a Pedagogia, entendida como ciência da educação, a partir do renascimento, assume o caráter de pedagogia da essência,

com vistas na formação do homem a partir da razão, aquisições culturais, do dogma, dos princípios de moral, ordem natural para a construção de uma essência cristã, ou seja, uma concepção ideal de homem defendida por Platão e S. Tomás de Aquino (SUCHODOLSKI, 1984).

Nesse ínterim, a pedagogia da essência, sob as orientações de Platão e Comenius buscam as ciências da natureza e o sistema natural da cultura para compreender o homem em sua essência, já que os sistemas pedagógicos dependem da natureza, uma vez que “a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida” (1984, p.42).

A pedagogia da existência, defendida por Rousseau e Kierkegaard, trava embates com a pedagogia da essência, buscando uma formação pautada nas práticas cotidianas, na natureza empírica, na própria existência humana, percebendo o homem tal como ele é em sua vida concreta (SUCHODOLSKI, 1984).

Para Rousseau o homem é bom por natureza, assim, a educação não deve ir além do empírico, haja vista que para a pedagogia da existência a educação deve adaptar a organização social à natureza humana, assim, a vida social se baseia na própria existência do homem. Portanto Rousseau acreditava que a educação não deve preparar a criança para o futuro, modelando-a, e sim, permitir que aprenda com a própria natureza (SUCHODOLSKI, 1984).

Essas acepções de dois tipos de pedagogias também são abordadas por Saviani (2012) considerando a pedagogia da essência como uma forma de equacionar o problema da marginalidade que permeia a sociedade, visto que o marginalizado é quem não tem acesso ao conhecimento, não é esclarecido. Por conseguinte, a pedagogia da essência servirá como um instrumento de transmissão do conhecimento historicamente construído como dogmas, permitindo que os sujeitos saiam da condição de marginalizados.

Enquanto que para a pedagogia da existência o marginalizado não é quem não possui o conhecimento, mas sim, o rejeitado pela sociedade. Propõe-se então uma pedagogia pautada na descoberta do saber por meio do aprender a aprender, em um ambiente estimulador para a aprendizagem. Dessa forma a educação atuaria com o escopo de correção da marginalidade.

Contudo, Saviani (2012) defende o ponto de vista que nem a pedagogia da essência, nem a pedagogia da existência irá responder ao problema da

marginalidade, mas sim, uma pedagogia voltada para a valorização dos conteúdos, construídos numa perspectiva histórico-crítica.

3.3 A DIDÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Didática teve suas primeiras abordagens na obra “Didática Magna” de João Amós Comenius, conceituando-a como “O tratado da arte de ensinar tudo a todos”, o autor acreditava que ela deveria investigar e descobrir métodos em que o professor ensinasse menos e o aluno aprendesse mais (COMENIUS, 2001).

Refere-se ao ensino como prática humana e social complexa que requer ser compreendida no contexto histórico em que se realiza, por meio da práxis educativa crítica e transformadora, cuja, “[...] atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (MARX, 1986, apud, PIMENTA, 2012, p.99). Nessa perspectiva, o ensino é uma

[...] prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo (PIMENTA, 2010, p. 17).

A Didática trata das questões educacionais que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, a investigação dos fundamentos, as condições e os modos como o processo de instrução e ensino acontecem. Os temas fundamentais são os objetivos, conteúdos, princípios didáticos, métodos de ensino, as formas organizativas para a aprendizagem, o uso e aplicação de técnicas e recursos, o planejamento e a avaliação, nos quais são mediados pela ação dialética reflexiva e crítica (LIBÂNEO, 1994).

Segundo Franco (2010) o objeto da Didática é o ensino como prática social, compreendido a partir das situações concretas que emergem da sociedade, ou seja, a autora se refere à prática docente nos processos de aprendizagem tendo em vista as disposições dos alunos, e não as formulações pedagógicas apenas do como ensinar, transformando-se de uma teoria do ensino para uma teoria da formação:

Como teoria da formação, a Didática estará em condições de reverter seu caráter aplicacionista com o qual historicamente conviveu e de oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de

ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente (FRANCO, 2010, p. 92).

Para Libâneo (1994) a Didática é uma disciplina pedagógica que tem como elementos o “o que” e o “para que ensinar”, “quem ensina”, “quem aprende”, “como ensina” e em que “condições aprende”, construídos na articulação teórico-prática em que o papel sócio-político seja clarificado, associando escola-universidade-sociedade, teoria-prática, ensino-pesquisa, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-avaliação, bem como a relação professor-aluno numa perspectiva dialógica, e não pautada em uma educação bancária de transmissão do conhecimento como aborda por Freire (2014).

Historicamente, tal disciplina foi consolidada pelo método *Rátio Studiorum* com os Jesuítas entre 1549 -1759, tendo como tarefa educativa o processo de instrução e catequização, por meio da formação humanística que tinha uma “[...] visão essencialista de homem, isto é, o homem constituído por uma essência universal e imutável” (VEIGA, 2011, p. 34). O método consistia no estudo privado, aulas expositivas de forma repetitiva e decorativa, estimulando o desafio, a disputa e a avaliação eram exames orais e escritos. A autora evidencia que,

O enfoque sobre o papel da didática, ou melhor, da metodologia de ensino, como é denominada no código pedagógico dos jesuítas, está centrado em seu caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento, e marcado pela visão essencialista de homem. A metodologia de ensino (didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas que visam à orientação do ensino e do estudo (VEIGA, 2011, pp. 34-35).

Após esse período com a reforma pombalina e a expulsão dos jesuítas, o quadro educativo e pedagógico que se instala foi considerado um retrocesso, marcado pelas aulas régias, que consistia em professores leigos admitidos para lecionar. Posteriormente, com a reforma de Benjamim Constant (1890), a escola busca uma educação voltada para atender a burguesia, a partir de uma pedagogia tradicional, baseada no ensino humanístico de cultura geral, tendo como centro o professor considerado o dono do saber que transmite a verdade absoluta, numa relação hierarquizada entre professor e aluno, sendo “[...] a didática compreendida como um conjunto de regras que visam assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente” (CANDAU, 2000).

A referida concepção perdurou até meados da década de 1930, quando surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação¹⁶ juntamente com o movimento escolanovista, objetivando uma nova proposta de formação voltada para o desenvolvimento humano do sujeito integral, valorizando as experiências empíricas do educando, enquanto sujeito partícipe do processo educativo.

A Pedagogia Nova surge como uma tentativa de equacionar os problemas gerados pela pedagogia tradicional, concebendo ao aluno a condição de marginalizado, e que passa a ser visto como alguém que foi rejeitado pelo sistema escolar e pela sociedade. Nesse momento, à escola cabe a função de reintegrar o aluno ao grupo, tornando-o centro do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia com atividades de cunho bio-psíquico e que o estimulem a participação em ambientes alegres e criativos, Saviani (2012) nos incentiva a fazer uma reflexão a esse respeito:

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais (SAVIANI, 2012, p.08).

Nesse sentido, a escola deve adequar as necessidades dos alunos ao convívio em sociedade viabilizado pelas experiências que supram as necessidades individuais dos educandos e as exigências da sociedade. Incumbindo ao professor educar através de um processo ativo que permita a construção e reconstrução do objeto estudado, havendo assim, uma interação entre o conhecimento do aluno e as estruturas do ambiente. Com base nesses pressupostos, o Movimento Escolanovista apontava para que a formação do professor fosse realizada em nível superior.

O ensino era consubstanciado em conteúdos com o objetivo de estabelecer relações entre as experiências e os desafios da aprendizagem, frente a uma situação-problema. Portanto, a aprendizagem dar-se-á através das habilidades cognitivas no processo do aprender a aprender, enfatizando construção do próprio saber. Libâneo (2002) assevera que,

Dá-se, portanto muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de

¹⁶ Movimento liderado no Brasil na década de 30 pelos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando e Azevedo, o qual propõe uma renovação educacional com uma nova concepção de educação, de sociedade e de homem. Tal movimento foi influenciado pelos ideais renovadores defendidos por John Dewey.

“aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (LIBÂNEO, 2002, p. 25).

Levando em consideração a citação supracitada, pode-se observar que o percurso metodológico é baseado no princípio construtivista, valorizando a organização do conhecimento por meio da descoberta, de tentativas, de pesquisa e solução de problemas. Nessa concepção de educação, o aluno deixa de ser objeto passando a ser sujeito do processo educativo cabendo ao docente viabilizar meios de construção do saber. A disciplina surge a partir da consciência do seu papel na escola com solidariedade e participação. Libâneo (2002, p. 26), tece a seguinte consideração:

Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. [...] Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade.

Esse ideal renovador não logrou muito êxito, pois com a redução do conteúdo e da disciplina provocou o rebaixamento do ensino para as camadas populares e, conseqüentemente, aprimorou a qualidade da educação destinada para as elites composta por uma minoria. Logo, as mudanças no ensino proposta pelo escolanovismo não atendia as expectativas de uma educação transformadora (SAVIANI, 2012).

A Didática enfatizada no movimento escolanovista era a valorização da criança, a autonomia e os interesses conduzem os processos de ensino-aprendizagem, aulas baseadas nos centros de interesse, estudo dirigido, pedagogia dos projetos, fichas didáticas, ou seja, “[...] o ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos sobre os quais o ensino trata são problemas” (VEIGA, 2011, p. 38)

Após 1964, o quadro que se instalou no país, provocado pela Ditadura Militar (1964-1985) e o desenvolvimento industrial, alterou a ideologia política, social, cultural, econômica e, por conseguinte, a educação, haja vista, que com o crescimento socioeconômico do país, as indústrias buscavam uma oferta de mão de obra para atender as necessidades do mercado, cujos trabalhadores deveriam ser qualificados para desenvolver um trabalho eficiente (VEIGA, 2011).

Nesse contexto, a educação passa por uma crise pedagógica, abrindo espaço para a articulação da tendência tecnicista, a qual tinha como enfoque didático as tecnologias educacionais, no âmbito da eficácia e eficiência, a desvinculação entre teoria e prática, o formalismo didático, com planos elaborados segundo normas prefixadas pelo estado, reproduzindo uma ideologia no pensamento social (VEIGA, 2011).

Baseada na teoria Behaviorista, a Pedagogia Tecnicista, forma o educando para a indústria, levando em consideração as técnicas de aplicação aos conteúdos da realidade e não a essência da aprendizagem em si, em que a formação e o ensino passam a atuar a partir da compreensão do comportamento humano no intuito de modelar o mesmo, através de técnicas específicas, para adquirir habilidades e conhecimentos que contemplem o sistema global.

O papel da escola nessa perspectiva, objetiva capacitar indivíduos aptos para o mercado de trabalho, como reforça Libâneo (2002), ao enfatizar que:

No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma), de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do Estado autoritário (LIBÂNEO, 2002, p.23).

Destarte, a situação socioeconômica começa a dificultar a vida do povo, com condições precárias de trabalho, carga horária exaustiva, má remuneração, dentre outras dificuldades, assim, a luta operária ganha força, juntamente com a categoria dos professores, reivindicando a recuperação da escola pública de qualidade, bem como, uma educação centrada na formação do homem como ser social para as camadas economicamente desfavorecidas e a negação da dominação e da reprodução da estrutura social (VEIGA, 2011).

No âmbito desse debate, a partir da década de 1980 as discussões acerca de uma perspectiva crítica de educação são disseminadas com mais consistência, dando origem a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e Histórico-

crítica, a qual nos aponta questões relevantes, na compreensão dos conteúdos educacionais como um fator primordial na formação do sujeito.

A valorização dos conteúdos educacionais para Saviani (2012), quando construídos de forma crítica e contextualizados social e historicamente, proporciona um maior aporte teórico que subsidiam o sujeito a uma busca pela igualdade de direitos, e superação da marginalidade, visto que, ao padronizar os conteúdos culturais, “os membros das camadas populares passam a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2012), ou seja, os conteúdos científicos, oportunizando assim, uma escolarização pautada nos interesses da sociedade, em que os alunos possam desenvolver um senso crítico, diante da realidade na busca da transformação social e individual.

Na esfera dessa discussão, segundo Candau (2000), a didática assume duas posturas, a instrumental e a fundamental. A didática instrumental transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram gerados, tendo como elenco, os procedimentos pressupostamente neutros e universais.

A didática fundamental articula as dimensões política, técnica e humana do processo de ensino-aprendizagem, partindo da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes contextualizando-a, repensando e situando-as em situações concretas. Assim como, analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que vinculam (CANDAU, 2000).

Nesse contexto, a discussão no âmbito da Didática é consolidada no Brasil através dos Encontros de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, compreendendo-a numa perspectiva crítico-reflexiva, enquanto prática social histórica, cujos saberes que permeiam a prática docente partem de situações educacionais concretas possibilitando o movimento entre o ensinar e o aprender, “[...] na perspectiva de ressignificação de práticas para a fundamentação de novas teorias, de forma a oportunizar uma visão crítico-reflexiva da realidade sócio educacional em que estamos inseridos” (PIMENTA, 2010, apud, LIMA, 2014, p.04).

O ENDIPE se configura como uma oportunidade de discussão sobre temas relacionados à didática, prática de ensino e práticas formativas, os saberes, a formação, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional que perfazem as práticas de professores e pesquisadores de vários lugares do país, envolvendo

realidades múltiplas, cujos saberes pedagógicos, científicos e da experiência, encontram-se nas contradições da prática social e da formação docente.

Nesse sentido, as discussões fomentadas no Ceará a propósito do XVII ENDIPE sediado na Capital Fortaleza, tendo como tema “A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade”, nos possibilitou reflexões não apenas no campo universitário, mas a oportunidade de diálogos sobre o “chão da escola”, onde o fazer e o saber docente se constroem a partir das relações sócio-culturais concretas. Portanto, os encontros do ENDIPE favorecem espaços de diálogos e reflexões da prática docente como elementos da práxis na produção do conhecimento, pois

[...] a docência em seu contexto, seus determinantes, possibilidades e limites sem perder de vista a defesa do ensino como prática reflexiva, a valorização da produção do saber docente, a pesquisa como elemento de formação do professor, a unidade teoria e prática e o papel da teoria na formação docente (LIMA, 2014, p.08).

O desafio posto pela autora provém da apreensão da teoria em decorrência da prática, como possibilidade de problematização do fazer docente ultrapassando os limites epistemológicos presentes entre a teoria (representada pela didática) e a prática (representada pelo estágio), para a construção de processos formativos.

3.4 O ESTÁGIO COMO EIXO NORTEADOR DA PRÁXIS

Compreendemos por estágio o desenvolvimento da aprendizagem mediante a interação entre o sujeito e o campo investigativo, bem como o processo dialético de construção e reconstrução do conhecimento por via da prática de ensino, analisando e refletindo sobre a prática como eixo norteador da formação docente, em razão de que “o estágio e as experiências docentes acumuladas assumem papel relevante na formação do professor” (PIMENTA, LIMA, 2012, p.17).

Pimenta (2004), aponta questões essenciais para a formação docente privilegiando a organização curricular no que diz respeito ao estágio, elucidando o fenômeno da educação como prática social a partir da articulação entre teoria e prática.

Desse modo, o estágio assume um papel fundamental na construção e consolidação da práxis. A partir do momento que estabelecemos contato com a realidade escolar, realizamos a reflexão da prática pedagógica, pensada à luz dos pressupostos teóricos confrontados às práticas. Daí a necessidade de uma prática contextualizada com os fundamentos teóricos, haja vista que “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, LIMA, 2012, p.37).

O estágio não deve se limitar apenas à sala de aula, já que os espaços que constituem a dinâmica da escola podem se tornar ambientes privilegiados para a prática, o momento do fazer pedagógico objetiva a aprendizagem com base nas relações estabelecidas por intermédio da interação entre os sujeitos num processo de articulação entre teoria e prática, logo, o

[...] papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA, LIMA, 2012, p.43).

É perceptível, que ainda nos deparamos com visões deturpadas acerca da formação docente, em que o estágio assume um caráter burocrático e obrigatório, impossibilitando ao aluno uma reflexão sobre questões relevantes que merecem ser apontadas: Que tipo de escola queremos? O que entendemos por estágio? Que sentido estamos dando ao estágio?

Consideramos o estágio como um eixo articulador da relação teoria e prática devendo ser vivenciado como um momento de reflexão da ação docente já existente, dirigidos em conceitos teóricos e práticos com vistas a uma prática social transformadora, instrumentalizando a práxis num movimento dialético de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, cujo saber da prática e o saber do conhecimento se confrontam e reelaboram (PIMENTA, 2005).

De acordo com Pimenta, Lima (2012) a prática e a ação docente assumem conceitos diversos. A prática caracteriza-se pelas várias formas de educar que ocorrem em diferentes espaços institucionalizados historicamente construídos, enquanto que a ação refere-se aos sujeitos que estão inseridos e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, o estágio proporciona ao

sujeito compreender a dinâmica da prática de ensino institucionalizada como eixo norteador para a ação docente.

As autoras concebem o estágio como “atividade instrumentalizadora da práxis”, tendo como aporte teórico a concepção de professor como sujeito em processo dialético que busca o desenvolvimento do ser humano, necessitando compreender o estágio como um locus de investigação das práticas e de confronto entre a teoria e a prática, desempenhando a função social de agir sobre o meio e sofrer as influências (PIMENTA, LIMA, 2012).

O estágio enquanto prática, designa-se como um processo coletivo e contínuo de vivências e experiências que ao serem associados com um referencial teórico transforma-se em práticas refletidas, redirecionadas e repensadas, trocas de experiências cuja teoria e prática sejam indissociáveis, haja vista que buscamos uma prática de ensino que tenha uma base epistemológica sólida em uma ação docente contextualizada e crítica (LIMA, 2001).

Um elemento importante a considerar no estágio é a pesquisa, em razão de possibilitar uma visão investigativa, um olhar reflexivo, diagnosticando e problematizando as práticas em situações concretas.

As pesquisas no contexto escolar têm galgado um caminho que protagoniza a sala de aula, o lugar onde o processo de ensino-aprendizagem acontece, as ações desenvolvidas, os contextos escolares, como se dá a produção de conhecimentos, enfim, investigar o professor como produtor de saberes docentes.

Há que se considerar a existência de certos impasses de cunho político e epistemológico no desenvolvimento de pesquisas no contexto da prática de estágio, no aspecto político se refere as condições dos espaços que a escola pública condiciona para a reflexão de pesquisas e no âmbito epistemológico, diz respeito ao limite que se dá no processo de formação fragilizada que o educando recebe, cujos elementos teóricos e metodológicos não são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas.

3.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente data desde o século XVII preconizada por Comenius com a criação do Seminário dos Mestres. Entretanto, a formação de professores institucionalmente surgiu no século XIX, após a Revolução Francesa para atender à

instrução popular, daí decorre a criação das Escolas Normais preparando professores para o exercício da docência (SAVIANI, 2009).

A docência, por sua vez, tem origem no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, é o trabalho dos professores que desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas (VEIGA, 2012).

O exercício da docência, portanto, tem como requisito primordial a formação, a qual tem sua etimologia no latim, com as acepções de dar forma, colocar-se em formação, ou seja, é o ato ou modo de formar, dar forma a algo, ter a forma, por em ordem, educar. (FERREIRA, 1989).

Essa formação ocorre em instituições específicas para a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades e saberes que constituem os elementos essenciais para o exercício da docência, no caso específico, a universidade.

A universidade como veículo de formação tem seus pressupostos com a presença das instituições medievais que surgiram nos séculos XI e XII, passando por um processo de desenvolvimento impulsionando o surgimento das universidades, baseado em um modelo de ensino profissional devido às primeiras corporações de ofício.

As principais características das universidades medievais dizem respeito ao ensino formal, com base no conhecimento de textos, palavras e lógica dedutiva, a falta de livros, a cultura geral, dimensão intelectual e intenção religiosa. Os programas de ensino eram em textos para leituras que constituía o processo do ensinar e do aprender, tendo como métodos a aula expositiva e debate por meio da dialética (SOUZA, 1996).

A transição do século XIII para o século XIV e XV foi marcada pelas transformações das universidades, as quais se multiplicaram, porém, houve a perda de autonomia, e do caráter internacional, o processo de centralização, a substituição da perspectiva universitária e intelectual para o catedrático e humanista.

Na Universidade Moderna os valores da cultura medieval são substituídos pelas línguas, literaturas, descoberta da imprensa, as condições de ensino e de acesso das pessoas ao saber, tornando-se também, o século da literatura francesa e da ciência, disseminando o pensamento experimental, construído para compreender o mundo e agir sobre ele, preconizados por Newton, Descartes e Galileu, embora o espírito científico continuasse ausente no ensino (SOUZA, 1996). Com efeito, propor

o ensino humanístico para todos, tornou-se o grande objetivo das iniciativas dos reformadores, revolucionários e pensadores na educação moderna nos séculos XVII e XVIII.

Compreendendo que a universidade é assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, a sua criação na década de 20 em território brasileiro foi marcada pela presença apenas do ensino, e não da pesquisa. Suas origens demarcam o ensino superior nas colônias em meados dos séculos XVI, XVII e XVIII, cujos cursos eram de caráter elitista para a formação da classe dominante através do ensino jesuítico que tinha como um dos objetivos a formação de padres.

Na República, o país passa por transformações econômicas e institucionais que demandam um aumento da formação superior com o intuito tanto de inibir como de acelerar a ascensão social do latifúndio. Algumas universidades brasileiras nasceram nesse período, tais como: em 1909 a Universidade de Manaus; 1911 – São Paulo e Paraná; 1912 – Curitiba; 1920 – Rio de Janeiro; 1927 – Minas Gerais; 1928 – Rio Grande do Sul. Portanto, as primeiras universidades brasileiras foram constituídas pela aglutinação de faculdades isoladas.

Em 1945 a modernização do país reflete na crítica ao ensino superior por meio da ideologia desenvolvimentista que foi instalada. Após o golpe militar de 1964, a criticidade da universidade brasileira é proibida e os professores que desempenhavam uma militância são expulsos, sendo os novos docentes policiados ideologicamente e o movimento estudantil reprimido.

A universidade brasileira se constitui em meio a contradições, dado que o modelo de universidade que se adotou no país foi descontextualizado do momento político, econômico e social do Estado, sem uma concepção de um projeto educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional (SOUSA, 1996).

Destarte, os cursos de formação de professores no Brasil em meados da década de 1930, não eram projetados a nível superior, porquanto a formação para os docentes atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental era realizada por meio das Escolas Normais, amparada na Lei Orgânica, criada no Brasil em 1833, sem uma estrutura organizada, cabendo aos estados possuir sua própria legislação (PIMENTA, 2012).

A Escola Normal tinha como propósito a formação de regentes do curso primário, secundário e colegial, que em um primeiro momento era frequentada em grande maioria por mulheres das camadas economicamente favorecidas,

posteriormente, a formação passa a suprir a necessidades de mulheres das classes populares em complementar a renda familiar, tornando-se, portanto, uma profissão de cunho feminino e pouco privilegiado na sociedade.

Com a implantação da Lei n. 5.692/71 em pleno contexto de Ditadura Militar de 64, a formação da Escola Normal sofre profundas modificações em sua estrutura, agora, voltada para o ensino profissionalizante do 2º grau, com vistas a atender o mercado de trabalho, como ressalta o parecer CFE n. 349/72, “[...] os antigos cursos Normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveria ter caráter profissionalizante” (PIMENTA, 2012, p. 55).

Concordando com Pimenta (2012), esse modelo de formação perdurou até os anos 80/90, quando houve o movimento da crítica que se fez através das denúncias por Associações, Institutos, Universidades, Pós-Graduações, em especial a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), possibilitando o movimento dos educadores por uma escola e uma universidade como espaço de aprendizagem e difusão do saber.

Nesse contexto, em 1996 a Lei 5.692/71 foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, em que institui a formação de professores no título VI sobre os profissionais da educação, dispondo que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).

Para Saviani (2009), a formação de professores foi baseada em dois modelos com premissas distintas propostas nas universidades, o primeiro, representado pelos conteúdos culturais-cognitivos, baseado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento, e o modelo pedagógico-didático que diz respeito à formação do professor e sua completude com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Nesse sentido a formação do professor, como tenciona Pimenta (2002, p. 88), “[...] configura-se como um processo contínuo de construção da identidade

docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento”.

Corroborando com a discussão, a formação docente busca possibilidades de formar professores para a construção de aprendizagens significativas, atitudes reflexivas, bem como desenvolver habilidades cognitivas para pensar e agir sob a esfera social, sendo que a prática pedagógica não se faz mediada apenas pelas ações, é necessário que reflexões sejam construídas com as teorias que dialoguem com a realidade social.

Esse diálogo pode ser vislumbrado fundado na concepção dialética da Pedagogia Histórico-crítica, na qual a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, é vista como ponto de partida e de chegada da prática educativa, identificando questões sociais, problematizando-as por meio da instrumentalização, com vistas a incorporação dos conteúdos como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse), no intuito de transformar a sociedade (SAVIANI, 2010).

Em suma, podemos compreender que a formação docente deve promover a criticidade, não apenas produto do meio social, mas que esteja atenta as nuances que envolvem esta complexidade que é o educar, oportunizando estratégias que facilitem a articulação entre teoria e prática e a construção de novos paradigmas educacionais.

3.6 PRÁTICA E/OU PRÁXIS PEDAGÓGICA?

Entendemos por prática pedagógica o conjunto de ações desenvolvidas por sujeitos, instituições e práticas, tendo por base uma formação docente para garantir uma qualidade na ação docente. A prática pedagógica não se refere apenas a atividade do professor, mas a um contexto maior, envolvendo todas as dimensões sociais, culturais, históricas e políticas (SOUZA, 2012).

Portanto, a ação do professor é representada pela prática docente, é uma dimensão da prática pedagógica, como afirma Souza (2012, p. 20) “A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz”.

Segundo assertiva de Candau (2000) o ponto de partida da prática pedagógica ocorre pela multidimensionalidade da prática educativa, que envolve a dimensão humana, considerando as relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo; a dimensão técnica, envolvendo os processos de ensino-aprendizagem, os conteúdos, objetivos didáticos, métodos e técnicas presente no planejamento; e a dimensão político-social, situando o processo de ensino-aprendizagem nas condições concretas entremeada pelo conjunto de fatores sociais.

Dessa forma, a construção da prática pedagógica se dá apoiada no desenvolvimento da dimensão humana e político-social, uma vez que ocorre na perspectiva coletiva de interação entre os sujeitos e as instituições, enquanto que a prática docente se refere à dimensão técnica da ação do professor, logo, torna-se um aspecto da prática pedagógica.

No entanto, Zabala (1998), nos provoca para a reflexão acerca do conceito de prática educativa, analisando-a por meio do pensamento prático com uma capacidade reflexiva. Para o autor a prática educativa parte de um porquê da aprendizagem, o como e o quê se aprende e em que condições concretas o processo ocorre, considerando os sujeitos e as experiências que trazem consigo. Dito isso, as aprendizagens

[...] dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às exigências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (p. 34).

Desse modo, a prática pedagógica se refere a um processo bem mais amplo que envolve as múltiplas dimensões dos processos de ensinar, dispendo a prática docente e educativa a se assumir como integrante do processo maior, viabilizando os meios para a construção da prática pedagógica.

Para Souza (2012), a prática pedagógica pode ser compreendida por práxis pedagógica, por entendê-la como um processo historicamente situado em tempo e espaço, a prática decorre da ação coletiva entre os sujeitos (docentes e discentes) e os elementos que estão postos na realidade da instituição escolar, de fato é uma

“[...] ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidade e objetivos

explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição. É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano...” (2012, pp. 28-29).

Nesse contexto, o termo práxis tem sua etimologia no grego, designado em nosso idioma como prática, daí a compreensão que se convencionou sobre práxis significar prática. Porém, o sentido da práxis, segundo Adolfo Sánchez Vázquez (2011), não deve ser empregado de acordo com as concepções cotidianas de prática como “[...] atividade prática humana no sentido estritamente utilitário que em expressões como estas: homem prático, resultados práticos, profissão muito prática etc.” (pp. 29-30).

A práxis, em grego significa “[...] a ação, de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p.30). Desse modo, a práxis é uma ação que tem seu fim em si, e não algo que é produzido exterior ao sujeito que o produziu, ou seja, a práxis é uma atividade consciente objetiva que visa a interpretação do mundo que o rodeia na busca pela transformação.

Afinal, o que é práxis? De acordo com Vázquez (2011), a práxis é uma atividade real que vai além da atividade teórica e prática, logo, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 221), pois a atividade se refere a um conjunto de ações exercidas de forma articulada por sujeitos que modificam a matéria-prima.

Corroborando com a discussão Pimenta (2012), compreende a práxis em toda atividade em geral que modifica o real, transformando-se em novo produto de diversas naturezas, material, conceitual, social ou cultural, ou seja, a práxis vai além da atividade teórica e prática compreendida separadamente, perpassa pela atividade material e a atividade humana que tem como produto a consciência, caracterizando-se como atividade teórica e prática.

Contudo, a práxis para Vázquez (2011, p.108), é

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Para Kosik (1976) a práxis compreende a realidade social, atuando diretamente na sua criação, sendo uma atividade humana que elabora o real, diante

disso “[...] a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (p.222).

A atividade prática, por sua vez, tem como finalidade a transformação do mundo natural e social para satisfazer as necessidades humanas, resultando em uma realidade construída pelo homem e para o homem enquanto sujeito social. Essa ação real, objetiva, consciente que se materializa é o que chamamos de práxis (VÁZQUEZ, 2011).

De fato, a práxis é uma atividade real que ultrapassa a atividade teórica e prática, atuando na matéria-prima como atividade prática, a matéria pode ser modificada, necessitando de várias formas de práxis, tais como: a práxis produtiva, práxis artística, práxis experimental e a práxis política.

A práxis produtiva ocorre na relação material e transformadora da natureza por meio do trabalho, para a criação de objetivos que atenda às necessidades humanas, pois nela o homem é um ser social que vive em condições sociais, logo, necessita de relações de produção, viabilizadas pelo trabalho, aqui entendido como uma atividade para um determinado fim, assim, “[...] na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 230).

A práxis artística contribui para o processo de humanização, proporciona a criação de trabalhos que elevam a capacidade de expressão e comunicação humana que são expressos nas obras artísticas como criação de uma nova realidade. Por certo,

Como toda verdadeira práxis humana, a arte se situa na esfera da ação, da transformação de uma matéria que deve ceder sua forma para adotar outra nova: a exigida pela necessidade humana que o objeto criado ou produzido deve satisfazer (VÁZQUEZ, 2011, p. 231).

A atividade experimental realizada através da ciência se configura uma forma de práxis, refere-se a uma ação objetiva que tem como resultado um produto real, imediato e teórico, porém, a práxis experimental não está limitada à ciência, mas também no meio artístico, educativo, econômico ou social (VÁZQUEZ, 2011).

A quarta forma de práxis abordada por Vázquez (2011) é a política, visto que o homem atua sobre si mesmo e a esfera social, a partir da práxis social, que se refere a “[...] atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade” (pp. 232-233), essa transformação se dá pela

atividade política, ocorrendo com a participação da sociedade. Por conseguinte, a práxis política através de sua atividade prática transformadora pode atingir a práxis revolucionária na busca incessante da humanização do homem.

Em suma, a relação entre teoria e prática ultrapassa a simples compreensão de que a prática pedagógica tem suas bases na educação que ocorre em espaços formativos e a teoria estudada no âmbito da reflexão. Entretanto, essa concepção supõe a relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

4 DESVELANDO OS DADOS DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

[...] não nos educamos apenas com o conteúdo trazido pelos livros. Educamo-nos com o estímulo à nossa sensibilidade, à experiência estética, que enriquece a práxis docente e a reflexão sobre ela (RIOS, 2010, p. 127).

Compreendemos que a universidade é um espaço de reflexão, assumindo o papel de construir conhecimentos pautados em valores sócio-culturais, promovendo a responsabilidade da produção de novos saberes, a partir de uma análise crítica acerca do desenvolvimento da sociedade e seus avanços civilizatórios.

As transformações na sociedade advindas do mundo contemporâneo provocaram mudanças no cenário educacional, levando-a a ser compreendida para além de um bem cultural, é agora um bem econômico, de um lugar reservado a poucos a um lugar para o maior número possível de pessoas, transformando-se em um bem cultural que reflete em todas as instituições sociais.

Neste sentido, os desafios da profissão docente na educação superior perpassam a dimensão pedagógica, a valorização dos saberes da experiência, as relações interpessoais, a aprendizagem e principalmente a integração teoria/prática, com vistas à uma práxis reflexiva e transformadora, pois ser professor supõe aprender com o outro por meio das mediações e interações, dado que,

[...] a práxis é ativa, devendo ser concebida como atividade que se produz historicamente, que se renova continuamente e se constitui praticamente, através da unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (FRANCO, 2003, p. 42).

A docência vai além do ensino e, é compreendida como uma atividade formativa que tem como propósito superar a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender, para que os professores compreendam-na como um espaço para além da dimensão técnica, mas na perspectiva da dimensão humana – tendo em vista as características político-sociais de um tempo-espaço, cultura, e a subjetividade dos alunos/sujeitos.

Portanto, a universidade, a qual se torna nosso lócus de pesquisa, tem sua própria cultura, que requer um conjunto de procedimentos básicos e envolve os aspectos cognitivos, a autonomia em sala de aula, as metodologias que promovam a

aprendizagem, os limites e as possibilidades para estabelecer a relação teoria-prática, os processos avaliativos que atendam não apenas as normas e avaliações externas do curso, mas a aprendizagem do aluno, a formação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, bem como, os elementos sociais, culturais e políticos devem se fazer presente na prática do professor do ensino superior.

Educar na universidade, “[...] significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA, 2002, p. 81).

Isto posto, o professor universitário que ora investigamos, deve assumir uma postura crítica e reflexiva, em que ao refletir sobre sua própria prática, torna-se capaz de agir sobre ela, repensando e ressignificando a sua ação docente, na busca de formar sujeitos conscientes de sua história e seu papel na sociedade, ou seja,

Essa tarefa – de formar indivíduos portadores da práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica – exige um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva pela qual os indivíduos tomarão consciência de que é possível e necessário, a cada um a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida. A essência dessa tarefa é eminentemente política, social e emancipatória (FRANCO, 2003, p. 42).

Desse modo, o grande desafio da docência na universidade é superar a dicotomia teoria e prática associando as competências técnica, pedagógica e política, numa perspectiva da práxis, partindo do pressuposto de que “A teoria ajuda a compreender a prática, ajuda a transformar a prática e a prática por sua vez dá significado a teoria” (Prof^a. B – Didática II).

As reflexões elencadas pela docente entrevistada giram em torno das indagações sobre de que teoria estamos falando? Que prática é essa que dá significado a teoria? Como a teoria transforma a prática? Esses e outros questionamentos tentaremos responder ao longo do capítulo por meio das concepções que são tecidas sobre a práxis pelos nossos sujeitos para podermos entender: como são estabelecidas as relações entre a teoria e prática no fazer docente dos professores de Didática e Estágio? Quais os tipos e níveis de práxis que buscam a verdadeira emancipação do homem?

Enfim, realizaremos nesse capítulo algumas reflexões sobre o escrito e o vivido, ou seja, o que diz os escritos acerca da práxis, presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e como essa práxis é vivenciada e pensada pelos docentes em suas práticas cotidianas.

Nessa direção, faz-se necessário ultrapassar a compreensão da práxis em seu sentido gnosiológico, o qual se fundamenta na prática como conhecimento que tem por critério a verdade, visto que a práxis deve alcançar a dimensão social, em que o sujeito se identifica fazendo parte da história, elevando sua consciência objetiva e subjetiva, reconhecendo-se como um ser prático construtor de sua própria práxis, ou seja, a práxis social, haja vista que,

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 60).

Podemos perceber essa consciência da práxis como sujeitos construtores da história nos relatos dos docentes que participaram da pesquisa, os quais discorreram acerca das seguintes temáticas: as motivações para o exercício da docência; o percurso formativo e profissional; a relação teoria-prática; os desafios e as possibilidades na construção da práxis; as concepções pedagógicas norteadoras da prática pedagógica e o conceito de práxis, bem como, os elementos da práxis presentes no Projeto Político Pedagógico do curso e como estes são articulados com as práticas em sala de aula.

4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A PRÁXIS EM QUESTÃO

Compreender a Pedagogia como ciência que estuda o fenômeno da educação a partir da prática social, atuando na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos as características de ser humano, se faz necessário pensá-la a partir da práxis educativa, à luz do pensamento de Franco (2003, p.11) quando considera que “A pedagogia é voltada para a práxis educativa e para atender à especificidade da práxis, há que ser uma ciência que se alimente da

práxis e sirva de alimento a ela. Terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”.

É nesse contexto da práxis como elemento instrumentalizador da prática docente que parte o nosso olhar para o Projeto Político Pedagógico do curso, para entendermos como a práxis está sendo pensada no documento e vivenciada na prática do professor. O objetivo do curso remete-se a compreensão do ensino, da pesquisa e da extensão, enquanto componentes essenciais para a construção de uma visão histórica e social do fenômeno educativo (PPP, 2013).

Destarte, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA, foi criado em 06 de dezembro de 1959 pela Faculdade de Filosofia do Crato, tendo como objetivo “formar trabalhadores para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares e preparar trabalhadores para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (PPP, 2013, p. 06).

Na década de 1990, o curso passou por uma reformulação, em que seus princípios passaram a ser norteados pela visão crítico-dialética da educação, com base em seus contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, no intuito de formar educadores críticos para atuar na educação formal e não formal, tendo como base o exercício do magistério, contribuindo para sua formação, identidade profissional e no desenvolvimento educacional da região do Cariri.

Em 2001, o projeto é rediscutido trazendo para o eixo das discussões a formação omnilateral do sujeito por meio da docência amparada em uma formação cultural, tendo a pesquisa como princípio de formação e o desenvolvimento do compromisso social e político da docência, dentre outros aspectos (PPP, 2013).

Esses princípios também são norteados através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que visa dentre outros aspectos

[...] a sólida formação teórica e metodológica, novas práticas através do estudo, da pesquisa e do estágio supervisionado, o domínio do conhecimento das teorias da educação e das teorias da aprendizagem, tendo como referência a realidade sócio-educacional produzida em contextos históricos específicos, desenvolver a concepção de educação como prática social (PPP, 2013, pp. 8-9).

Dessa forma, os eixos norteadores para o curso expresso no documento diz respeito a “[...] articulação entre teoria e prática na formação do aluno; Formação do pedagogo capaz de afirmar a educação como **práxis** para a emancipação

humana; Pedagogia como **práxis** do pensamento crítico e autônomo” (grifos nossos) (PPP, 2013, p.09).

Percebemos, portanto, que a perspectiva da práxis deve ser parte integrante da prática docente amparada no documento que rege as ações desenvolvidas no curso, pois ao considerarmos a educação como prática social, é função da Pedagogia mediar as relações entre teoria e a prática numa perspectiva crítica e emancipatória. Sobre essa questão Franco (2003, p. 30) aborda que, “[...] quando considero que a educação deve organizar-se em torno de um projeto político social, cabe a Pedagogia, como ciência da educação, ser a mediadora entre as demandas políticas e as expectativas e interesses emanados da práxis educativa”.

A práxis, nesse sentido, é vista como uma atividade instrumentalizadora da prática, devendo está presente nas ações desenvolvidas em todo contexto educacional, mediante a prática docente, a avaliação, o planejamento e a própria matriz curricular deve ser articulada e pensada na ótica da práxis com vistas à construção de uma identidade sócio-cultural e filosófica que o curso deve assumir perante a sociedade.

Desse modo, sobre a avaliação, o documento propõe uma análise crítica e dialética dos processos avaliativos, com a finalidade de possibilitar ao estudante a ampliação de sua formação enquanto futuro pedagogo, atuando no mundo do trabalho de forma consciente de seu papel, interagindo com os novos paradigmas da sociedade contemporânea (PPP, 2013). Segundo o referido documento,

O trabalho pedagógico é uma construção coletiva que efetiva-se através da relação educativa entre docente e discente, nesse contexto o ato avaliativo assume uma função orientadora permeando todo o processo de ensino aprendizagem propiciando uma práxis transformadora (p.19).

O termo avaliação tem origem no latim, que significa “a valere”, ou seja, implica em “dar valor”, atribuir qualidade a algo ou ação. Nesse contexto, compreendemos que avaliar é coletar, analisar e verificar o que o aluno aprendeu, seu desenvolvimento cognitivo, o envolvimento no processo de avaliação, suas necessidades, interesses e limitações, bem como, avaliar o professor em suas múltiplas dimensões, suas ações e reações, a metodologia adotada pela instituição, adequação do material e dos métodos utilizados e a instituição escolar como um todo.

Portanto, avaliamos para colher informações, perceber o estado de aprendizagem do aluno, ver quais as aprendizagens foram consolidadas, encontrar dificuldades, reorientar a prática pedagógica e definir as estratégias de intervenção, ou seja, a avaliação faz parte do nosso trabalho pedagógico, é “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

Nesse prisma, a concepção de avaliação adotada no documento que nos propomos a analisar, busca uma abordagem qualitativa e quantitativa, tendo uma maior ênfase na qualitativa, por compreender que o conhecimento é fruto de múltiplas relações que devem ser levadas em consideração no momento da avaliação da aprendizagem, possibilitando a construção de um conhecimento crítico, reflexivo e transformador, como destaca o Projeto Político Pedagógico (2013, p.20),

Reconhecendo a íntima relação entre ensino-aprendizagem e caráter integralizador e orientador da avaliação, iremos avaliar a disciplina em vários âmbitos tais como: abordagem do conteúdo, metodologia, relação teoria-prática, planejamento, assiduidade, pontualidade entre outros procedimentos que se fizerem necessários durante o processo

Nesse panorama, os princípios da avaliação caracterizam-se como um processo contínuo e sistemático que deve ser constante e planejado, realizado em função dos objetivos previstos, e considerar o aluno em sua totalidade – cognitiva, afetiva e sócio-cultural, avaliar é nessa perspectiva, orientar e acompanhar o desenvolvimento integral do educando, uma vez que, de acordo com a LDB – “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos” (PELEGRINI, 2003, p. 27).

Ao analisarmos o documento apresentado, podemos perceber que a práxis é um elemento vivo dentro dos pressupostos, seja de forma explícita ou implícita tanto na avaliação como nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado.

A concepção de Didática se debruça sobre as questões educacionais envolvendo os processos de ensino-aprendizagem, tendo como propósito a investigação dos fundamentos, as condições e os modos como o processo de instrução e ensino é realizado. Tornando-se a Didática o principal ramo da

Pedagogia, que estuda os fundamentos do ensino no contexto da educação como uma prática social complexa, pois

Ao focalizar o ensino como seu objeto de estudo, necessariamente coloca em foco a práxis docente, pois os professores têm na atividade de ensinar a principal característica de seu trabalho. E será no âmbito desses profissionais que a Didática expressa seu compromisso disciplinar político e social de contribuir para a melhoria das condições de uma educação humana e emancipatória (MARIN, PIMENTA, 2005, p.7).

A abordagem da Didática no PPP versa sobre os fundamentos onto-históricos da Didática, pensada a partir dos elementos para a compreensão da relação entre: sociedade, educação e Pedagogia. As teorias da educação e concepções de Didática no contexto sócio-histórico e cultural, e a questão do trabalho pedagógico na formação docente, as abordagens teórico-práticas do planejamento e dos elementos do processo ensino-aprendizagem (PPP, 2013).

Por conseguinte, o Estágio Supervisionado é uma etapa fundamental na formação do pedagogo, é o momento de refletir e intervir no futuro campo de atuação profissional, procurando vivenciar na prática os elementos teóricos obtidos na formação acadêmica. Tem como acepções a formação profissional a partir das experiências e aprendizagens construídas nas situações concretas promovendo a relação teoria e prática, provocando o confronto entre os saberes teóricos e a realidade prática em prol de uma práxis. Pimenta e Lima corroboram com a discussão esclarecendo que,

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 45).

Isto posto, as ementas das disciplinas de estágio na educação infantil e do ensino fundamental apresentadas no PPP, traz em uma abordagem crítica ao propor a problematização de situações práticas para elaboração, execução e avaliação de propostas de interação, assim como, a discussão do estágio no contexto atual e o olhar crítico na escola como campo de ensino para a atuação profissional.

Contudo, percebemos que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia traz de maneira explícita e implícita, mesmo que de forma incipiente, elementos da práxis pedagógica em seus objetivos, diretrizes, eixos norteadores, avaliação e na organização curricular nas disciplinas de Didática e Estágio, as quais é nosso objeto de investigação. Assim, ao longo da análise abordaremos como os docentes vivenciam os elementos da práxis, postos tanto no documento que norteia o curso em que atua, como no seu processo formativo e profissional.

4.2 AS VOZES DA PESQUISA: RELATOS DOS DOCENTES

A entrevista foi o instrumento escolhido. Realizamos entrevista semiestruturada com quatro professores com formação em Pedagogia, distribuídos nas disciplinas de Didática (I e II) e Estágio Supervisionado¹⁷ (Infantil e Fundamental).

A pesquisa se desdobra no contexto da percepção de que os atores do processo educativo são sujeitos históricos e sociais com motivações diversas que os levaram ao exercício da docência. Tais motivações são permeadas pela prática docente antes da inserção no Curso de Pedagogia pela satisfação em lidar com pessoas, com indivíduos, cujo, sujeito entrevistado relata que ao prestar o vestibular e ser classificado, entende que,

[...] entendi que realmente ali era o meu lugar, ali era o meu espaço. Então, a entrada na docência ela vai muito disso, muito dessa questão, desse gosto anterior já pelo campo das ciências humanas e pelo interesse de trabalhar com pessoas, trabalhar com gente, né? A partir daí, o meu espaço foi a docência, meu campo de trabalho foi a docência (PROFESSOR “A” – Didática I).

Há também as circunstâncias pela necessidade da própria sobrevivência em que o sujeito realiza escolhas que a vida vai proporcionando por meio de oportunidades, no caso da nossa entrevistada, ela se depara com situações de escolhas em estudar ou parar de estudar, e ao realizar a escolha por estudar os caminhos foram lhe levando ao campo da docência, primeiramente com o curso

¹⁷ A estrutura curricular do curso é composta por três estágios: Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Básica. No entanto, para nossa pesquisa abordaremos apenas os estágios voltados para a docência, no caso, do ensino infantil e fundamental.

normal, e posteriormente com a Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia, assim, a mesma relata que,

As motivações foram várias, a necessidade de me sustentar, a necessidade de encontrar um determinado espaço, a necessidade de acolher as opções que foram sendo apresentadas pra mim, eu escolhi de acordo com as circunstâncias que foram apresentadas. [...] o ser professora ainda hoje, na minha vida cotidiana, pesa mais do que ser pesquisadora, pesa mais do que apresentar um trabalho (PROFESSOR “B” – Didática II).

Como também, houve outras fontes inspiradoras de motivações, por identificação com a profissão desde cedo na trajetória escolar, pela necessidade de trabalhar com um público específico, por incentivo de familiares e pelas experiências adquiridas com os próprios professores ao longo do processo de formação,

Foi identificação mesmo com a possibilidade de ensino... foi a arte que me levou a me reconhecer com escola, pelo contato com o público que seria possível. [...] E aí eu comecei a perceber que quando a gente faz, pratica, desenvolve habilidades artísticas ou realizações artísticas, sempre tem um público; e eu encontrei esse lugar, eu achei que o público que eu poderia fazer isso e com que eu poderia compartilhar isso era com uma coisa chamada escola (PROFESSOR “C” – Estágio da Ed. Inf).

Experiências de familiares (madrinha); já queria ser professora; a partir da minha experiência com os meus professores... Eu sempre tive boas lembranças dos meus professores e dessa proximidade com as pessoas do local onde eu morava (PROFESSOR “D” – Estágio do Ens. Fund).

Vemos que as motivações para se inserir no Curso de Pedagogia foram de várias naturezas, tendo em vista a formação docente, pois a Pedagogia enquanto ciência que estuda a educação, e esta é fruto das relações sociais, tem como premissa fundamental a prática social no contexto da prática educativa, enquanto principal ferramenta das práticas pedagógicas que são exercidas nos ambientes de aprendizagem. A esse respeito, Franco (2012, p. 153) esclarece que, “[...] a pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais”.

Nessa perspectiva, a inserção dos docentes no ensino superior se deu de forma unânime através da função de professor temporário/substituto na instituição investigada e/ou em outras instituições.

Um dos sujeitos ressaltou a importância também da experiência docente na educação básica como primeiro campo de atuação do pedagogo antes da

inserção no ensino superior para a construção da relação entre teoria e prática vivenciada na universidade, argumentando que quando o professor universitário conhece o chão da escola, a realidade da educação na esfera pública, as necessidades e as dificuldades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente entende o ensino como “[...] prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais” (MARIN, PIMENTA, 2015, pp. 7-8).

Nessa ótica, sua prática docente na universidade reflete os saberes da experiência, cujo, quando associado a um conjunto de elementos que são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, tem por finalidade estabelecer a relação entre teoria e prática, como afirma a seguir,

[...] uma coisa muito importante pra mim foi ter tido essa vida anterior na docência da educação básica, que foi algo que me ajudou muito, que deu muito suporte pra fazer essa relação teoria e prática da didática ensinada aqui na universidade e daquilo que eu tinha vivido, que eu tinha experienciado no ensino básico (PROFESSOR “A” – Didática I).

Os professores entrevistados que lecionam as disciplinas de Didática I e II acentuaram que sua inserção na universidade à priori não abordou a Didática, pois enquanto professor substituto a atuação se deu em aulas de Gestão Escolar, psicologia, filosofia etc, contemplando a Didática apenas a partir do concurso para professor efetivo dessa área, sublinhando que “[...]minha primeira aula de didática foi a do concurso, eu nunca tinha ministrado uma aula de didática no ensino superior (PROFESSOR “B” – Didática II).

O dado elencado torna-se relevante para entendermos a Didática como uma possibilidade de construção de saberes e fazeres que o professor constrói na prática em articulação com as teorias epistemológicas acumuladas historicamente, mediadas no seio da prática social, Libâneo (2005), enfatiza que,

A didática articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psico-pedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais (pp. 39-40).

A Didática visa, portanto, o ensino em suas múltiplas dimensões, epistemológica, técnica, humana, política, social e cultural, produzindo conhecimentos que reflitam na função social da escola, promovendo o desenvolvimento e as aprendizagens necessárias para a construção da consciência e da prática pedagógica do professor (MARIN, PIMENTA, 2015).

Os docentes que ministram a disciplina de Estágio por sua vez, apresentam posições semelhantes com relação ao ingresso no ensino superior, cuja inserção se dá também como professor substituto e com a necessidade de contribuir com a instituição formadora tornando-se professor da universidade, como relata nosso entrevistado “[...]; eu me identificava com a docência, me identifiquei com o curso e agora eu não queria mais só ensinar, eu queria ensinar como ensinar” (PROFESSOR “D” – Estágio do Ens. Fundamental).

4.2.1 Relação teoria e prática: relatos dos professores

Nos tópicos que seguiremos apresentaremos as aceções dos docentes entrevistados acerca dos desafios e possibilidades encontrados em sua prática docente, para estabelecer a relação teoria-prática numa perspectiva de construção da práxis, a qual é entendida como uma prática social consciente de seu papel na sociedade, na busca de uma construção e transformação da realidade através de uma educação crítica. Portanto, segundo Franco (2003) a práxis ocorre na tarefa de formar numa perspectiva dialética, em que

Essa tarefa – de formar indivíduos portadores da práxis, consciente de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica – exige um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva pela qual os indivíduos tomarão consciência de que é possível e necessário, a cada um, a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida. A essência dessa tarefa é eminentemente política, social e emancipatória (p. 52).

Ao questionarmos sobre como os docentes desenvolvem a relação teoria e prática na disciplina de Didática, as respostas partem da necessidade de repensar a prática a partir das escolhas metodológicas e avaliativas que são utilizados para promover a aprendizagem, partindo da exposição do conteúdo e a avaliação como elemento de aprendizagem que devem ser repensados, embora sejam considerados

como práticas tradicionais, mas que quando utilizados de forma a promover a aprendizagem significativa, torna-se uma prática clássica, pois,

[...] a aula expositiva e a avaliação, são componentes didáticos pedagógicos que podem ser reutilizados, que podem ser trabalhados a partir de uma outra concepção, o que vai ditar o significado desses componentes é a concepção teórica que orienta... (PROF. B – Didática II).

Sobre essa questão Saviani (2008) traz elementos para discutir o que são práticas consideradas tradicionais e as clássicas. Para ele, tradicional é aquilo que não devemos utilizar, são práticas arcaicas que não promovem a aprendizagem, e as práticas clássicas são aquelas que ultrapassaram a história e são consideradas válidas com fins pedagógicos. O autor esclarece,

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode eliminar a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto (SAVIANI, 2008, p. 101).

As práticas desenvolvidas no interior da sala de aula do Curso de Pedagogia partem de experiências que são exitosas, mas que também são pontos de reflexão para o professor. À exemplo, trazer as experiências do graduando quando era aluno da educação básica, em um movimento de escuta para o diálogo sobre as formas de ensinar, como fomos ensinados e como articular essas lembranças com as práticas, pois segundo a docente

[...] a princípio, é essa questão de trazer muito as experiências dos alunos, enquanto alunos que foram da escola de educação básica. Então, dentro daqueles conteúdos que eu trabalho na sala de aula, eu faço sempre esse trabalho, esse movimento de escutar, de escutar muito os alunos acerca das experiências que eles trazem... [...] Trazer também essa experiência que eu já tenho da educação básica pra discutir no espaço da sala de aula e tento fazer essa articulação com aquilo que a gente tá discutindo É buscando fazer esse resgate da experiência dos discentes acerca daquilo que eles trazem dos conhecimentos espontâneos pra partir desses conhecimentos espontâneos tentar chegar a uma discussão reflexiva mais teórica mesmo, é tentar fazer essa articulação (PROFESSOR "A" – Didática I).

Dessa forma, utilizar o saber da experiência torna-se relevante ao passo que permite ao professor realizar um mapeamento preliminar dos conhecimentos prévios dos alunos, partindo da leitura de mundo, da realidade que o aluno possui,

ou seja, a prática social inicial para que o conhecimento a ser construído se torne em uma aprendizagem significativa. Gasparin (2009) clarifica que,

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (p. 13).

Essa relação teoria-prática tem-se tornado um ponto de discussão presente nos cursos de formação, havendo, entre os estudantes do Curso de Pedagogia, a discussão de que o curso é “muito teórico e pouco prático”, porém, como afirma a docente da disciplina de Didática I, amparada em Freire e Vázquez, o curso não é teórico, e sim teoricista, pois se tem muita verbalização e pouca teoria de fato, haja vista, que o sentido real da teoria é a articulação com a prática, uma práxis em que a teoria não seja apenas uma atividade teórica, mas uma teoria mediada pela prática. Assim, quando se coloca que os cursos devem ser teóricos, na verdade, é na perspectiva de uma teoria cuja prática social seja ponto de partida e de chegada da prática educativa, como relata a docente,

[...] na verdade os nossos cursos não são teóricos, bom que eles fossem teóricos. “Pode-se dizer que eles são muito teoricistas, que a gente faz muito blábláblá, muita verbalização, mas teoria não”. Porque quando o curso ele é teórico, então necessariamente ele se articula com a prática, fazendo com que a gente tente vivenciar uma práxis (PROF. “A” - Didática I).

A prática docente requer que a reflexão seja uma constante em suas ações, uma vez que é a partir do pensar e repensar a prática de forma crítica que as produções dos saberes irão se constituir como elemento da práxis para a transformação da realidade, a partir do processo de humanização, logo, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p.24).

Essas acepções sobre a relação teoria-prática são desenvolvidas pelos docentes da disciplina de estágio a partir de uma prática em que tenha por base as memórias de quando eram alunos, como se deu os percursos vividos pelos estudantes para que possam se identificar com a profissão, de acordo com o docente entrevistado,

O que eu entendo que se eles não se identificarem primeiro com os percursos vividos, com as formas que foram possíveis a eles no ambiente escolar, se eles não assumirem isso como um conteúdo que já integra o saber dele, ele não se abre pra outros desdobramentos, então é, e talvez até o ensino ficasse mais artificial, se eu fosse entender que eles partiriam ou que eu iria trazer o indizível ou o não visto ainda (PROF^o. “C” – Estágio na Ed. Infantil).

Essa percepção também é vislumbrada pela docente da disciplina de Estágio do Ensino Fundamental, visto que, para estabelecer a relação teoria-prática, a mesma relata que recorre as memórias dos alunos sobre as práticas dos seus professores, bem como as experiências que alguns alunos já possuem, sejam em atividades de monitoria, programas como o PIBID¹⁸ ou em práticas remuneradas em instituições públicas ou privadas.

Tais vivências devem ser associadas ao referencial obtido durante todo o curso, para que o estágio seja um momento de confronto entre a teoria obtida no curso de formação e as práticas desenvolvidas, onde a teoria possa responder as inquietações postas na prática. Assim, relata a entrevistada,

[...] o conhecimento que eles tinham acumulado nas disciplinas anteriores e as experiências deles como bolsistas de iniciação científica, como monitores de disciplinas, agora como estudante e bolsista do PIBID, ou sua própria experiência como professor de escola pública ou privada, ou como auxiliar. A partir daí, eles procurassem primeiro refletir sobre essas experiências e dessas experiências verem quais os limites e as possibilidades, e tentar reverter isso na experiência do estágio... Tentando aproximar o máximo possível da realidade da escola e colaborar pra que aquele estágio não seja um... Um apêndice, uma coisa separada da escola (PROF^a. “D” – Estágio do Ens. Fundamental).

Essa compreensão da prática como reflexos das nossas memórias tendo como referências os nossos professores parte da perspectiva do estágio como imitação de modelos, já que “A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, reprodução e, às vezes reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 35), fazem parte da constituição da identidade profissional do professor.

Nesse sentido, o ser professor não parte do vazio, mas sim de uma experiência prévia, de um exemplo de prática, de uma referência, os quais devem ser reelaborados a partir de suas próprias convicções e modo de ser, pensar e agir,

¹⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

utilizando as práticas que melhor se adequam à realidade e ao contexto social e cultural em que o sujeito está inserido.

É necessário utilizar também as experiências dos estudantes que já são professores para compartilhar e contribuir na relação teoria e prática, já que o saber da experiência assume um papel fundamental no processo, mas precisa ser ampliado, articulado com referenciais teóricos que subsidiem a prática produzindo sínteses de aprendizagem, pois, quando o ensino articula o saber das experiências com o saber historicamente construído – o saber científico – a aprendizagem torna-se mais significativa com possibilidades de transformação da realidade a partir dessa relação entre teoria e prática. Sobre essa questão, destaca o docente, ao salientar que,

Eu percebo que aí tem uma relação teoria - prática, porque eu não vejo, eu não espero a teoria, como sequência de ementa, eu consigo em estágio, explorar a teoria em função do vivido, que embora seja passado pra mim que é prática; prática vivida precisa ser refletida ... (PROFº. "C" – Estágio na Ed. Infantil).

Para tanto, o saber docente é um conjunto de saberes que se integram e se relacionam para auxiliar na prática docente, os quais são oriundos da formação profissional e pessoal, das disciplinas curriculares e das experiências vivenciadas ao longo do tempo, tais experiências são fruto do seu trabalho cotidiano que refletem na prática pedagógica como um todo, visto que, "Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2011, p.39).

4.2.2 Desafios na construção da práxis

A práxis educativa compreendida como uma ação reflexiva, ativa, viva, movimentando a realidade, transformando-a e sendo por ela transformada, ocorrendo prioritariamente em ambientes formais (FRANCO, 2003), requer ações que busquem a articulação dialética constante entre a teoria e a prática.

Contudo, uma prática de fato reflexiva, com vistas à transformação supõe inúmeros desafios enfrentados na realidade educativa, sejam em aspectos de cunho estrutural, situacional e principalmente pedagógicos, sendo que, para exercer uma prática que tenha como finalidade a construção da práxis numa dinâmica da reflexão

na e sobre a ação, é necessário que a prática social munida de elementos concretos façam parte do cotidiano da realidade educacional.

Para exercer essa práxis, os docentes das disciplinas de Didática e Estágio enfrentam vários desafios na articulação entre teoria e prática em suas ações realizadas no interior da universidade nas salas de aula do Curso de Pedagogia, pois é preciso superar as nossas próprias concepções do que é teoria e prática, o que entendemos por teoria e entendemos por prática, visto que no senso comum a teoria é o que se aprende na universidade e a prática é a que realizamos na escola, já que nos cursos existe muita verbalização, e não teoria de fato, como aponta os docentes entrevistados,

[...] primeiro precisamos **superar as nossas concepções mesmo do que é teoria e prática**, porque muitas vezes a gente tem uma visão de que teoria é o que se vive aqui dentro da universidade, o que se faz aqui: é ler texto, isso é teoria. E prática é o trabalho de execução que é feito dentro das escolas. E eu penso que essa concepção precisa ser ressignificada, ela precisa ser ampliada dentro dessa perspectiva da práxis que é exatamente você perceber que dentro da universidade a gente vive a teoria e a prática, e que dentro das escolas a gente vive a teoria e a prática (grifo nosso) (PROF. A – Didática I).

Nós temos ainda essa concepção equivocada de teoria como algo distante, diferente e que não estabelece relação com a prática; - se nós formos pensar de onde vem a ciência, de onde vem a teoria, de onde vem o conhecimento sistematizado, nós vamos encontrar um vínculo inicial que é indiscutível (PROF. B – Didática II).

Destarte, não podemos compreender a atividade teórica desvinculada da prática, pois a teoria é um conhecimento que explica a realidade, que ao ser compreendida é conseqüentemente transformada, logo, não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria, uma vez que,

Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade necessária, embora não suficiente para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica (VÁZQUEZ, 2011, p. 207).

Outros desafios apontados são as dificuldades que permeiam o ambiente formador em realizar o movimento efetivo de aproximação entre os dois lócus de formação, a universidade e a escola, bem como, a falta de credibilidade à formação teórica e a supervalorização da prática, impossibilitando esse diálogo entre teoria e

prática como elementos fundamentais de transformação da realidade, em razão de que “[...] a prática não fala por si mesma, exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe ‘sem um mínimo de ingredientes teóricos’...” (PIMENTA, 2012, p. 106). Assim revela um dos nossos sujeitos,

O empecilho maior que eu vejo é a falta de importância a formação teórica, formação teórica é visto com um mal necessário que precisa se cumprir rapidamente pra ir logo pra prática, como se a prática pudesse ensinar tudo; [...] quem dá o elemento para a leitura é a teoria, e a teoria que vai lhe ajudar a compreender essa prática, a examiná-la, a investigá-la, a verificá-la, a compreendê-la e a transformá-la (PROF. B – Didática II).

Outra questão, é a duplicidade de públicos que frequentam o curso, uma parte não tem experiência na docência, composto por um grupo jovem, cuja relação teoria-prática se torna mais complexa e o outro universo é formado por alunos que já são professores, entretanto, existe uma contradição com relação à articulação entre teoria e prática, posto que a prática imediata exerce a função de validar a teoria, provocando uma dificuldade na compreensão dos elementos teóricos para balizar uma prática em prol de uma práxis. Em síntese,

Os professores que vem para pedagogia já trazendo essa vivência, já trazendo esse elemento cotidiano, vão ter uma tendência também de desvincular teoria e prática, por incrível que pareça. A gente vive no ambiente de contradições, porque a sua prática imediata cotidiana sempre aclamada por elemento superior a teoria... há uma desvalorização atribuída a teoria, quando a teoria deveria ser compreendida como ferramenta para a compreensão da prática (PROF. B – Didática II).

No estágio supervisionado os desafios retratados pelos nossos sujeitos foram a questão do currículo que é determinado pela escola, dificultando o trabalho do estagiário numa perspectiva mais dialética, e o currículo do próprio curso que separava as disciplinas teóricas das práticas. Com a reformulação do currículo do curso foi possível fazer uma articulação entre as disciplinas, ao propor o estágio no meio do curso, porém, foi detectado outra problemática em termos epistemológicos, em virtude de que o estágio requer um certo domínio da teoria, e, no entanto, essa aquisição ainda não fora realizada em tal momento por parte de algumas disciplinas que auxiliam essa prática. Desse modo, relata a docente da disciplina,

Tanto facilitou por outro lado também chegou a prejudicar porque, por exemplo, hoje no currículo quando eles estão fazendo o estágio nas séries iniciais do ensino fundamental, eles ainda estão fazendo as disciplinas de

metodologia do ensino das ciências, metodologia do ensino de história. E aí como eles precisavam dessa disciplina pra preparar as aulas, eles estão fazendo ao mesmo tempo, então eles já têm criticado que acha que poderia ter esperado mais, nessa nova formulação a gente já está revendo isso (PROF. D – Estágio do Ens. Fund.).

Para tanto, não só no estágio, mas em toda formação na licenciatura os currículos das disciplinas apresentam essa dificuldade na articulação entre a teoria e a prática, apresentando uma estrutura ainda muito teórica, com poucos diálogos com o chão da escola, trazendo essa relação somente no estágio, enquanto que deveria ocorrer em todo o curso um componente prático na organização curricular, como descreve Pimenta (2012, p.33) “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.”

4.2.3 Possibilidades na construção da práxis: o que dizem os achados

Sabendo-se que existem diversas formas de práxis¹⁹ expressadas na sociedade, quais sejam, a práxis social, a produtiva, a artística, a política e a práxis pedagógica, que temos a necessidade em compreender como essa práxis pode ser (ou já está sendo) construída nas práticas dos nossos sujeitos, a partir da articulação constante entre a teoria e a prática, a realidade sócio-cultural e os elementos históricos que são condicionantes inerentes a prática docente.

Dessa forma, a práxis pedagógica ainda se configura um desafio na prática docente, na articulação de todos os elementos elencados, contudo, existem muitas possibilidades apontadas pelos docentes que devem ser refletidas, questionadas e socializadas, em virtude da superação dos limites existentes na construção da práxis e a perspectiva de uma prática planejada, refletida e executada criticamente oportunizando uma aprendizagem significativa, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada na práxis educativa. Souza (2012) corrobora com a discussão ao afirmar que,

A práxis pedagógica, portanto, é a interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história,

¹⁹ O tópico 3.4 explicita os tipos de práxis defendidos por Vázquez (2011).

produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (p. 24).

Os dados nos mostram como possibilidades de construção da práxis a criação de momentos de diálogos, de reflexão entre os professores sobre a relação teoria-prática tão discutida no espaço da universidade, assim como foi sugerido que a prática como componente curricular seja inserida em todas as disciplinas do curso, não somente na Didática e no Estágio, haja vista que as próprias diretrizes para o Curso de Pedagogia apontam que deve existir componente prático em todas as disciplinas, oportunizando diálogos e vivências para promover a relação teoria-prática, já que o curso é para formar professores, não podendo ser concebido apenas no âmbito teórico, isolado da prática.

[...] eu acho que qualquer disciplina caberia, sim, esse componente da relação do que se fala, do que se sente, é, em função do conhecimento e não só no estágio... é incrível, a gente teve que dizer isso enquanto lei pra poder viver uma coisa que é óbvia, que é da própria natureza do conhecimento; a gente teve que tornar isso lei pra, pro curso de Pedagogia aprender a respeitar essa relação; eu fico triste por isso, quando não é pelo convencimento, às vezes é pela força (PROF. C – Estágio da Ed. Inf.).

Nesse contexto, os docentes ressaltam que é de suma importância que o curso de licenciatura viabilize esse diálogo entre universidade e escola para uma maior articulação entre a teoria e a prática, haja vista que a escola é o principal espaço para aprender na prática os elementos dos processos de ensino-aprendizagem, como destacam os docentes,

[...] eu acho que **quem deve estar na escola, buscando compreender esse espaço, estudar, entender esse espaço não é só o professor de estágio, não é só o professor de didática**, não é só o professor das práticas, eu acho que é o professor que está ensinando na licenciatura, ele é um formador de professores. [...] E compreender que a sua disciplina tem que ser trabalhada em articulação com esse espaço escolar que é o principal espaço de atuação... E dentro da escola você vai ter presente espaços para você estudar: a sociologia, a psicologia, a história da educação, as políticas educacionais, então tudo isso está ali presente (grifos nossos) (PROF. A – Didática I).

Como aponta os elementos acima, a práxis não acontece somente no Estágio ou na Didática, ela precisa de toda atividade teórica do curso para dialogar com a prática, sendo assim, a prática “[...] não será domínio do professor de Didática e Estágio, quando muito incluindo os de metodologias. Professores que lidam com

as chamadas disciplinas teóricas também estão exigidos a se incorporarem nessa relação teoria-prática” (MEDIANO, et al, 1988, p. 27, apud PIMENTA, 2012, p. 81).

Para construir a práxis, é necessário partir dos elementos concretos, ou seja, da vida social, chegando à teoria, e esta, ser ressignificada com os conhecimentos científicos a partir da atividade teórica, logo, “[...] não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 2011, p. 108).

Dessa forma, a práxis não se limita à atividade prática do estágio, segundo o docente:

[...] eu não vejo o estágio só como esse lugar da práxis, porque ela tá inerente à própria construção do conhecimento, qualquer disciplina da Pedagogia deveria levar em conta essa relação do que se constrói, não só em função de uma suposição chamada de explicação, que é teoria; mas todas deveriam partir de situações vivenciais, sim, contextualizá-las, pra ampliar (PROF. C – Estágio da Ed. Inf.).

Em contrapartida, a professora “A” compreende que a Didática pode ser um elo de mediação entre as disciplinas de cunho mais teórico, como a sociologia, filosofia, etc. e as práticas, tais como, as didáticas específicas e os estágios, tendo a Didática o objeto de estudo “[...] nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomados em situação” (PIMENTA, 2010, p. 63), se configurando como uma ponte entre a teoria obtida na formação e a prática exercida na escola no momento do estágio. Portanto, a docente, já aponta uma possibilidade de como a Didática atua ou atuará como mediadora da práxis ao relatar que,

Nós conseguimos que as disciplinas de caráter mais teórico, de formação mesmo, sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, economia, os fundamentos da educação sejam ministrados nos primeiros semestre a didática aparece depois disso. E, depois da didática, iremos ter as didáticas específicas, os estágios, então eu... eu vejo a didática como uma disciplina que consegue fazer essa mediação entre essa formação teórica inicial e essa formação ainda teórica, mas já... muito mais vinculada à prática porque são essas disciplinas que vão preparar mesmo para o ensino e depois vem o estágio que vai tentar integrar isso numa atividade prática efetivamente (PROF. A – Didática I).

Corroborando com a reflexão, a docente da disciplina de Estágio do Ensino Fundamental ressalta também a Didática como uma preparação para o estágio, por se fazer presente a discussão de uma prática transformadora, a qual é mediada pela concepção de práxis, conseqüentemente, “[...] a experiência da prática

de ensino tem sido assim, muito inserida desde o começo quando eles fazem a disciplina de didática, que a gente discutido muito a prática a partir do conceito e a concepção de práxis como ação transformadora (PROF. D – Estágio do Ens. Fund.).

Contudo, reforça também, a necessidade do professor, principalmente de estágio conhecer o currículo e como ele se desenvolve durante as disciplinas, pois para o estágio enquanto momento de reflexão da prática, é necessário o uso de todos os conhecimentos e habilidades adquiridos durante todo o curso, visto que “[...] ele precisa conhecer muito, muito mesmo o currículo do curso, porque o tempo todo ele tem que ser o guardião das memórias desses alunos, do que eles estudaram...”(PROF. D – Estágio do Ens. Fund.).

Portanto, a relação entre teoria e prática ultrapassa a simples compreensão de que a prática pedagógica tem suas bases na educação que ocorre em espaços formativos e a teoria estudada no âmbito da reflexão. Porém, essa concepção supõe a relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

4.2.4 Concepção teórica que norteia a prática docente

A prática pedagógica tem um caráter social e ocorre a partir dos elementos postos na sociedade, com pressupostos políticos e ideológicos que são refletidos em decisões, convicções e princípios, vinculados às políticas educacionais que são instituídas na prática docente. Assim, as práticas pedagógicas consideram “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154). Desse modo, a prática docente é um reflexo da prática pedagógica, cuja intencionalidade reflete em seu planejamento a criticidade e a responsabilidade social visando à transformação. Portanto,

[...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p. 169).

A prática docente não ocorre de forma mecânica, burocrática e neutra, mas, realiza-se numa prática pedagogicamente fundamentada com finalidades expressas nas mediações entre sociedade e instituição educativa em sua totalidade, seja a escola ou a universidade. A prática docente supõe determinadas visões de mundo, de sociedade, de homem e de educação que o professor defende, sendo refletidas em suas ações. Conforme afirma Franco (2012, p.160):

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. [...] o professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. [...] É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social.

Nesse contexto, fica nítido que a prática docente não acontece desvinculada de concepções pedagógicas que norteiam o modo de pensar e fazer do professor. Questionamos, portanto, sobre as concepções teóricas/pedagógicas que embasam as ações dos docentes das disciplinas de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA. Em seus relatos, deixaram explícitos que suas aulas refletem as teorias que acreditam e defendem para uma educação transformadora, haja vista que, “[...] na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel” (VEIGA, 1992, p. 117 apud FRANCO, 2012, p. 170).

As práticas dos professores são norteadas, em sua maioria, através dos princípios freirianos, a partir da dialogicidade, da escuta, da partilha, da comunhão, a valorização das experiências que contribuem para a unidade entre teoria e prática, cujo conhecimento não é uma verdade absoluta, mas sim, uma construção em que professores e estudantes são sujeitos do processo mediados pela sociedade, pelo conhecimento de mundo que Paulo Freire aborda em suas obras. Assim relatam os docentes que suas ações são pautadas na

[...] perspectiva freiriana que tá bem presente naquilo que eu acredito, naquilo que eu defendo, que é essa questão da dialogicidade, que é essa questão da escuta, que é essa necessidade da unidade da teoria e da prática, a valorização da experiência, que é algo muito forte dentro da pedagogia freiriana (PROF. A – Didática I).

[...] os princípios do Paulo Freire, da comunhão, da partilha, do estar com o outro, da quebra da hierarquia de quem fala ou de quem traz a verdade... (PROF. C – Estágio da Ed. Inf.)

Nessa dimensão da práxis, Freire (2011) define a educação como um elemento dialético da libertação humana por meio do diálogo crítico entre educador e educando, que se constrói na experiência dialógica em prol da humanização dos homens.

Propõe uma Pedagogia Dialógica e emancipatória do oprimido, por compreender que a educação busca a transformação do sujeito cognoscente, autor de sua própria história, a partir do diálogo como um instrumento metodológico possibilitador da leitura crítica da realidade acerca do caráter político, da transformação da sociedade, da invasão e indústria cultural, provocando uma transição da consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2011).

A práxis em Paulo Freire parte da compreensão da totalidade, através dos “temas geradores”, que permitem dialogar com a própria prática sócio-cultural, sendo problematizada numa dimensão histórica, concreta e situada, compreendendo que o conhecimento é dinâmico, e se reconhecer enquanto um ser inacabado e inconcluso em sua própria formação (KOWARZIK, 1988).

Outra concepção teórica que sustenta a prática dos docentes é os escritos de Demerval Saviani, a partir da perspectiva histórico crítica, por compreender o homem como um ser social, cultural e histórico, dessa forma, o processo educativo também se configura como multidimensional, indo além do saber espontâneo, “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2008, p. 21), balizado numa compreensão mais ampla, do ser social, como sujeito histórico, tendo a prática social como principal elemento da prática educativa.

As falas dos sujeitos da pesquisa se desenvolvem no entendimento de que a concepção histórico-crítica ajuda a compreender a educação como algo que produz a humanidade, por meio do diálogo sintetizando melhor a realidade que rodeia o ambiente de aprendizagem, assim como, a apropriação do conhecimento científico, ultrapassando o saber espontâneo para entender melhor a realidade cultural, social e histórica em que a educação está inserida. Na fala dos entrevistados temos:

[...] penso que eu trago alguns **elementos da perspectiva histórico crítica** quando eu vejo essa necessidade que a gente não fique somente no saber espontâneo (PROF. A – Didática I).

[...] eu tenho uma **afinidade muito grande com alguns escritos de Saviani...** [...] encontro no pensamento de Saviani, elementos que ajudam a compreender e a explicar a educação, principalmente quando ele trata da educação, como o ato que reproduz a humanidade do homem (PROF. B – Didática II).

[...] busco também uma teoria crítica, eu amparo o meu jeito de ser, fazer educação, **na perspectiva histórico-crítica**, buscando romper com a delimitação de uma só maneira de explicar o mundo, de uma só maneira de se apropriar de um conteúdo... a minha crítica é romper com as padronizações, promover os diálogos em função de uma síntese muito mais consistente e real; acho que responde melhor o desafio da realidade (PROF. C – Estágio da Ed. Inf.).

Para tanto, a Pedagogia Histórico-crítica se ampara no materialismo histórico-dialético, que tem como princípios a educação pautada do desenvolvimento material a partir da perspectiva histórica, assim, “[...] a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p. 88).

Nesse contexto, as práticas também são pautadas na perspectiva do materialismo histórico dialético, ajudando a compreender a realidade a partir de suas contradições, pois “[...] a realidade é cheia de contradições, e essas contradições nos permite é, o tempo todo está alerta de que nós podemos transformar essa realidade... (PROF. D – Estágio do Ens. Fund.)”.

Destarte, a escola como um espaço de educação formal e sistemática, assume um duplo papel na sociedade, podendo transformar a realidade em que está inserida, ou reproduzir o sistema marcado pelas forças produtivas baseadas na luta de classes. A função social que a escola exerce depende da concepção teórica, de mundo, de homem e de educação que ela defende.

Na Pedagogia Crítica, a escola desempenha a função de educar com base na própria contradição presente na sociedade, onde a luta de classes, os jogos de interesse e a desvalorização se fazem presente, a educação nesse cenário, objetiva a transformação, buscando uma práxis emancipadora. Sobre essa abordagem, Saviani (2008, p. 100) destaca que,

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da

pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

A questão educacional também pode ser vista sob o ângulo de uma educação voltada para a formação integral, tendo como eixo norteador a humanização. Foi ponto de discussão nos relatos da docente de Estágio do Ensino Fundamental, ao referir que busca, em uma concepção de educação com base nos escritos de Gramsci, a formação do homem omnilateral, compreendendo o sujeito como um ser múltiplo que necessita de uma formação que desenvolva habilidades para a vida, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho. Vejamos o relato,

Nós estudamos muito Gramsci também, que nos ajudou a ter uma visão da educação de homem omnilateral. Essa concepção Gramschiana nos permitiu compreender que a escola pode preparar para vida, para transformar a realidade, uma escola que prepara pro mercado de trabalho e não pro mundo do trabalho. E aí a gente tem procurado discutir na medida do possível com os professores o tempo todo essa concepção. Dos projetos que chegam na escola hoje, como eles chegam? São projetos? São programas? São políticas? É... Até quando eles vão existir? Como, quem pensa a educação que chega pra escola?

Dessa forma, vislumbramos a necessidade de um projeto sócio-educativo pautado numa concepção integradora tanto de ser humano quanto de sociedade, em oposição à concepção hegemônica dual posta pelo capital em todos os aspectos da vida, que desconsidera a possibilidade de superação dos limites da divisão social do trabalho, de modo a promover a reunificação entre trabalho intelectual e instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e formação profissional.

A perspectiva da educação omnilateral, reafirma a necessária unidade entre formação geral e profissional nos diversos âmbitos da formação humana, embasada no princípio educativo do trabalho e na superação da dualidade entre pensar e agir, e entre trabalho manual e intelectual, que vise à inclusão do aspecto cultural ou cultura desinteressada ao trabalho produtivo, cujo objetivo é formar trabalhadores com capacidade de atuação tanto dirigente como cidadã. Ou seja, segundo Frigotto:

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação

inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO et al., 2010c, p. 17).

A formação omnilateral, parte da ideia de unidade entre formação geral e técnica dos sujeitos, tendo o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de formação unilateral dos seres humanos. Corresponde a perspectiva política-filosófica-pedagógica e ética da formação que mais se aproxima do desenvolvimento humano integral. Essa formação tem como pressuposto o desenvolvimento dialético entre o homem e a matéria com a finalidade de uma ação transformadora concebida pela práxis histórica e promovida socialmente, uma vez que,

A práxis é, para Gramsci, a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora dos homens, é práxis. Ela é para Gramsci a única realidade (daí seu “imanentismo absoluto”), realidade que também se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual se identifica com a história (daí também seu “historicismo absoluto”). Finalmente, enquanto essa história é a história da autoprodução do homem, Gramsci qualifica sua filosofia de humanismo (VÁZQUEZ, 2011, p. 61).

Portanto, a educação integral busca unir o pensar e o fazer humanos, representando muito mais do que a simples articulação ou supressão de barreiras entre o núcleo teórico e prático no currículo escolar, objetiva promover práticas pedagógicas consubstanciadas pelo trabalho socialmente produzido, com base na ciência, na tecnologia e na cultura, de modo que se concretizem os objetivos da integralidade da formação humana e, conseqüentemente de sociedade.

Neste sentido, Ciavatta afirma que, “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2010, p. 85).

Ou seja, uma formação que sugere o enfrentamento às práticas automatizadas e utilitaristas da educação, que seja capaz de favorecer a conscientização política aos filhos da classe trabalhadora e a todos diretamente relacionados a essa perspectiva de educação, bem como favorecer a problematização dos embates relativos ao trabalho, no contexto das lutas entre capital e trabalho e, conseqüentemente, um posicionamento e ação crítica diante da realidade social de modo a transformá-la.

No contexto dessa luta, segundo Gramsci (1995), torna-se, essencial, a diferenciação entre os tipos de intelectuais considerados “funcionais” à dominação e os intelectuais “orgânicos” que buscam a superação das estruturas sociais de dominação.

Ou seja, saber identificar os intelectuais que meramente colaboram para a manutenção das desigualdades daqueles que, diante dos anseios das organizações da sociedade civil, objetivam construir uma democracia orgânica que inclua todo o corpo social, engajados com a formação de uma consciência crítica da classe trabalhadora, suas lutas e ações no campo político, comprometem-se assim, com uma educação que visa à emancipação humana.

Percebemos que a educação defendida pelos sujeitos da pesquisa reflete essa compreensão, assumindo uma concepção teórica buscando uma práxis transformadora, partindo da apropriação do conhecimento sistematizado construído historicamente pela humanidade e veiculado na escola como principal canal de acesso ao saber. Assim, o professor assume um papel indispensável nesse processo, pois o conhecimento não deve permanecer apenas no espontaneísmo, é preciso que haja as interlocuções entre os saberes, e isso só é possível com a mediação do professor e os elementos sociais, culturais e históricos. Essa apreensão é evidenciada na fala a seguir,

É justamente na escola com atuação do professor que essa não espontaneidade é alvo de crítica... [...] a compreensão da necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado, e isso é feito principalmente pela escola, porque para a maioria das pessoas é o único canal de acesso para essa apropriação. [...] não existe desenvolvimento livre e espontâneo porque cada indivíduo vai se desenvolvendo dentro de um conjunto de relações sociais. Como ele vai reagindo a essas relações sociais é... diz respeito à relação entre subjetividade e objetividade (PROF. B – Didática II).

Sobre os saberes, também são referenciados na fala do docente da disciplina de Estágio na Educação Infantil, amparado no saber da experiência proposto por Tardif, como um saber que se manifesta de diversas formas e maneiras, apresentando nuances que podem ser dialogadas com os mais diversos ambientes de aprendizagem.

Eu me amparo muito nos estudos do Tardif com o saber da experiência ou o saber da experiência como um dos saberes, porque ele vai trazer uma apresentação dos elementos que constituem o saber, que ele não vem de uma só fonte, não se manifesta de uma só maneira e, é o saber composto, plural... (PROF. C – Estágio da Ed. Inf.)

A escola, portanto, é o principal espaço de aprendizagem dos conhecimentos sistematizados, levando em consideração os saberes da experiência presente na prática social e cabe à ela e aos professores construir o conhecimento e viabilizar a cultura letrada aos menos favorecidos tornando o capital cultura acessível a todos, sendo que “[...] o saber espontâneo não depende da escola, não precisamos dela para aprender a falar, andar... mas é necessária toda uma estrutura para aprender a ler e escrever, já que a escrita não é uma linguagem espontânea” (SAVIANI, 2008, p.81), e é na escola que serão desenvolvidas essas aprendizagens, pois a escola foi criada para suprir essa necessidade com o papel de disseminar a educação sistemática.

4.2.5 Afinal: o que é práxis?

A relação entre teoria e prática vai além da simples compreensão de que a prática tem suas bases na educação ocorrendo em espaços formativos e a teoria como ciência da educação estudada no âmbito da reflexão. Essa concepção perpassa pela relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

Nesse sentido, a construção da práxis se dá pela compreensão da educação enquanto transformação da objetividade em subjetivação, ou seja, superar a ação desconexa com a reflexão, por meio da conscientização, reflexão e humanização do fazer docente como atividade transformadora (KOWARZIK, 1988).

Destarte, compreendemos a práxis no sentido amplo e de caráter social, a partir da concepção de homem como um ser criador, cuja atividade humana será considerada uma atividade prática e criadora, podendo transformar o mundo através da consciência e também por meio da sua própria prática, isto é,

[...] o homem é o que é em e pela práxis –, histórico – posto que a história é, definitivamente, história da práxis humana –, mas também gnosiológico – como fundamentos e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática (VÁZQUEZ, 2011, p. 54).

Tais considerações nos permitem inferir sobre a concepção de práxis que os sujeitos da nossa pesquisa dispõem em suas reflexões e ações. As respostas em

sua maioria partem da compreensão da práxis como uma unidade entre teoria e prática, voltada para uma transformação, numa perspectiva dialética, tendo como pressupostos as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação em um sentido amplo, porém com uma autonomia relativa, pois a teoria e a prática possuem suas particularidades e características próprias, mesmo com uma relação de unidade e dependência, mas que sejam indissociáveis.

As acepções também partem das reflexões da prática a partir do sentir e o viver a prática docente numa relação imanente entre a teoria e a prática, visto que são ações que devem se articular mutuamente entre si.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

[...] práxis ela é uma concepção de mundo, uma concepção de homem, uma concepção de sociedade, uma concepção de ensino. E **a práxis ela vai trazer exatamente essa relação necessária da unidade entre teoria e a prática**, embora a gente saiba que elas tem uma autonomia relativa que é quê o Vasquez vai dizer, o Sanchez Vasquez, há uma autonomia relativa, que teoria é teoria, que ela tem sua própria identificação, a prática tem a sua própria identificação, porém elas vivem numa relação de unidade, eu diria até que são duas faces de uma mesma moeda: não tem como separar. (PROF. A – Didática I)

[...] eu entendo que a práxis é isso: é essa relação de unidade, entre teoria e prática, e essa **relação de unidade entre teoria e prática voltada pra uma transformação...** (PROF. A – Didática I)

[...] a práxis é o sentir é o viver; **é a articulação dessas duas coisas, o sentir e o viver, que não se dissociam**, mas que mutuamente se alimentam, que não há tempo pra começar necessariamente de uma situação que eu chamaria de concreta, não necessariamente precisa partir de uma situação, não há norma pra se começar, sempre da teoria; eu acho que cada situação pede um jeito de começar, mas a grande riqueza está na possibilidade de articulação entre o sentido e o vivido (PROF. C – Estágio da Ed. Inf.).

A práxis, contudo, tem suas bases nessa relação dialética entre teoria e prática numa dimensão transformadora em que uma depende da outra, porém a práxis não ocorre apenas na atividade teórica, nem tampouco se reduz a atividade prática, pois além do desenvolvimento da ação teórica, faz-se necessário atuar praticamente a partir dessa ação, no intuito de transformar a realidade por meio da materialização da própria consciência. Desse modo, destaca Vázquez (2011, p. 241),

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma a nossa consciência dos fatos, nossas ideias

sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre o teórico e prático.

Essa oposição se dá pela diferença entre a teoria e a prática do ponto de vista do senso comum, por cujo, a prática é entendida como utilitária, pragmática, esvaziada de ingredientes teóricos e a teoria se torna desnecessária. No entanto, segundo o autor supracitado, devemos compreender a prática como fim da teoria, em que a teoria responde a uma atividade prática existente ou não, pois para o desenvolvimento de uma prática transformadora, é necessário um instrumental teórico que atenda às necessidades práticas de forma consciente. A vista disso “[...] A prática é aqui o fim que determina a teoria. E como todo fim, esta prática – ou, mais exatamente, esse projeto ou sua antecipação ideal – só será efetiva com o concurso da teoria” (VÁZQUEZ, 2011, pp. 258-259).

Diante de tais reflexões elencadas, os docentes corroboram que a práxis consiste no entendimento da dialética em que a prática docente deve partir de ações inter-relacionadas, interligadas, uma complementando a outra, numa dimensão humana, partindo de atividade prática subjetiva, mediada pela teoria, ou seja, “[...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (KONDER, 1992, p. 116). Assim, destacam os sujeitos:

É essa leitura que eu tenho da práxis, dentro dessa perspectiva dialética mesmo, de não ver as coisas cortadas, de não ver as coisas separadas. **A práxis ela ajuda a gente à entender, que as coisas elas estão inter-relacionadas.** Então é uma relação muito intensa que vai haver entre o sujeito e o objeto, entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico, entre a concepção e a execução, que dentro de uma perspectiva positivista a gente vê isso tudo muito recortado (PROF. A – Didática I).

Na prática você determina a subjetividade, você não elimina a consciência, você não elimina as elaborações, você não elimina os conhecimentos, **você não elimina a teoria** (PROF. B – Didática II).

[...] **Práxis vai consistir em todas as relações** em que as teleologias se voltam, aí são teleologia secundária, elas têm como objeto, elas se voltam não para o objeto, mas para o outro sujeito, para uma outra consciência (PROF. B – Didática II).

A práxis também é vista à luz da teoria lukacsiana, tendo o trabalho como modelo da práxis social, refletindo acerca da prática para uma mudança não só da consciência, mas também, nas ações através das objetivações que devem ser

construídas num contexto de ações mediadas pelo trabalho num complexo que é a sociedade, onde a práxis política (ou práxis social) é permeada de conflitos e subjetividade, como defende nossa entrevistada,

A Práxis em Lucáks vai ter esse sentido de ações, elementos, que dizem respeito a tentativa de fazer com que o outro **indivíduo assuma determinadas posições, realize determinadas objetivações**. Esse conceito de Práxis em Lucáks pra mim foi extremamente diferente do que eu compreendia, até então. (PROF. B – Didática II)

Tendo tido acesso a essa distinção de Lukács, e também compreendendo a Práxis como um **conjunto de relações que se estabelece entre os indivíduos**, o que tenho hoje com elaboração, como compreensão, ainda não é um produto, é trabalho, ainda é algo passando por um processo de formação mesmo. (PROF. B – Didática II).

Nesse prisma, a práxis se reporta como fenômeno político-social que busca a articulação da totalidade em suas ações e a compreensão da realidade como um conjunto de relações estabelecidas na sociedade, como um fenômeno social que deve ser pensada e transformada através da práxis política, então

A política é uma práxis que, em última análise, está direcionada para a totalidade da sociedade, contudo, de tal maneira que ela põe em marcha de modo imediato o mundo fenomênico social como terreno do ato de mudar, isto é, de conservar ou destruir o existente em cada caso; contudo, a práxis desencadeada desse modo inevitavelmente é acionada de modo mediado também pela essência e visa, de modo igualmente mediado, também à essência. A unidade contraditória de essência e fenômeno na sociedade ganha na práxis política uma figura explícita (LUKÁCS, 2013, p. 502-3).

Partindo dessa premissa, a práxis é vista como uma unidade entre teoria e prática, tencionando uma prática docente mais consciente e humanizada de seu papel na sociedade, buscando primeiramente transformar a si mesmo a partir da reflexão, cuja subjetividade é transformada em objetividade, através da consciência, ajudando a compreender as relações entre o sujeito e o objeto no processo de aprendizagem. A práxis deve ser pensada numa dinâmica coletiva como um conjunto de reflexões que estão constantemente interligadas, diferenciando da perspectiva positivista que percebe essas ações muito fragmentadas, logo,

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos, é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria, e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar

seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Nesse sentido, a teoria é o elemento essencial da práxis, configurando-se como uma necessidade de reflexão que diferencia a práxis de uma prática meramente mecânica e repetitiva, tornando-se interdependentes e interligadas numa dinâmica dialética e histórico-social, que na “[...] história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 259).

A história que temos vivenciado parte de uma educação que vai além dos muros da escola. A escola é uma instituição com limitações, situada em um contexto macro, que é a sociedade com todas as suas contradições, e essas contradições estão inseridas no espaço escolar, onde não é possível pensar uma práxis desvinculada dos elementos presentes no contexto social. Dessa forma, a prática docente deve partir da reflexão crítica da realidade, tomando a prática social como ponto de partida da prática educativa, levando em consideração as dimensões técnica, humana e político-social²⁰, pois a

[...] escola é um microsistema de um sistema maior que é a sociedade... O professor – enquanto sujeito que não reproduz apenas, por ser também sujeito do conhecimento – pode, por meio de uma reflexão crítica, fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação. Isso é o que chamamos de práxis docente. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças, na escola e na sociedade (LIMA, 2001, p. 14).

Assim, a práxis deve ir além dos muros da escola e ultrapassar as amarras do sistema para transformar a realidade em que atua, a partir das descobertas, da história de vida, da preparação para o mundo do trabalho e os enfrentamentos da vida cotidiana devem se fazer presentes na prática do professor.

É nessa perspectiva que os docentes da disciplina de Estágio Supervisionado compreendem a disciplina como um lócus de reflexão sobre a prática, sobre a condição de professor, pois “[...] a finalidade do estágio supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar” (PIMENTA, 2012, p. 81), como também é o momento de pensar na construção da práxis a partir das afirmativas que seguem:

²⁰ Sobre a multidimensionalidade da prática educativa ver “A didática em questão” – Candau (2000).

[...] **a práxis, ela é possível pra quem se abre pra descoberta**, porque num processo de descoberta vai levar em conta o que eu já sei sobre o fenômeno e o que eu ainda me deparei que não tenho a explicação pra isso, então pra mim, ela tem muito o sentido da descoberta (PROF. C – Estágio na Ed. Inf.).

[...] educação vai pra além da escola. Que a escola é uma instituição inserida dentro da sociedade. Então, essa compreensão da **escola como um dos lugares da educação ela é essencial pra gente compreender o limite da escola, pra não achar que a escola sozinha vai transformar a realidade**. ... A gente tem que ir além da escola... (PROF. D – Estágio do Ens. Fund.).

[...] **tem nesse trajeto de escola e casa tem de vida das pessoas, tem realidade, tem o mundo do trabalho, tem os enfrentamentos da vida cotidiana**. E que isso vai estar no dia a dia de cada aluno que chega pra você. Esse aluno... cada aluno que chega é invadido de todas essas histórias de vida, da sua inserção na sociedade...**qual o papel da escola? É ensinar os conhecimentos sistematizados ao longo da história** (PROF. D – Estágio do Ens. Fund.).

As percepções expressas nos provocam a reflexão da práxis como um instrumento de emancipação, que transcende as barreiras da educação que ocorre apenas na sala de aula, nos faz pensar em uma educação que emancipa o ser em sua totalidade, que se reconhece no outro, nas coisas e na sociedade. Essa concepção de práxis quebra os paradigmas do conhecimento como verdade absoluta, compreendendo-o como um construto que vai se formando com a contribuição de todas as partes do complexo maior que é a totalidade presente na sociedade e na educação.

5 À GUIA DE CONCLUSÕES

As discussões fomentadas aqui nos provocam a tecer reflexões sobre os sentidos que a educação, dimensão estudada pela Pedagogia tem desenvolvido em um contexto, cuja valorização do pedagogo, enquanto profissional da educação, tem se propagado acerca de reflexões sobre a responsabilidade que a formação deve assumir diante de professores conscientes de sua identidade profissional e pesquisadores de sua própria práxis.

Destarte, desenvolver uma educação em que os professores tenham como parâmetros posturas críticas e reflexivas é resultado de uma significativa trajetória de formação, tanto profissional como de vida, pois as ações do professor refletem as suas concepções de homem, mundo, educação e de sociedade.

Nossas considerações, portanto, são provisórias, ao tempo em que entendemos o universo da pesquisa e da construção do conhecimento como algo dinâmico em constante processo de transformação. Logo, a pesquisa não se esgota aqui, pois ainda há muito a pesquisar e desvelar acerca das práticas pedagógicas, principalmente sobre a práxis, a qual se constrói e reconstrói por meio de toda atividade teórica em conformidade com o diálogo com a prática, uma vez que, para construir a práxis, é necessário partir dos elementos concretos, ou seja, da vida social, chegando a teoria, e esta, ser ressignificada com os conhecimentos científicos a partir da atividade teórica.

Essas atividades teóricas e práticas puderam ser encontradas nos relatos das práticas dos professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia em que investigamos, embora com inúmeras limitações para estabelecer esse diálogo, mas também com perspectivas de práticas plausíveis, exercidas e sugeridas pelos docentes para a construção de uma práxis.

Nesta pesquisa, dentre os objetivos específicos, propomo-nos a “Analisar a concepção de práxis presente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA”. Ao analisarmos o documento encontramos indicativos de que a práxis é um elemento vivo dentro dos pressupostos, seja de forma explícita ou implícita, tanto nos eixos norteadores, como na avaliação e nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado.

O Projeto Político Pedagógico propõe uma formação pautada na articulação entre teoria e prática, na perspectiva de uma educação a partir de uma

práxis emancipatória e transformadora, tendo como eixo central o desenvolvimento do pensamento crítico.

O desenvolvimento desta criticidade é proposto nas disciplinas de Didática e Estágio presentes no PPP, promovendo uma concepção de Didática por meio do contexto sócio-histórico e cultural, e o estágio como elemento instrumentalizador da práxis, pensado para a promoção da relação teoria e prática.

Contudo, nosso objetivo em analisar a práxis no documento que norteia a prática docente foi atingido com êxito, pois encontramos sim, os elementos da práxis no PPP, devendo o mesmo ser posto em prática pelos docentes das disciplinas que investigamos, bem como nas demais disciplinas que compõe a matriz curricular do curso.

Nesse sentido, os objetivos que seguem buscaram refletir a articulação na relação teoria-prática na realidade do Curso de Pedagogia da URCA, e identificar a concepção de práxis dos professores de Didática e Estágio Supervisionado a partir dos seus relatos.

Sobre tais objetivos, identificamos nos relatos dos docentes que a relação teoria e prática é realizada por meio de várias técnicas metodológicas, que promovem experiências, para a reflexão da, e na ação do professor, a partir da escuta, do diálogo, com as memórias e as experiências que os discentes trazem para a sala de aula.

Esses elementos são fundamentais para a articulação entre teoria e prática no processo de formação do futuro professor, embora ainda exista uma barreira entre o que entendemos por prática e o que entendemos por teoria, cujas práticas por vezes terminam limitando-se no ativismo e/ou na verbalização sem a viabilização de fato da práxis.

Em relação a práxis, objetivamos identificar nos relatos dos docentes as concepções que estes dispõem sobre tal entendimento. A esse respeito, logramos êxito nas respostas que partem da compreensão da práxis como uma unidade entre teoria e prática em prol de uma transformação, bem como, o entendimento da práxis numa perspectiva dialética, pautada na visão de mundo, sociedade, educação e de homem que se deseja formar para transformar e não reproduzir o sistema.

Assim como, as acepções também partem de um movimento intrínseco de sentir e viver a própria teoria e a prática articuladas mutuamente entre si, promovendo uma mudança não só da consciência, mas também, nas ações

mediadas pelo complexo da sociedade, provocando, contudo, o entendimento da práxis política e/ou práxis social.

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender os desafios e as possibilidades da relação teoria-prática dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, tendo em vista a práxis.

Sobre essa questão os achados da investigação nos mostram que os desafios e limitações são diversos para o exercício de uma prática realmente articulada teórica e praticamente, mas que não podemos deixar de vislumbrar possibilidades de ações que favoreçam essa articulação e a possível construção de uma práxis.

Destarte, os desafios concernem que os docentes possuem suas concepções sobre a práxis e percebem a necessidade da sua construção. Porém existem limitações de ordem estrutural (a questão do horário das aulas do turno noturno) que dificulta essa prática, haja vista que para os docentes a práxis não acontece somente no Estágio ou na Didática, ela precisa de toda atividade teórica das demais disciplinas do curso para dialogar com a prática. Assim como, a falta de articulação curricular entre as disciplinas é outro desafio enfrentado pelos docentes na construção da práxis.

Para construir a práxis, é necessário partir dos elementos concretos, ou seja, da vida social, chegando a teoria, e esta, ser ressignificada com os conhecimentos científicos a partir da atividade teórica, uma vez que, “[...] não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 2011, p. 108).

Frente aos desafios, os docentes lançam possibilidades para pensarmos em uma práxis transformadora, abordando que as experiências que os alunos trazem favorecem a articulação teoria-prática; os momentos de diálogos entre os docentes para discutir a práxis; a necessidade da prática como componente curricular em todas as disciplinas, bem como consideramos que as práticas dos docentes são norteadas por princípios/fundamentos críticos que favorecem o entendimento da práxis e consequentemente a prática.

Nesse sentido, concluo que as reflexões em torno da práxis buscam aproximações com a epistemologia da prática, no sentido de pensar a prática pedagógica a partir das múltiplas dimensões que envolvem o processo educativo,

inclusive elencando elementos que assumam um compromisso com a ética profissional, uma vez que a ética parte das manifestações de ordem cultural e que a tarefa docente é permeada pela responsabilidade ética em sua totalidade (VEIGA, 2012).

Compreendemos que a educação é uma prática social complexa, realizada por seres humanos, transformado pela ação e relação dos sujeitos situados em contextos sociais, culturais, espaciais, históricos e institucionais, que por sua vez, transformam dialeticamente os sujeitos envolvidos no processo.

Para tanto, ao perceber que os docentes entrevistados dispõem dessas compreensões da práxis, nos clarifica que nossas intenções foram alcançadas em parte, e que o nosso estudo, pode sim, trazer novos frutos, novas inquietações sobre as necessidades que perfazem a prática pedagógica do professor não só na universidade, mas também, em todos os ambientes formativos.

Embora o estudo, mesmo embrionário, trouxe à tona algumas reflexões no campo da práxis, mas ainda precisa ser aprofundado com pesquisas posteriores, pois analisamos apenas um elemento presente na prática pedagógica do professor, existem muitos fatores que permeiam o fazer pedagógico que devem ser estudados, analisados e socializados com a comunidade científica, principalmente no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 4. ed. Fortaleza: Nacional, 2007.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 13-80.
- BOSSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Assuntos Jurídicos Estabelece as diretrizes Lei de e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Brasília, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EDUECE, 2014.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 83-105.
- COMENIOS, R. **Didactica Magna (1621-1657)**. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 1.
- COUTINHO, Luciana Cristina Salvati. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica**. 2013. 145f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- ESTEBAM, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmet, 2003.
- FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIAS, I. et al. Trilhas do labirinto da pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, S. P.; NÓBREHA-THERRIEN, Silvia Maria; SALES, J. A. M. de. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREHA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 67-92.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Esperança, 1989.

FINDLAY, Eleide Abril Gordon. Et Al. **Guia para apresentação de projetos de pesquisa**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006. 26 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 6)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção entre nós Professores).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, José Carlos da Silveira. **Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Galdêncio. et al. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S.S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000. p.85-108.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-critica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOSTINA Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves; Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias de formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau; Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo. Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. S. Lucena. **A Passagem do ENDIPE pelo Ceará**: Tempo de Aprendizagem Coletiva e Mobilização Pedagógica. [S.I.]: ENDIPE, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática**: Reflexões do o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha: 2001.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013

MARIN, Alda Junqueira, PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de, VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MELO, Maria Julia C. de ; ALMEIDA, Lucinalva A. A. de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p.34-51, 2014.

MENDES, Karina Dal Sasso, SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira, GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. 2008.

MINAYO, Cecília de Souza, DESLADES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Cecília de Souza, **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOTA, Maria Braga. **O habitus acadêmico: o curso de pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos**. 2015. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015

_____. **O curso de pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

NASCIMENTO, Ana Maria Do. **O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

DUARTE NETO, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos no labirinto**. Fortaleza, EdUECE, 2010.

NUNES, Cláudio Pinto. **As Ciências da Educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia**. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor. **Nova Escola**, v. 5, n. 159, p. 26-33, jan./fev., 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. Cortez, SP: Docência em Formação. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DO FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, 15., 2004. Belo Horizonte. **Anais....**Belo Horizonte: [s.n.], 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação; Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PINHEIRO Irineu. De O Cariri. In: FILHO FIGUEIREDO, José de. **Engenhos de Rapadura do Cariri:** documentário da Vida Rural. Fortaleza: UFC, 2010

PINTO, Daniella Basso Batista. **Formação de professores na universidade: o Curso de Pedagogia em questão.** 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackensie, São Paulo, 2008.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em casa sala um altar, em cada quintal uma oficina:** o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense. Fortaleza: UFC, 2008.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Ensinando História da Educação do Ceará e do Cariri Cearense: pesquisa e ensino na graduação. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, Minas Gerais: [s.n.], 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido. **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. **Formação de professores dos anos iniciais da escolarização:** um estudo da disciplina Didática no curso de Pedagogia. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. **Disposições Norteadoras de Concepções acerca da Teoria e da Prática:** um estudo da fala dos docentes e discentes. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SÁTIRO, Charmênia Freitas de. **O ensino da didática nos cursos de licenciatura em pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades.** 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 10. ed. revista Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**, 3. ed. revista Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção Memória da Educação).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, IN: NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.

SEIXAS, Maria Luíza Coutinho. **A Práxis nossa de cada dia: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada.** 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim, **Metodologia do Trabalho científico.** 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kátia Andrade Ines. **A Leitura no Curso de Pedagogia: implicações na práxis docente na formação do professor leitor.** 2015. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Maria Angélica da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos (as).** 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Entre a Ficção e a Realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Metodológicas na História da Educação.** Fortaleza: UFC, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** 2.ed. Recife: UFPE, 2012.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 1, n.1, p. 42.58, ago. 1996.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. [S.l.]: Brasiliense, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Crato: URCA, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alancascastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alancascastro (Org.). **Repensando a Didática**. 29. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA CONVITE



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda – Rosani de Lima Domiciano



Linha de Pesquisa (A): Formação, Didática e Trabalho Docente
Núcleo Temático (1): Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante

Fortaleza – CE, Novembro de 2016.

Prezados Professores,

Estou desenvolvendo estudos no mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará - UECE na área de didática e estágio. Para tanto, venho através desta, solicitar sua colaboração no sentido de participar do momento de coleta de dados da pesquisa que ocorrerá partir de fevereiro de 2017, bem como sua autorização para realizar observações in lócus.

Nossa metodologia envolverá a entrevista individual semiestruturada com 1h (uma hora) de duração para cada uma. Na ocasião os questionamentos estará articulado ao tema pesquisado que versa sobre a relação teoria-prática nas disciplinas de didática e estágio.

Tendo em vistas o prazo para conclusão do trabalho, necessito de sua aquiescência para finalizar a metodologia da pesquisa do projeto de qualificação.

Agradecida pela atenção, aguardo retorno.

Rosani de Lima Domiciano

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda – Rosani de Lima Domiciano



Pesquisa: Desafios e possibilidades na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da URCA.

Objetivo: Analisar a articulação entre teoria e prática vivenciada pelos professores de didática e estágio

1 – IDENTIFICAÇÃO

- 1.1– Professor (a) _____
- 1.2– Idade _____ Sexo ()F ()M
- 1.3– Departamento _____ Curso _____
- 1.4– Disciplina _____
- 1.5– Formação inicial _____
- 1.6– Titulação _____
- 1.7– Tempo de atuação profissional _____

2 – APROXIMAÇÕES INICIAIS

- 2.1– O que motivou a escolher a docência como profissão?
- 2.2– Discorra sobre seu percurso formativo e profissional.

3 – SOBRE AS PRÁTICAS

- 3.1– Como você estabelece a relação teoria-prática no seu fazer docente?
- 3.2– Como a disciplina de didática contribui para a relação teoria e prática?
- 3.3– De que forma a disciplina de estágio atua na relação teoria e prática?

- 3.4– Quais os desafios enfrentados para estabelecer a relação teoria-prática em sua prática pedagógica?
- 3.5– Existe uma concepção pedagógica que orienta seu planejamento e a sua prática?

4 - CONCEPÇÕES

- 4.1 – Discorra sobre a sua concepção/entendimento de práxis
- APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação
Mestranda – Rosani de Lima Domiciano



Prezado professor(a)

Vimos por meio deste convidá-lo para participar da pesquisa intitulada: Possibilidades e desafios na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da URCA, a ser realizada por Rosani de Lima Domiciano sob a orientação da Prof. Dr. Maria Marina Dias Cavalcante desenvolvida no Curso de Mestrado Acadêmico em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

Temos como objetivo analisar a articulação entre teoria e prática vivenciada pelos professores de didática e estágio. A pesquisa será desenvolvida por meio de análise documental do PPP da Universidade e entrevistas individuais com os docentes. Sua identidade será preservada, pois utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos aos sujeitos que participaram da pesquisa. Estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida relacionada a pesquisa.

AUTORIAZAÇÃO

Eu _____
 compreendi os procedimentos do estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

Crato-Ce, _____ de _____ de 2017.

_____ (assinatura)

Pesquisadora

Rosani de Lima Domiciano

E-mail: rosani.lima.rl@gmail.com

_____ (assinatura)

Orientadora

Dra. Maria Marina Dias Cavalcante

E-mail: maria.marina@uece.br

ANEXOS

ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
 CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA
 Campus do Pimenta - R. Cel. Antônio Luiz, 1161
 63.100.000 - Crato – Ceará
 Tel.: (088) 31021212 / Fax: (088) 3521-0049

I SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 201	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	02	-
ED 202	Fundamentos Históricos da Educação	04	-
ED 203	Filosofia da Educação I	06	-
ED 204	Sociologia da Educação I	06	-
ED 205	Pesquisa Educacional I	04	-
II SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRED.	PRÉ-REQ.
ED 206	História da Educação Brasileira	06	ED 202
ED 207	Filosofia da Educação II	04	ED 203
ED 208	Psicologia da Educação I	06	-
ED 209	Pesquisa Educacional II	04	ED 205
ED 214	Seminário Temático I	01	-
III SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 210	Políticas Educacionais	04	-
	Linguística: Pressupostos Teóricos	04	-
ED 211	Psicologia da Educação II	04	ED 208
ED 212	Didática I	06	-
ED 213	Pesquisa Educacional III	02	ED 209
ED 225	Seminário Temático II	01	-
IV SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 215	Fundamentos Antropológicos da Educação	04	-

ED 216	Psicomotricidade	04	-
ED 217	Didática II	06	ED 212
ED 218	Pesquisa Educacional IV	02	ED 213
ED 219	Fundamentos da Educação Infantil I	04	-
ED 236	Seminário Temático III	01	-
V SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 220	Teoria Curricular	04	-
ED 221	História e Fundamentos do Ensino da Arte	04	-
ED 222	Fund. Históricos e Culturais da Educação Especial	04	-
ED 223	Fundamentos da Avaliação da Educação Básica	04	-
ED 224	Fundamentos da Educação Infantil II	04	ED 219
ED 241	Disciplina Optativa	04	-
VI SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 226	Gestão da Educação Básica I	04	-
ED 228	Didática da Linguagem Oral na Educação Infantil	04	ED 212
ED 229	Didática da Matemática na Educação Infantil	04	ED 212
ED 231	Didática das Ciências Naturais e Sociais na Educação Infantil	04	ED 212
ED 230	Fundamentos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	-
ED 247	Disciplina Optativa	04	-
VII SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 227	Monografia I	04	-
ED 232	Fundamentos Econômicos da Educação	04	-
ED 233	Didática da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ens. Fund.	04	ED 228
ED 234	Didática da Matemática nas Séries Iniciais do Ens. Fundamental	04	ED 229
ED 235	Gestão da Educação Básica II	04	ED 226
ED 248	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	06	ED 224, ED 228 e ED 229
VIII SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 237	Didática das Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ens. Fund.	04	ED 230
ED 238	Didática da História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 240	Didática da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230
ED 239	Monografia II	04	ED 227
ED 250	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Básica	08	ED 235
IX SEMESTRE			
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	PRÉ-REQ.
ED 242	Seminário de Apresentação de Monografia	02	-
ED 243	Educação de Jovens e Adultos	04	-
ED 244	Língua Brasileira de Sinais	04	-
ED 245	Educação e Cultura Afro-descendente	04	-
ED 246	Educação Popular e Movimentos Sociais	04	-
ED 249	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ens. Fundamental	06	ED 233, ED 234, ED 237, ED 238 e

			ED 240
--	--	--	--------

Disciplinas Eletivas

ED 251	Educação e Meio Ambiente	4 Créditos / 60 h
ED 252	Educação e Trabalho	4 Créditos / 60 h
ED 253	Metodologia do Ensino da Educação Especial	4 Créditos / 60 h
ED 254	Arte/Educação e Movimentos Sociais	4 Créditos / 60 h
ED 255	Fundamentos do Teatro – Séries Iniciais	4 Créditos / 60 h
ED 256	Fundamentos das Artes Visuais – Educação Infantil	4 Créditos / 60 h
ED 257	Fundamentos das Artes Visuais – Séries Iniciais	4 Créditos / 60 h
ED 258	As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	4 Créditos / 60 h
ED 259	Temáticas Atuais: Gênero, Etnia e Raça nos Processos Educativos	4 Créditos / 60 h
ED 260	Literatura Infantil e Contação de História	4 Créditos / 60 h
ED 261	Introdução à Psicanálise	4 Créditos / 60 h
ED 262	Literatura e Ensino	4 Créditos / 60 h
ED 263	Cultura, Arte e Pedagogia	4 Créditos / 60 h
ED 264	Pedagogia e Mediação Cultural	4 Créditos / 60 h
ED 265	Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Deficientes Mentais	4 Créditos / 60 h

ANEXO B - EMENTA DIDÁTICA I



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA
Campus do Pimenta - R. Cel. Antônio Luiz, 1161
63.100.000 - Crato – Ceará
Tel.: (088) 31021212 / Fax: (088) 3521-0049

Código - ED 212

Disciplina - Didática I

Créditos - 06

Ementa - Fundamentos onto-históricos da didática. Elementos para a compreensão da relação entre: sociedade, educação, pedagogia e didática. Teorias da educação e concepções de didática.

Bibliografia

CANDAU, Vera Maria. (Org.). A didática em questão. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Rumo a uma nova Didática. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor)

_____. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997 (Polêmicas do Nosso Tempo).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Didática: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Técnicas de ensino: Por que não? 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXO C - EMENTA DIDÁTICA II



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

Campus do Pimenta - R. Cel. Antônio Luiz, 1161
63.100.000 - Crato – Ceará

Tel.: (088) 31021212 / Fax: (088) 3521-0049

Código - ED 217

Disciplina - Didática II

Créditos - 06

Ementa - Trabalho e formação docente. Organização do trabalho pedagógico. Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino-aprendizagem.

Bibliografia

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 42. Reimpressão da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Ruma a uma nova didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALMÁS, Angelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3. ed. Campinas, SP: Loyola, 2005 (Autores associados)

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério do 2º grau. Série formação do professor)

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 34 ed. Campinas: EPU, 1986.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção memória da educação)

VEIGA, Lima Passos A. Didática: o ensino e suas relações. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ANEXO D - EMENTA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

Campus do Pimenta - R. Cel. Antônio Luiz, 1161

63.100.000 - Crato – Ceará

Tel.: (088) 31021212 / Fax: (088) 3521-0049

Código - ED 248

Disciplina - Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Créditos - 06

Ementa - Planejamento do fazer pedagógico no trabalho com crianças: creche e pré-escola. Avaliação na Educação Infantil. Observação e desenvolvimento de atividades em creches e pré-escolas. Problemática de situações para elaboração, execução e avaliação de propostas de interação.

Bibliografia

CARVALHO, Ana Maria P. Prática de ensino: os estágios na formação dos professores. São Paulo: Pioneira, 1985.

GESEL, A. A criança de 0 a 5 anos 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. V. 1.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, F. Educação infantil: gênero e raça. In: GUIMARÃES, A. S e HUNTLEY, L (org.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1995.

SPODEK, B. (et all). Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANEXO E - EMENTA ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

Campus do Pimenta - R. Cel. Antônio Luiz, 1161
63.100.000 - Crato – Ceará

Tel.: (088) 31021212 / Fax: (088) 3521-0049

Código - ED 249

Disciplina - Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Créditos - 06

Ementa - Estágio no contexto atual. O estágio e o projeto político-pedagógico. A escola revendo o campo de ensino, o olhar do profissional. Conceituação do estágio na perspectiva do ensino pela pesquisa, seus espaços a partir dos problemas da educação.

Bibliografia

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Educação escolar: que prática é essa?. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. História da ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Técnicas de ensino: por quê não? Campinas, SP: Papyrus, 1991.