



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUANA LIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES
DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSORES EM EXERCÍCIO
SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

ERECHIM
2017

LUANA LIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES
DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSORES EM EXERCÍCIO
SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Salete Loss

**ERECHIM
2017**

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Lira, Luana

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: : CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES
EM FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSORES EM EXERCÍCIO SOBRE A
ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO/

Luana Lira. -- 2017.

81 f.

Orientadora: Adriana Salete Loss.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade
Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia , Erechim, RS ,
2017.

LUANA LIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES
DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSORES EM EXERCÍCIO
SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Salete Loss

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em: 11/12/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Adriana Salete Loss (UFFS/Erechim)



Prof. Dr. Jefônimo Sartori (UFFS/ Erechim)



Profa. Me. Silvana Regina Pellenz Irgang (SMED/Erechim)

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve junto a mim, incentivando-me, apoiando e ajudando em todos os momentos que precisei, sem medir esforços, dando-me coragem para enfrentar os desafios que surgiram, durante esta caminhada, para a concretização dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Dedico esta página para expor minha gratidão a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho e durante toda minha caminhada como acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Agradeço, inicialmente, à minha orientadora, professora Dra. Adriana Salete Loss, pela dedicação e disposição em compartilhar, com sabedoria, seu conhecimento e me guiar nesta jornada da pesquisa. Sem dúvida, um exemplo de profissional da Educação para mim. A todos os professores que, de alguma forma, contribuíram, para meu crescimento acadêmico, durante minha graduação, sempre dedicados, proporcionando reflexões constantes, certamente, indispensáveis para minha caminhada na futura profissão.

Aos meus pais, Elson Ivan Lira e Odete Lira, que estiveram sempre ao meu lado sem, jamais, medir esforços para que eu conseguisse chegar ao final de mais esta etapa da minha vida. Obrigada por sempre acreditarem em mim e por todo o amor e apoio incondicional que sempre recebi de vocês. Agradeço pelo grande exemplo de pais que são para mim. Minha eterna gratidão. Ao meu irmão, Lucas Ivan Lira, um jovem de coração enorme que sempre esteve à disposição para me ajudar nos momentos em que precisei. Obrigada pelo companheirismo de sempre. Ao meu namorado, Guilherme Zangrande, agradeço pela paciência durante este período de graduação e pelo companheirismo de todas as horas.

À minha amiga, Alana Rigo Deon, por todo apoio e incentivo nesta fase final da minha graduação. Agradeço ao professor Dr. Jerônimo Sartori e à professora Me. Sylvania Regina P. Irgang, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora. A Deus, por possibilitar viver a grande experiência de cursar a graduação em uma universidade pública que, com certeza, agrega muito à minha vida.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A temática da formação de professores se configura como um elemento em constante renovação; jamais será algo estático. Diante disso, as pesquisas direcionadas ao tema vêm ganhando, cada vez mais, destaque, pois constituem um campo de inúmeras possibilidades de investigação. Sendo assim, a presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o tema da articulação teoria e prática na formação e profissão docente, a qual se originou a partir de muitas inquietações a respeito do que, realmente, compõem esta articulação no processo pedagógico. Tais inquietações permitiram que o interesse de estudo se voltasse à formação docente, pois se acredita que, ao concluir um curso de licenciatura, é necessário ser um profissional competente no que diz respeito à dimensão teórica e prática, uma vez que a articulação entre as mesmas possibilita um trabalho pedagógico eficaz e de qualidade. A pesquisa é oriunda do problema "Que compreensão os profissionais da Educação, em exercício e em formação inicial, têm em relação à articulação teoria e prática no trabalho pedagógico de sala de aula?" A investigação desenvolveu-se com professores da Educação Básica do município de Campinas do Sul/ RS e com estudantes dos cursos de licenciatura, do período noturno, da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. O objetivo da referida investigação corresponde à descrição e análise das concepções sobre a articulação teoria e prática na formação de professores e no trabalho pedagógico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem descritivo-interpretativa, e conta com os procedimentos metodológicos da revisão bibliográfica, documental e da pesquisa de campo. A coleta de dados realizou-se a partir de entrevistas semiestruturadas, envolvendo professores da Educação Básica e estudantes de cursos de licenciatura. Para a análise dos dados, as entrevistas gravadas foram transcritas e interpretadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Os resultados demonstram que existem diferentes concepções da relação teoria e prática entre professores e estudantes. A inserção em sala de aula e a própria experiência permitem aos professores em exercício um entendimento mais profundo acerca da relação teoria e prática, uma vez que, em suas falas, demonstram que ambas são intrínsecas ao processo educativo. Já os estudantes, em sua grande maioria, por não estarem em contato constante com o exercício da profissão, possuem um entendimento mais conceitual, teórico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Teoria. Prática. Trabalho pedagógico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de dissertações da CAPES.....	39
Quadro 2 - Dados de teses da CAPES.....	45
Quadro 3 - Das concepções de teoria e prática.....	59
Quadro 4 - Da articulação entre teoria e prática na formação e profissão docente.....	60
Quadro 5- Desafios à profissão docente.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE.....	13
1.1 ENFOQUES SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL.....	13
1.2 AS ATUAIS LEGISLAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	32
1.4 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTADO DE CONHECIMENTO.....	36
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	53
2.1 PESQUISA DE ABORDAGEM QUALITATIVA.....	53
2.2 OS MEIOS DE INVESTIGAÇÃO.....	54
2.2.1 Pesquisa bibliográfica.....	54
2.2.2 Pesquisa documental.....	54
2.2.3 Pesquisa de campo e os sujeitos da pesquisa.....	55
2.2.4 Instrumentos para coleta de informações da pesquisa de campo.....	56
2.2.4.1 Perguntas às professoras.....	57
2.2.4.2 Perguntas aos estudantes.....	57
2.2.5 Da análise dos dados.....	57
2.3 DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	59
2.3.1 Da descrição e interpretação dos dados: em busca das convergências.....	59
2.3.2 Do cruzamento dos dados: as convergências.....	61
3 DA ANÁLISE DOS DADOS.....	62
3.1 DAS CONCEPÇÕES DE TEORIA E PRÁTICA: OS CONCEITOS DAS PALAVRAS.....	62
3.2 DA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE.....	66
3.2.1 Concepções da relação teoria e prática no exercício da profissão docente: a voz de professores em exercício e estudantes em formação inicial.....	66
3.2.2 Da articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada de professores: os desafios docentes.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74

REFERÊNCIAS.....	76
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	80

INTRODUÇÃO

A formação de professores, no Brasil, é um tema amplamente discutido em diversos campos da pesquisa educativa, pois se configura como um elemento em constante renovação. Nesse viés, constitui um campo amplo para inúmeras investigações. O mundo está em permanente transformação, e, por isso, os profissionais da educação precisam estar em constante atualização para suprir as necessidades impostas pela realidade escolar.

Durante toda a formação acadêmica, ouvimos falar sobre a relação teoria e prática, uma vez que necessitam estar interligadas não só na respectiva formação, mas, também, no trabalho pedagógico, para que sejam significativas para todos os envolvidos no processo, porém é muito comum ouvir certas afirmações, como destacam Candau e Lelis (2011, p.77), “na teoria é uma coisa e na prática é outra”; “a teoria e a prática são bastante dissociadas”; “existe grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que se encontra na prática.” Essas manifestações demonstram, por vezes, que muitos profissionais não entendem o real significado da articulação teoria e prática.

Então, como acadêmica do Curso de Pedagogia, em diálogos estabelecidos com estudantes de outras licenciaturas e com as vivências cotidianas no ambiente acadêmico, muitas inquietações foram surgindo a respeito da articulação teoria e prática: O que realmente é esta articulação tão enfatizada durante os cursos de formação acadêmica? Qual é o entendimento de professores em exercício? O que pensam os acadêmicos sobre esta articulação?

Tais dúvidas permitiram que o interesse de estudo se voltasse à formação docente, pois acreditamos que, ao concluir um curso de licenciatura, é necessário ser um profissional competente no que diz respeito à dimensão teórica e prática, sendo que ambas são importantes, e por essa razão, necessitam estar articuladas para um trabalho pedagógico eficaz e de qualidade. Das inquietações, surgiu o seguinte problema: “Que compreensão os profissionais da educação, em exercício e em formação inicial, têm em relação à articulação teoria e prática no trabalho pedagógico de sala de aula?”

Para obtenção de respostas, este trabalho tem como temática principal a relação teoria e prática na formação de professores e no exercício da profissão docente e como objetivo geral a descrição e análise das concepções dos professores em exercício da rede escolar pública do município de Campinas do Sul-RS e dos estudantes dos cursos de licenciatura, noturnos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, em relação à articulação teoria e prática no trabalho pedagógico. Para contemplarmos o referido objetivo,

delineamos como objetivos específicos o resgate da história da formação e profissão docente, a análise das concepções que prevalecem sobre a relação teoria e prática no trabalho pedagógico e a interpretação destas em instrumento de pesquisa.

A metodologia adotada para a construção e realização deste trabalho reuniu fundamentos das pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Para a efetivação da pesquisa bibliográfica, baseamo-nos em conceitos e concepções de renomados autores da área. Para a associação com a pesquisa de campo, aplicamos um instrumento para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas. E para a interpretação dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010). Desse modo, a estrutura do trabalho está organizada em três seções específicas e intercomplementares, além da introdução e considerações finais.

A primeira seção apresenta os referenciais que embasam teoricamente a discussão deste trabalho. Para isso, primeiramente, traz a história da formação de professores e profissão docente no Brasil. Após, são explicitadas algumas concepções sobre a formação docente, presentes na atual legislação que embasa a formação de professores. Em seguida, põe em evidência o entendimento de autores que tratam da relação teoria e prática na formação de professores e no exercício da mesma. Na sequência, uma pesquisa do estado do conhecimento referente à formação de professores e a relação teoria e prática.

A segunda seção trata dos caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, dos instrumentos para a coleta de dados, e após, apresenta a organização e interpretação dos dados na busca de convergências, bem como as categorias para análise.

A terceira seção destina-se à análise das categorias, construídas a partir do que mais emergiu nas falas dos sujeitos entrevistados. Dessa forma, reúne o movimento de descrição, compreensão e interpretação das falas dos professores e estudantes, à luz do referencial teórico.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE

Esta seção faz um apanhado teórico sobre a formação de professores e a profissão docente, buscando respaldar a pesquisa documental e de campo, realizadas neste Trabalho de Conclusão de Curso, e com isso, melhor compreender melhor a trajetória dos profissionais da educação até o contexto atual.

1.1 ENFOQUES SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Ao longo do tempo, a formação de professores esteve muito atrelada às reformas do sistema educacional e às necessidades impostas pelos interesses econômicos e políticos, havendo assim “[...] uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais ligados à educação que discutiram metodologias e currículos adequados em cada época.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.29). Decorrente disso, a formação do professor foi marcada por diversas tendências pedagógicas que exerceram impacto sobre sua ação. É importante destacarmos que essa trajetória sofreu e poderá sofrer ainda muitas mudanças.

Apresentamos, a seguir, um recorte histórico sobre o percurso da formação de professores, objetivando compreender um pouco o processo histórico em um percurso histórico até a contemporaneidade. De acordo com Nóvoa (1995), desde o século XVIII até os dias atuais, a docência passou por diversas fases. Ao longo do tempo e do espaço, o professor assumiu diferentes lugares no imaginário social: ora figura de prestígio, ora figura secundária no campo da educação. (NÓVOA 1995, apud LOSS; CAETANO; PONTE, 2015).

É importante destacarmos que, de acordo com o pensamento de Nóvoa (2008, p.15), “[...] a história brasileira não pode ser analisada desvinculada da história europeia, pois, como cultura colonizada, sofreu influência ideológica, política, cultural, econômica e educacional de povos ditos “superiores.” No início, então, a formação docente expandiu-se de forma subsidiária e não especializada, realizada por religiosos ou leigos das mais diversas origens.

Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos foram construindo um corpo de saberes e de técnicas, bem como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Assim, os professores passam a ter uma presença, cada vez mais ativa, no campo educacional e o trabalho docente aparece como um conjunto de práticas, o que dificulta o exercício do ensino como atividade secundária, de acordo com o referido autor (idem, p.16):

“Apesar de essas transformações terem surgido do campo religioso, elas ultrapassam o mesmo, abrangendo o conjunto de indivíduos que se dedicam a ensinar.” Nessa época, os professores eram ensinados por padres da Companhia de Jesus.

A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de suas colônias em 1759, pois o Marquês de Pombal, então Ministro de Estado em Portugal, instituiu várias reformas para adaptar Portugal e suas colônias às transformações econômicas, culturais e políticas que ocorriam na Europa. Assim sendo, o Estado assumiu a Educação, mesmo sendo os professores, por muito tempo ainda, formados pelos padres da Companhia de Jesus. Nesse contexto, nasce o que se denominou ensino público, mantido pelo Estado e voltado à cidadania. (GHIRALDELLI, 2009). Mas, por um bom tempo, percebe-se o descaso com a Educação de um modo geral, pois os professores continuaram a ser leigos, sem preparação para ensinar, conforme afirma Nóvoa (2008, p.17):

a intervenção do estado, para os grupos de professores vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos os grupos de ensino, ou seja, institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício.

No século XVIII, com as reformas, surgem preocupações sobre a necessidade de regras para a seleção e nomeação dos professores. A partir desse século, então, não é mais permitido ensinar sem licença ou autorização do Estado. Para controle, foi criado um exame que poderia ser requerido pelos indivíduos que tivessem algumas habilidades, idade e comportamento moral. Esse exame é o que dava aos professores suporte legal para exercerem a profissão docente, de acordo com o que assevera o mesmo autor (ibid): “Esta licença é um momento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente.”

Especificamente no contexto brasileiro, o ensino começou a se alterar mais profundamente após a chegada da Corte portuguesa. Nesse período, o Brasil passou a ser a sede do reino português e, por esse motivo, vários cursos profissionalizantes em nível médio, bem como em nível superior e cursos militares foram criados para o ambiente condizer com o que teria que ser a Corte. (GHIRALDELLI, 2009). Contudo, a preocupação efetiva com a formação dos professores, no Brasil, acontece, com maior ênfase, somente no século XIX, após a Independência.

A partir desses acontecimentos, Saviani (2009) destaca seis marcos históricos importantes para a trajetória da formação de professores ocorridos nos últimos dois séculos. Optamos por seguir a ordem estabelecida pelo próprio autor para fazer uma retrospectiva sobre a formação dos professores no Brasil. Iniciamos em 1827, quando, pela primeira vez, é destacada a preocupação com a formação de professores na Lei das Escolas de Primeiras Letras:

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida Lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p.144)

Pelo exposto, verificamos que as primeiras formas de preparar os professores, no Brasil, ocorreram nas escolas de ensino mútuo, cujo intuito era o de formar professores com base no método Lancaster¹. Este método tinha uma metodologia complexa, uma vez que exigia treinamento de um grupo de monitores para controlar os alunos, aprendizagem de sinais e comandos para a comunicação entre professores e alunos. Além disso, deveriam ser compreendidos os diferentes castigos de acordo com os erros e materiais que estariam disponíveis na sala de aula. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Durante o século XIX, aumenta, significativamente, a procura pela escola, pois, naquele momento, ter instrução (ensino) era sinônimo de superioridade. Porém, é importante abrir um parêntese para enfatizar que a escola ainda era para poucos. Tendo em vista esse cenário, os professores começam a reivindicar seus direitos, tanto no âmbito social como profissional, baseando-se em dois argumentos que se centravam, de acordo com Nóvoa (2008, p.18), em

¹ O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de instrumentalização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado. Assim um professor poderia instruir muitas centenas de crianças. (EBY, 1978, p.325 apud CASTANHA, 2012, p.02).

desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa.

No ano de 1834, com a promulgação do Ato Adicional, segundo Saviani (2008, p.14), o processo educativo passa por uma reconfiguração: “[...] colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.” Para o autor, o primeiro período destacado foi o dos anos de 1827 a 1890, no qual ocorreram inúmeras tentativas de instalação das Escolas Normais², as quais preconizavam uma formação específica. Nesse sentido, as mesmas

[...] deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

Entre os anos de 1890 a 1932, segundo período destacado pelo autor, houve a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que serviu como modelo padrão para as Escolas Normais, de maneira que se “[...] tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas”. Assim foi se firmando a Escola Normal em todo país. (idem, p.145). Nessa época, começou-se a pensar em melhores métodos para a formação de professores, pois, para os reformistas, era necessário ter professores bem preparados para atender às necessidades da sociedade da época. Porém, não houve mudanças significativas em relação a essa preocupação, considerando que a formação continuou sendo apenas com o domínio dos conhecimentos que seriam transmitidos.

²As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um ‘ethos’ que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor. (MARTINS, 2009, p.174)

No ano de 1920, teve início o movimento da Escola Nova, que preconizava uma formação voltada “à cientificização progressiva das práticas educativas.” (SCHUELLER; MAGALDI, 2008, p. 50, apud MAZZOTTI; MAIA, 2012, p.68). Por essa razão, este movimento teve como objetivo a revisão das escolas tradicionais, tendo em vista que as Escolas Normais caracterizavam-se por “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.” (TANURI, 2000, p.72, apud SAVIANI, 2009, p.146).

Com o advento da industrialização, nos anos de 1930, conseqüentemente, aumentou o número de pessoas vivendo nas cidades. Nesse sentido, surge a necessidade de trabalhadores capacitados, com uma formação mínima, que atendesse aos interesses industriais. À vista disso, as mudanças sociais, políticas e econômicas que atingiram o país, exigiram o acesso à escola gratuita a um grande número de cidadãos. Também, nesse período, houve a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo juntamente com outros educadores envolvidos no movimento da Escola Nova. Essa reivindicação, entre outras, conforme estudos de Castro (2006), passou a exigir autonomia para a função educativa, bem como a descentralização do ensino.

Uma nova fase na formação de professores teve início em 1932, com a criação das Escolas de Professores nos Institutos de Educação. Estes, consoante Saviani (2009, p.145), foram

[...] concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Esses institutos “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.” (idem, p.146). Dessa forma, começamos a ter uma formação composta por um modelo didático-pedagógico. Esse modelo “[...] permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (idem), pois essas escolas estavam preocupadas com os conteúdos a serem dominados e não detinham atenção para o aspecto social do ensino.

O terceiro período se estendeu de 1932 a 1939 e ficou marcado pela organização dos Institutos de Educação. Em seguida, o quarto período, destacado na história da formação de professores, foi de organização e implantação do curso de Pedagogia e de licenciaturas e a consolidação do padrão das Escolas Normais, período este que se estendeu de 1939 a 1971, quando os Institutos de Educação passaram ter a denominação de nível universitário.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Segundo pesquisas realizadas pelo autor, a Universidade do Distrito Federal foi extinta em 1939, e seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, a qual foi organizada por iniciativa de Gustavo Capanema, então ministro da Educação, contra as ideias de Anísio Teixeira e de sua proposta da “universidade de educação.” O referido autor (2010, p.223) afirma que “[...] a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio.” De fato, esse pensamento de Anísio foi motivo de vários obstáculos na sua carreira, pois as forças da classe dominante, no Brasil, não aceitavam uma educação de caráter popular, aliada aos interesses do povo. Essa desigualdade no campo educacional refletiu o lugar social ocupado, historicamente, pelas classes menos favorecidas.

A Universidade do Brasil serviu de modelo a todas as outras instituições de Ensino Superior do país, determinando “[...] a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando é aprovada a Lei nº 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária.” (SAVIANI, 2008, p.37). De forma complementar, Ghiraldelli (2009), destaca que essa reforma, implantada pela Ditadura Militar, entendia que o ensino universitário deveria continuar reservado às elites.

Nesse período, houve a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que, segundo Saviani (2009, p.146), “[...] deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.” Essa faculdade “[...] desempenhava um papel orientador e disciplinador da cultura do país.” Por conseguinte, “[...] o preparo de professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa.” (SAVIANI, 2008, p.38).

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia compôs um modelo que ficou conhecido como 3+1, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. O esquema funcionava da seguinte maneira:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p.146)

Esse modelo permaneceu até a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou seja, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, depois de vários anos de tentativas e conflitos políticos, conseguiu ser aprovada. A referida Lei tramitou por treze anos no Congresso. Por isso, inicialmente, ela foi pensada para um país pouco urbanizado, mas acabou sendo aprovada quando o Brasil já estava industrializado e com novas necessidades para o campo educacional. (GHIRALDELLI, 2009). Destarte, não trouxe grandes novidades para a educação.

Logo em seguida, a LDB de 1961 foi substituída pela aprovação da Lei 5.692/71, nossa segunda LDB. Mesmo a LDB/71, mantendo os objetivos gerais da educação da LDB de 1961, a diferença entre elas era visível, pois

[...] a Lei 4.024/61 refletia princípios liberais vivos na democracia dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal. (GHIRALDELLI, 2009, p.124)

Entre os anos 1971 a 1996, quinto período apresentado por Saviani (2009), ocorreu a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, com mudanças no ensino primário e médio, que passaram a ser chamados de primeiro e segundo graus. Foi também nesse período, que desapareceram as Escolas Normais e, em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério. Essa habilitação foi organizada em duas modalidades: “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que

habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando até a 6ª série do 1º grau.” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Para lecionar nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei 5.692/71 previu a formação dos professores em cursos de licenciatura em nível superior, instituindo-se, assim, as licenciaturas curta e plena. Nesse sentido, a licenciatura denominada curta tinha a duração de três anos e habilitava os professores a lecionar nas oito séries do 1º grau. Já a licenciatura plena, com duração de quatro anos, habilitava os professores a lecionar em todas as séries de 1º e 2º graus.

O curso de Pedagogia também sofreu alterações, pois “[...] além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.” (SAVIANI, 2009, p. 147). Além de todas essas mudanças, foi incorporado, aos cursos, um conjunto de disciplinas técnico-pedagógicas, com a influência da ditadura militar, a qual permeou no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, tratando o ensino de maneira tecnicista, estabelecendo a separação, nas escolas, entre os que planejavam e os que executavam.

Com tais mudanças, nos anos 70, o professor passou a ser visto como um técnico do ensino. Desse modo, durante o tempo em que a ditadura militar, de certo modo, esteve no comando do processo educativo, no Brasil, houve um alinhamento da política econômica e ideológica da Educação aos interesses do regime.

A rejeição a esse modelo de ensino fez com que os anos de 1980 fossem marcados pelos debates em torno da formação de professores e sobre o papel da Educação na sociedade. Segundo Romanowski (2007), no Brasil, esse período também condiz com os movimentos que visavam ao restabelecimento do governo democrático. Sendo assim, para a referida autora, “O movimento de professores articula-se com o conjunto de lutas da sociedade brasileira e decorre de uma série de protestos que reivindicam por melhorias de condições de trabalho e salário.” (idem, p.35)

A pauta de reivindicações sobre a profissionalização docente baseou-se na desvalorização e descaracterização profissional. Ou seja, “[...] os baixos níveis salariais, o exercício da docência por pessoas sem a formação e a qualificação necessária, com condições de trabalho muitas vezes insuficientes.” (ibid).

A expectativa dos professores por melhorias na formação só aumentou com a promulgação da atual LDB, em 20 de dezembro de 1996, porém esta não correspondeu totalmente às expectativas, consoante o que assevera Saviani (2009, p.148):

Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Por isso, é que o sexto e último período, apresentado por Saviani, foi chamado de Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, levando em consideração que nem mesmo as novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006, ficaram imunes a essas características presentes na LDB (Lei 9.394/96). (SAVIANI, 2009).

Todavia, é possível observarmos que, ao longo dos anos, as mudanças ocorridas nos campos político e econômico influenciaram as reformas educacionais, bem como a formação de professores. As reformas sofriam fortes influências do governo, segundo as necessidades encontradas no mercado de trabalho e, para a Educação, cabia o dever de amenizar os problemas gerados pelos sistemas político e capitalista.

Desde a década de 70, os professores vêm lutando para serem reconhecidos como profissionais, conforme reitera Romanowski (2007, p.20): “[...] com formação e especificidade de trabalho própria, com reconhecimento social e político.” Segundo a autora, os professores, ainda hoje, não conseguiram alcançar um estatuto profissional reconhecido socialmente. Porém, são visíveis os avanços na formação de professores, pois passaram de técnicos em educação, dos anos 70, para educador, nos anos 80, e pesquisador, nos anos 90, concebidos, com o passar do tempo, como profissionais reflexivos.

Para Freire (2013), a Educação sempre exerceu e continua exercendo um papel fundamental na constituição da sociedade. Desse modo, para exercer sua profissão, de modo que o ensino seja significativo para a vida do aluno, é necessário que o professor esteja em contínua formação, refletindo, permanentemente, sobre sua prática. Nesse sentido, é importante que a formação inicial e continuada do professor conte com referenciais teórico-metodológicos coerentes e consistentes para que, no exercício docente, possa considerar o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2013, p.40).

O objetivo da primeira parte desta seção foi o de apresentar como ocorreu o processo de formação de professores ao longo do tempo e do espaço. Como verificamos, a Educação foi e ainda é um percurso longo e cheio de percalços e sempre esteve aliada aos interesses que

se quis expressar em cada momento histórico vivido pelo país. Por isso, no próximo item, apresentamos as atuais legislações que norteiam a formação de professores.

1.2 AS ATUAIS LEGISLAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como a formação docente sofreu muitas mudanças, no decorrer dos últimos séculos, as políticas educacionais que a regulamentam seguiram este mesmo viés. São inúmeras as leis, decretos, resoluções, pareceres, entre outros documentos oficiais, que dizem respeito à formação inicial e continuada do professor. À vista disso, pretendemos, nesta subseção, apresentar algumas das principais políticas que, atualmente, regulamentam a formação de professores no Brasil.

A preocupação com a formação de professores em função das políticas governamentais é recorrente, pois quem atua na prática escolar, possibilitando qualquer mudança ou inovação, a grosso modo, é o professor. Esse fato gera intensa discussão sobre a formação do docente da Educação Básica, que envolve associações de docentes e de pesquisadores, associações de classe, faculdades de educação, comissões de especialistas, Secretarias do Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE). (ROMANOWSKI, 2007, p.99)

Começamos esta exposição pela década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), a qual propôs nova organização para a educação brasileira. Mudanças foram propostas nos cursos de formação de professores, bem como às instituições formadoras. A partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, passa a ser exigida dos professores, a formação específica, de acordo com o nível de ensino em que pretendem atuar. (BRASIL, 1996).

Vale lembrar que há dois níveis de Educação que compõem a estrutura geral do país: o primeiro nível, que corresponde à Educação Básica, formada por três etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o outro nível, a Educação Superior. Além desses, considerados regulares pela LDB, há outras modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial (BRASIL, 1996).

A atual redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu Título VI, ao tratar dos profissionais da Educação, destaca alguns princípios básicos para sua formação. A propósito em seu Art. 62, regulamenta que

a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Este mesmo artigo declara, em seu parágrafo primeiro, que, em regime de colaboração, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de Magistério. (BRASIL, 1996).

A referida Lei também trata, em seu Art. 61, que a formação dos profissionais da Educação, precisa “[...] atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.”, tendo como fundamentos básicos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, o respectivo artigo defende a ideia de que é necessário que os profissionais da Educação criem estratégias para o alcance dos objetivos da Educação Básica. Mas, para que isso aconteça, é necessária, primeiramente, uma formação sólida de caráter teórico e prático para esses profissionais.

Para Saviani (2005), criou-se grande expectativa sobre a LDB nº 9394/96, no sentido de solucionar impasses da formação de professores. Porém, essa expectativa não se confirmou. Para o autor, houve duas falhas na Lei, as quais não permitiram que a formação de professores ocorresse somente em nível superior. Uma delas condiz ao que o autor chama de

falha de redação, mencionada no parágrafo quarto, do Art. 87, das Disposições Transitórias, conforme descreve o autor:

Ali está escrito: “Até o final da Década da Educação serão admitidos professores habilitados em nível superior licenciatura ou formados por treinamento em serviço.” Ora literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a Lei definiu como se iniciando “um ano a partir” de sua publicação, portanto, 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seriam admitidos professores sem formação superior (SAVIANI, 2005, p.22)

Pelo descrito acima, percebemos que há um erro de redação. Diferentemente do conteúdo expresso, o que deveria estar escrito é que, a partir do fim da década da Educação, não seriam mais admitidos professores que não tivessem formação em nível superior, e os dez anos estabelecidos seriam para o período de transição. No ano de 2013, este parágrafo foi revogado da LDB. Porém, a outra falha destacada por Saviani (2005) foi a que causou maiores implicações, como podemos identificar pelo excerto retirado de sua obra.

A referida falha consiste em que, no artigo 62, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a Educação Básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas “Disposições Transitórias”, no mencionado parágrafo do artigo 87, se fixa um prazo de 10 anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da Lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. (SAVIANI, 2005, p.22)

Com essa falha, as instituições privadas, que mantinham o curso de Magistério em nível médio, alegaram que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam predominar sobre o corpo da Lei. Contudo, nenhuma ementa foi aprovada para mudar o respectivo texto, o que fez com que os interesses da iniciativa privada fossem atendidos de alguma forma. (SAVIANI, 2005). E os cursos de Magistério, em nível médio, continuam a existir sem qualquer impedimento.

Conforme afirma Gatti (2010), no ano de 2002, foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, válidas para os cursos de licenciatura, de graduação plena e anos seguintes,

aprovadas, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, a autora destaca que, apesar das adequações feitas pelas novas diretrizes, é possível percebermos a prevalência histórica, nas licenciaturas, da concepção de formação focalizada em uma área disciplinar específica em detrimento do espaço destinado à formação pedagógica. Em relação a esse aspecto, enfatiza que

[...] adentramos o século XXI em condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p.1357)

Tomamos como exemplo dessa complexidade que envolve a formação de professores, o curso de Pedagogia que, com a aprovação da Resolução nº 01, de 15/05/2006, pelo Conselho Nacional de Educação, instituiu, após muitos debates, as suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Proposto como licenciatura, o curso de Pedagogia ficou encarregado da formação docente para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e também, para o Ensino Médio na modalidade Normal (onde existem esses cursos), para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formação de gestores. Nesse sentido, compreendemos a complexidade que existe no currículo do referido curso, no qual há várias disciplinas que precisam ser distribuídas para atender a formações distintas, porém, sem o aprofundamento necessário, em virtude do tempo e da carga horária. (GATTI, 2010).

Atualmente, a formação de professores é orientada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” Relevante considerarmos, de modo complementar, que “[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do Magistério para a Educação Básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e modalidades de educação.” (BRASIL, 2015, p.1). O documento considera, também, “[...] a importância do profissional do Magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.” (BRASIL, 2015, p.2).

Pelo exposto, identificamos que a referida Resolução aplica-se

[...] à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 3)

Oportuno destacarmos, também, alguns dos princípios da formação de profissionais do Magistério da Educação Básica: “[...] formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à Educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas.” (BRASIL, 2015, p.4). Isso, evidentemente, em conformidade com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, pois, para cada etapa ou modalidade de atuação, o docente precisa dominar conhecimentos específicos e respectivas singularidades.

Outro princípio importante é “[...] a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras.” (idem, §5º, IV). Entendemos pelo exposto, que, somente com uma formação de qualidade, é possível que professores, por meio de suas práticas, consigam provocar mudanças na sociedade, começando pelos sujeitos nela inseridos. Para que isso aconteça, é necessária a interpretação da realidade, o que não é possível sem uma base de conhecimentos teóricos e conceituais.

Entre outros princípios básicos dispostos nas novas diretrizes, encontram-se a sólida formação teórica e interdisciplinar, o trabalho coletivo, o compromisso social, a gestão democrática e a regulamentação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015).

Em se tratando da estrutura e do currículo dos cursos de formação inicial do Magistério da Educação Básica, em nível superior, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com o mínimo de duração de quatro anos letivos, sendo esta carga horária distribuída, conforme Art. 13, § 1º e incisos, descritos a seguir.

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

As Diretrizes Curriculares estabelecidas em 2015 procuram dar ênfase, também, à formação continuada, sendo esta fundamental para que os profissionais da Educação repensem sua prática e efetivem um bom exercício profissional, como podemos conferir pelo conteúdo expresso nos artigos 16 e 17.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do Magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015, p. 13)

A formação continuada, nos tempos atuais, é considerada quase que uma obrigatoriedade, haja vista que, com tantas transformações na sociedade, o professor precisa estar preparado para atuar nos mais diferentes contextos, com os quais pode se deparar durante o exercício da profissão. Destarte, concordamos com a posição de Tozetto (2010, p.37), ao reconhecer que “[...] a docência é instituída por momentos que exigem uma reação imediata frente aos problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, tornando-se assim uma atividade complexa que vem carregada de valores.” Os problemas enfrentados na

vivência da profissão docente precisam, de certo modo, configurar o eixo condutor da formação continuada para que, assim, profissionais e órgãos competentes busquem soluções e reflexões, tendo em vista os objetivos da educação.

Ainda, nas referidas diretrizes, há disposições sobre a formação pedagógica para graduados em cursos de bacharelado de segunda licenciatura, especificamente, em um capítulo que trata da valorização dos profissionais do Magistério. Por fim, nas Disposições Transitórias, em seu Art. 22, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece prazo de dois anos para os cursos de formação de professores fazerem as devidas adaptações, a contar da data de sua publicação. Contudo, no mês de agosto de 2017, foi publicada a Resolução nº 1, de 9 de Agosto de 2017, alterando o prazo previsto, e o texto do referido artigo ficou assim redigido: “Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, identificamos um prazo maior para a adequação dos cursos de licenciatura às normas estabelecidas para que possam realizar as devidas adaptações no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Após elencarmos os aspectos legislativos sobre a formação de professores, reservamos um espaço para tratar de um ponto específico, expresso na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, diretamente vinculado à discussão da nossa pesquisa. Em seu Art. 3º, parágrafo quinto, inciso V, a referida Resolução ressalta que deve haver “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Com isso, é possível ressaltarmos que a articulação teoria e prática é um ponto fundamental na formação de professores, indispensável para aplicação e, se necessário, confronto entre os dados teóricos apreendidos no meio acadêmico com o que se encontra na realidade das escolas. Associado a esse componente, o Art. 5º, da Resolução, dispõe:

A formação de profissionais do Magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 6)

Buscando a efetivação dessas proposições, alguns programas vêm sendo criados como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto no ano de 2007 e idealizado pela CAPES, a qual teve suas funções ampliadas pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, conforme Art. 2º: “A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de Magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.”

O PIBID surge, primeiramente, com a atribuição de atender a algumas áreas específicas do conhecimento, “[...] como Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas.” Apesar disso, com as novas políticas públicas implantadas para a valorização do Magistério e com os bons resultados alcançados pelo Programa, juntamente com a crescente demanda, no ano de 2009, o PIBID foi ampliado passando a atender todas as disciplinas da Educação Básica. (SILVA; TEMÓTEO, 2013, p. 2). Dessa maneira, o PIBID chega às escolas públicas de todo o país, por meio da parceria entre a CAPES e as Instituições de Ensino Superior (IES), promovendo a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica, fortalecendo, com isso, a articulação entre a universidade e a escola. Nesse sentido, possibilitou, de forma incisiva, a relação teoria prática, através da maior inserção do estudante no seu locus de formação e da profissão.

O Programa possui suas finalidades expressas no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, em seu Art. 1º, “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira.” Logo, o PIBID se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes e como uma oportunidade para que os estudantes do Ensino Superior tenham, desde os primeiros anos da graduação, uma maior inserção na escola.

Na busca pela ampliação da relação entre teoria e prática, o Programa contribui para o aumento da qualidade acadêmica e escolar, pois envolve, não somente bolsas de iniciação à docência para estudantes, mas, também, bolsa de supervisão para professores das escolas públicas, responsáveis pelo monitoramento dos alunos bolsistas no espaço das escolas, bolsa de coordenação de área para professores das licenciaturas, que coordenam os subprojetos do Programa, bem como bolsa de coordenação institucional para professores de licenciatura, responsáveis por coordenar o referido Programa na Instituição de Ensino Superior (IES). Salientamos que este não atende a todos os discentes dos cursos de licenciatura, mas busca, de

acordo com as novas Diretrizes para a Formação de Professores, intensificar, cada vez mais, essa interação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Vale ressaltar que o PIBID constitui-se em um programa extracurricular, proporcionando aos acadêmicos que aceitam o desafio de serem bolsistas desde o primeiro semestre da graduação, uma eficaz oportunidade para um bom desempenho, posteriormente, nos estágios supervisionados obrigatórios, que ocorrem ao final dos cursos de licenciatura.

Apesar dos benefícios do Programa, o Ministério de Educação (MEC) está pensando em mudanças no que diz respeito à funcionalidade do mesmo. Prova disso é a nota publicada no site do MEC, no dia 18 de outubro de 2017, sobre uma Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Segundo o disposto na notícia, serão ofertadas 80 mil vagas, a partir do ano de 2018, para o Programa de Residência Pedagógica. De acordo com os envolvidos, a proposta da Residência Pedagógica é concebida como uma modernização do PIBID e possibilita a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula.

Diferentemente do PIBID, que é um programa extracurricular como já mencionado, a Residência Pedagógica propõe que os estudantes dos cursos de graduação possam fazer a prática de estágio supervisionado a partir do terceiro ano da licenciatura nas escolas de Educação Básica. De acordo com a nota divulgada, o objetivo desta política é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, os quais terão acompanhamento periódico. (MEC, 2017) Em resumo, essa nova Política Nacional de Formação de Professores tem como princípios

[...] maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de Educação Básica. As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. (MEC, 2017)

Segundo a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, nessa publicação, afirma que “a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação.” Ainda, na mesma, a vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, Maria Cecília Amêndola da Motta, destaca que este é o primeiro

passo para uma grande mudança na Educação brasileira. Por isso, essa nova política de formação de professores inclui, também,

[...] a criação da Base Nacional de Formação Docente. Essa base, que vai nortear o currículo de formação de professores no país, terá em sua proposta a colaboração de estados, municípios, instituições formadoras e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, o MEC abrirá uma consulta pública para ouvir opiniões de especialistas e educadores de todo o Brasil no início de 2018. (MEC, 2017).

O Ministro da Educação, Mendonça Filho, deixa claro, também na nota, que o objetivo do MEC, por meio de ações como essa, é ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. E que todas essas medidas propostas pelo MEC como criação de uma Base Nacional Docente, Residência Pedagógica, ampliação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e Educação a Distância (EAD) têm como ponto de partida os dados do último Censo da Educação, divulgado em 2016, no qual se constatou a baixa qualidade da formação dos professores que atuam na Educação Básica.

De acordo com o exposto, muitas inquietações surgem, pois sabemos da importância da articulação teoria e prática durante os cursos de formação de professores e da necessidade de uma formação de qualidade para os futuros profissionais da Educação, bem como para os que já estão em exercício. Porém, ao que tudo indica, a Residência Pedagógica surge para dismantlar o PIBID. Concordamos que a respectiva Residência pode agregar muito à formação do professor, dependendo do modo como o governo efetivar o Programa. No entanto, perguntamo-nos: Será que a Residência Pedagógica não deveria seguir proposta equivalente à da Residência Médica, permitindo ao acadêmico, depois de cursar toda a graduação, ir para a respectiva Residência? Algo inadmissível à Educação, haja vista que a Residência desta deve ter início no terceiro ano de graduação.

De acordo com a nossa reflexão, o PIBID, no formato atual, possibilita a inserção do estudante em seu locus de trabalho. Já a proposta de Residência Pedagógica, de acordo com o nosso ponto de vista, é uma alternativa para cortes nas bolsas de Iniciação à Docência, e assim, gradativamente, eliminação do PIBID e, conseqüentemente, diminuição orçamentária. Posto isso, podemos afirmar que esta proposta não corresponde à Residência Pedagógica que sonhamos para que, realmente, efetive-se uma formação de qualidade para o professor.

Ao final das duas primeiras subseções, cuja finalidade foi a de apresentar, compreender e refletir sobre os aspectos históricos e legais que envolvem a formação docente

no contexto brasileiro, identificamos os resquícios que permanecem ao longo do tempo e como todos esses fatores influenciaram e continuam influenciando na atual configuração para a formação de professores. A formação docente envolve um campo muito amplo de estudos, e, a cada novo período, renova-se com políticas, regulamentações e debates. Por isso, é um campo em constante movimento e favorável a novas pesquisas. Seguindo esses preceitos, a próxima subseção apresenta reflexões sobre a formação de professores, enfatizando a relação teoria e prática no processo pedagógico.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Esta terceira parte da primeira seção tem como propósito revisitar o referencial teórico sobre aspectos relevantes da formação e profissão docente, focando no dilema da relação teoria e prática, a qual se configura como tema central desta pesquisa. O propósito que motivou-nos foi compreensão de como ocorre a articulação teoria e prática no trabalho pedagógico.

Partimos do princípio de que uma formação de qualidade precisa preparar o estudante tanto com o conhecimento da ciência, quanto do fazer pedagógico. Assim, o futuro profissional consegue construir o seu fazer docente. Entendemos que a profissão professor não pode se basear unicamente em técnicas e procedimentos de ensino a serem aplicados, mas sim, deve se constituir em uma reflexão crítica constante que necessita de teorias e práticas de acordo com cada contexto sociocultural.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada enfatizem a questão da teoria e da prática em vários pontos de sua redação, há ainda muito a melhorar, pois o que se busca é uma unidade entre esses dois polos para que, efetivamente, permeiem todo o processo de formação de professores. Feldmann (2009) destaca que a relação teoria e prática é um dos maiores desafios às políticas educacionais na contemporaneidade, sobretudo ao que se refere à formação de professores.

Nos estudos que realizamos sobre a formação de professores e a sua articulação com a escola brasileira, é apontada com maior frequência à desvinculação entre a teoria e a prática, obstáculo na concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas. (FELDMANN, 2009, p 75)

Visando à relação teoria e prática, Candau e Lelis (2011) destacam que o que ocorre, na maioria dos cursos, é o prevalecimento de estudos teóricos. Concordamos com a afirmação das autoras, tendo em vista que grande parte do curso se volta apenas à teoria, deixando o contato com o exercício prático da profissão somente para o momento dos estágios, e assim, vai se criando uma visão de que o estágio é o momento prático do curso.

Segundo Pimenta e Lima (2012), se a atividade de estágio for entendida desse modo, ela “[...] fica reduzida à hora da prática, ao ‘como fazer’, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação.” As referidas autoras acrescentam, ainda, que essa compreensão de estágio faz com que a teoria e a prática sejam tratadas isoladamente, gerando graves equívocos na formação profissional. Entendemos, assim, que “[...] a prática pela prática é 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).

No entendimento de Candau e Lelis (2011), na dicotomia teoria e prática, tendo em vista a formação do educador, prevalece, prioritariamente, o estudo de teóricos e clássicos e se secundariza um processo de transposição didática como interveniente da dimensão prática. Não é raro, pois, depararmos-nos com certas afirmações como as expostas pelas autoras (idem, p.56): “na teoria é uma coisa e na prática é outra”; “a teoria e a prática são bastante dissociadas”; “existe grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que se encontra na prática.” Essas manifestações revelam a grande necessidade de entendermos o significado real da relação teoria e prática, pois, principalmente no imaginário dos professores, constrói-se uma ideia, ou melhor, uma separação entre os conhecimentos teóricos e o fazer da sala de aula.

A profissionalização do professor proposta pela perspectiva acadêmica e pela epistemologia da prática acaba não superando a complexa lacuna existente entre teoria e prática. Nessa perspectiva, vários estudos destacam que a teoria apresentada na formação dos professores não dialoga com a realidade encontrada nas escolas, ocorrendo, assim, o que chamamos de instrumentalização da docência e, conseqüentemente, da Educação, uma vez que as disciplinas de ordem didática, em geral, apresentam técnicas e orientações instrumentais a serem seguidas.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 33), o que ocorre na maioria dos cursos de formação inicial de professores é a existência de um currículo cheio de disciplinas isoladas entre si,

[...] sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Em relação a essa questão, Libâneo (2008, p. 35) enfatiza que os conhecimentos, saberes e competências não podem ser reduzidos a

[...] habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e a regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário.

Por esse motivo, entre outros, é indispensável que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, propicie momentos para que os profissionais possam participar e refletir sobre seu trabalho e o papel social que representam na sociedade. Senso comum é que esta se mantém em permanente transformação e, por essa razão, o professor, considerado o responsável pelo ensino institucionalizado, necessita acompanhar tais mudanças. É preciso, dessa forma, romper com os paradigmas tradicionais e criar uma profissão docente baseada na práxis pedagógica, para que o professor consiga desenvolver uma prática reflexiva que transcenda o simples ensinar. Diferentemente, possibilite o diálogo constante com seus alunos para, com isso, tornar a aprendizagem significativa para ambos. A práxis, sob essa perspectiva e de acordo com o pensamento de Imbert (2003), efetiva a consolidação de um projeto de autonomia, isto é, uma ação capaz de re-historicizar a instituição.

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (IMBERT, 2003, p. 74)

Segundo o autor, na maioria das instituições de ensino, há a realização de simples práticas que só ocupam tempo e espaço, culminando em uma produção de aprendizagens e de

saberes ausentes de autonomia e com um fim em si mesma. Na perspectiva da práxis, buscam-se novas realidades e novos sentidos, para os quais a relação entre o ensinar e aprender se mantém em constante inacabamento. (FREIRE, 2013).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, é importante compreendermos que a atividade teórica, por si só, não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, portanto, práxis, conforme defende Pimenta (2005). Por outro lado, a prática também não fala por si mesma. Ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Sendo assim, a formação dos professores somente se torna significativa, na formação inicial e continuada, a partir do momento em que os sujeitos passam a vivenciar um processo de constante renovação, de construção, reflexão e busca incessante por novos conhecimentos. Para Souza (2001, p.8), a unicidade teoria-prática precisa se fazer presente na ação desenvolvida pelo professor. Mas para que isso aconteça, é necessário um processo de formação de educadores, centrado no desenvolvimento da capacidade de “reflexão crítica na e sobre a prática”, entendendo que “[...] a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes.” Podemos, então, afirmar que a construção de uma postura reflexiva, crítica e transformadora da realidade só se concretiza quando o professor consegue aliar a teoria estudada à prática vivenciada no exercício da profissão. Por isso, a utilização de ambas para guiar suas ações na busca por melhores metodologias de ensino, diante do contexto de seus alunos, configura-se como possibilidade de ensino de qualidade.

Nesse sentido, Candau e Lelis (2011, p. 68) expressam sua visão de unidade entre teoria e prática na formação do educador, para as quais “[...] a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional.” Ou seja,

[...] o fazer pedagógico do professor (o qual abrange “o que ensinar” e “como ensinar”) deve se fazer articulado ao “para quem” e “para que” expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existente. (CANDAU E LELIS, 2011, p. 69)

Pelos pressupostos teóricos, percebemos que teoria e prática são complementares, pois há, de certa forma, uma relação de interdependência e reciprocidade. Sendo assim, concordamos com Souza (2001, p. 7), ao explicar que

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Acreditamos, portanto, que a articulação entre teoria e prática, na formação docente inicial e continuada, permite ao educador uma visão de totalidade da realidade educacional para que, a partir disso, possam se desenvolvidas práticas que permitem melhores respostas aos desafios de cada contexto escolar. Logo, compreendemos a práxis como uma atividade social que relaciona teoria e prática de modo consciente, crítico e reflexivo, além de objetivar a autonomia dos sujeitos e dos contextos e a transformação dos mesmos, respondendo às exigências da sociedade em um determinado contexto histórico.

Após essa breve revisão de literatura sobre a articulação teoria e prática, compreendemos que, apesar de serem vastos os estudos sobre o tema e avanços nas pesquisas, ainda há desafios para a concretização de um processo de ensino e aprendizagem pautado na práxis. Destacamos que esse foi um dos motivos que nos motivou a desenvolver este estudo.

1.4 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTADO DE CONHECIMENTO

No intuito de mostrar as pesquisas científicas, realizadas sobre a formação de professores, procedemos com uma investigação, comumente denominada estado do conhecimento, ou também, conhecida como estado da arte. Este tipo de pesquisa tem caráter documental e apresenta, em suas características, “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.” (FERREIRA, 2002, p. 257). Sob tal premissa, esta subseção tem como principal objetivo mapear e apresentar uma breve panorâmica das produções acadêmicas dos Programas de Mestrado e Doutorado do Brasil, isto é, dissertações e teses produzidas, entre os anos de 2007 a 2017, sobre a formação de professores com ênfase à temática teoria e prática. A intenção dessa busca foi para melhor compreendermos o interesse da comunidade acadêmica em

realizar pesquisas com este tema. A delimitação desse período de tempo se justifica por corresponder aos últimos dez anos mais recentes.

Para a efetivação da pesquisa, utilizamos como referência os resumos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Na busca por uma primeira noção da dimensão de pesquisas realizadas sobre a temática formação de professores, sem uma delimitação de assunto específica, optamos pelo descritor “formação de professores inicial e continuada” e filtramos o período “2007 a 2017”. Neste, foram encontrados milhares de trabalhos referentes à temática, mas com delimitações diversificadas. No entanto, com o objetivo de localizarmos os trabalhos que se referem à formação de professores e enfatizam, de alguma maneira, a discussão sobre a relação teoria e prática no campo educacional, o passo seguinte foi optarmos por um descritor que abrangesse o tema com especificidade “formação de professores e a relação teoria e prática”. A aplicação de filtros, nesse momento, tornou-se necessária. Os filtros aplicados foram os seguintes: tipo: teses e dissertações; ano: 2007 a 2017; grande área do conhecimento: Ciências Humanas; área do conhecimento: Educação.

A primeira dificuldade encontrada se deu em virtude de que a página do Sistema da CAPES, mesmo após a aplicação de todos os filtros citados, apresentou novamente milhares de trabalhos. Não sendo possível a leitura de todos os resumos dos trabalhos apresentados na página, nossa tarefa foi a de fazer uma leitura flutuante apenas dos títulos das teses e das dissertações para identificarmos quais se relacionavam mais diretamente com o nosso objetivo. A partir desse primeiro contato, conseguimos fazer uma seleção dos títulos que abordam mais diretamente algum apontamento em relação à formação de professores – teoria e prática – praxis.

Selecionamos, desse modo, entre teses e dissertações, 152 trabalhos e iniciamos a leitura dos resumos destes. Nessa etapa, outra dificuldade foi encontrada, tendo em vista que, em trabalhos anteriores ao ano de 2012, não havia acesso imediato aos resumos, pela plataforma da CAPES. Então, foi necessário copiarmos o título do trabalho e fazer a busca pelo Google. Mesmo assim, para muitos dos trabalhos selecionados, não conseguimos acesso aos resumos.

Com a leitura dos resumos que conseguimos ter acesso, fizemos mais uma seleção, pois muitos não condiziam ao eixo norteador do nosso estudo. Alguns, voltados a cursos de formação de bacharelado ou áreas mais técnicas, também desconsideramos. Após seleção criteriosa, restaram apenas 61 trabalhos. Com este número, foi possível fazer uma leitura e análise mais detalhada dos resumos, buscando itens como ano, autor, título, problema/ ou

objetivo geral da pesquisa, metodologia e resultados. Com tais informações, construímos dois quadros: um para explanação das dissertações, e outro para as teses. Nesse momento, fizemos a separação das teses e dissertações, bem como uma seleção mais detalhada das mesmas. Identificamos, mais uma vez, que muitos trabalhos ainda não se encaixavam ao nosso objetivo e assim foram sendo eliminados. Em alguns casos, foi necessário ter o acesso ao trabalho na íntegra, pois não foi possível encontrar os itens elencados apenas pelo resumo. Cabe ressaltar que, durante a seleção e análise dos resumos das teses e das dissertações, priorizamos a seleção daqueles trabalhos que, de maneira mais específica, abordaram a discussão sobre a relação teoria e prática nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Após essas etapas do estado de conhecimento, foi possível fazermos o mapeamento das dissertações e teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2007 a 2017. Diante dessa busca, tivemos, ao todo, dez dissertações e sete teses que se configuraram como documentos relevantes, apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 1 - Dados de dissertações da CAPES

Ano/Autor	Título	Problema/ou Objetivo	Metodologia	Resultados
2007 Mônica Felipin Vincensi	Estágio supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente.	A presente dissertação envolveu o estudo e a reflexão sobre o contexto histórico e atual dos Cursos de Formação, em especial, a Pedagogia, analisando as diferentes concepções de estágio e vislumbrando a possibilidade de organização de uma proposta de estágio.	Os procedimentos metodológicos voltaram-se para uma investigação teórica, para um levantamento crítico da problemática e a pesquisa para a análise de dados empíricos.	Conclui-se que a prática de estágio com o objetivo de qualificar a formação de professores requer uma proposta que contemple a aproximação com a realidade, promovendo interações entre os sujeitos e as aprendizagens num processo reflexivo de profunda relação teórico-prática. Essa redefinição implica em rever as concepções e princípios pedagógicos. Por isso, é necessário analisar as perspectivas que sustentam uma resignificação de concepções, uma reconstrução do campo epistemológico, estudos sobre teoria e prática nos cursos de formação e as relações no contexto escolar.
2008 CLEIDE Aparecida Martins Barillari.	A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio	Até que ponto a distância existente entre a teoria acadêmica e o estágio curricular, como prática de ensino, interfere no processo de formação docente,	O corpus do trabalho compõe-se de relatos colhidos em uma palestra, acompanhada da aplicação de um questionário, tendo como sujeitos, egressos do curso de Pedagogia/2006 do	Do grupo de 25 pessoas participantes, a maioria não acredita no estágio como ferramenta importante para sua formação. Acredita mais na experiência que o cotidiano pode trazer para consolidar essa formação. Também, não visualizaram, na prática, a unidade entre a teoria e prática no contexto institucional e educacional,

	curricular supervisionado.	trazendo situações de conflito para os sujeitos envolvidos.	Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE).	cabendo-nos o trabalho de aglutinar as informações num corpo coeso e racional.
2009 Raimundo Dutra de Araújo	O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente.	Quais as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente, com vistas a colaborar para uma melhor articulação entre teoria e prática?	Análise documental, realização de entrevista semiestruturada e estudo de caso observacional. Os sujeitos da pesquisa foram discentes do curso de Pedagogia que estavam realizando o estágio supervisionado e os professores supervisores do mesmo.	Os resultados indicam que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI está configurado de uma forma que permite o entrelaçamento entre teoria e prática, sendo um momento de confirmação do desenvolvimento de um processo que busca a construção de um saber estruturado ao longo do curso. Dessa forma, o estágio é visto como complemento de uma prática pedagógica, dando prosseguimento a um trabalho já iniciado, não sendo mais um simples momento de relação entre teoria e prática, mas caracterizando-se como um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente. Assim, o estágio não é visto como o ponto final da formação, mas como ponto de partida para uma trajetória que perpassa todo o processo formativo do professor.
2010 Edna Falcão	Possibilidades para a	Como ocorrem as relações entre a	- Pesquisa de abordagem qualitativa	Como conclusão, são elencadas diferentes contribuições possíveis em decorrência da

Dutra	articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura.	dimensão teórica e a dimensão prática em cursos de licenciatura?	<ul style="list-style-type: none"> - Análise textual de documentos (normativas legais nacionais sobre formação de professores para a Educação Básica e Projetos Político-Pedagógicos de cursos de licenciatura da UFSM) - Entrevistas estruturadas com professores dos cursos de licenciatura da UFSM. 	realização de atividades que promovem a articulação entre teoria e prática em processos formativos de professores: 1) desenvolvimento da capacidade de trabalhar com a chamada transposição didática; 2) conhecimento de espaços reais de trabalho ainda no decorrer da formação inicial; 3) possibilidade de desenvolver, em um ambiente escolar, um trabalho diferente do que se vivenciou quando aluno da Educação Básica; 4) estímulo à reflexão sobre o tipo de profissionais que podem ser; 5) possibilidade de tornarem-se professores- pesquisadores, que agem, refletem e pesquisam sobre a própria prática docente.
2011 Alessandra Peternella	A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.	Busca-se a compreensão da relação entre teoria e prática na formação inicial do pedagogo.	Análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia de uma IES privada, da cidade de Boa Vista-RR, e também de relatórios de estágio.	Conclui-se que as condições necessárias para que o estudante efetive a relação entre teoria e prática são aquelas que promovem o máximo de apropriação, pelo homem, da cultura universal, sendo imprescindível um processo educativo realizado no espaço escolar, organizado sob a lógica dialética, para o desenvolvimento do pensamento teórico.
2013	Práxis na	Como tem sido tratada,	Análise de teses - defendidas	A pesquisa, conduzida por oito teses, mostra que

Silvana Galvani Claudino	formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual de Curitiba 2013	na atual produção acadêmica, a relação entre teoria e prática na formação de professores em nível de graduação?	nas produções do período de 2005 a 2010 – buscando identificar a existência de proposições que defendem uma formação científica sólida e que seria ancorada na relação dialética entre teoria e prática – práxis.	há, em todos os autores, empiricamente a intenção de propor a práxis como central na formação. No entanto, aponta para uma gama complexa de influências de crenças epistemológicas, indicando uma fragilidade de domínio teórico-metodológico, resultado do movimento chamado por Moraes (2003) como "recoo da teoria" que vem assolando a área da educação.
2014 Manoel Gonçalves dos Santos	A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do Materialismo Histórico-Dialético	Quais as implicações da organização curricular e pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS no processo de apropriação da relação teoria e prática, realizado pelos estudantes deste curso?	Pesquisa qualitativa, cujo lócus é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia, e os sujeitos são 47 estudantes, cursando o sétimo ou o oitavo semestre. Os dados derivam da aplicação de questionário e de análise documental do Projeto Político-Pedagógico do Curso.	Os dados obtidos apontam para a existência de uma dicotomia no trato da teoria e da prática no curso, apontando para problemas relacionados ao trabalho pedagógico e docente, indicando a necessidade de o curso pensar, institucionalizar e operacionalizar um trabalho coletivo e interdisciplinar, de maneira a fazer valer o que pressupõe o seu PPP, favorecer uma efetiva apropriação da relação teoria e prática pelos estudantes e, por conseguinte, uma melhor instrumentalização política e técnica desses futuros profissionais da Educação Básica.
2015 Soila Canam	A práxis pedagógica e a formação de	Como o Projeto Sala de Educador tem garantido uma formação teórico-	Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário de identificação dos professores,	Conclui-se que o professor tem clareza sobre o sentido da educação na perspectiva cidadã, e de sua importância na formação do estudante crítico

	professores na escola pública.	metodológica que possibilite ao professor pensar e refletir sua práxis pedagógica em sala de aula?	entrevistas semiestruturadas, análise documental (Orientativos PSE (2011-2014), proposta PSE (2013 e 2014) e PPP da escola investigada) e observação.	e autônomo. Porém, em sala de aula, alguns não conseguem realizar o movimento entre o pensar e o agir. A formação do PSE, no campo utópico, representa um espaço de reflexão, entretanto, os dados revelam que a escola não consolidou uma proposta de formação que possibilite aos professores pensar e refletir sobre sua práxis pedagógica. A incoerência entre discurso e ação é um desafio a ser superado pelos professores.
2015 Simone Brandolt Fagundes	O estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor.	Como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira?	Como colaboradores da pesquisa participaram docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º-5º ano) com, no mínimo, dois e, no máximo, seis anos de carreira. A pesquisa seguiu uma perspectiva qualitativa. Como técnica de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, apoiadas em roteiro pré-elaborado.	Apesar das críticas a certas situações vividas no decorrer do curso, as professoras consideram que tiveram uma base importante na formação inicial. Sentiram falta de uma maior proximidade com a prática e consideram que, apesar de incipiente, o Estágio é importante, porém não lhes proporcionou uma experiência formativa, na medida em que não refletiram a respeito do vivenciado nas escolas-campo e sentiram grande angústia e insegurança no início da carreira. A maioria não buscou nas aprendizagens do curso, e sim, nos colegas há mais tempo na carreira, apoio e embasamento para sobreviver aos primeiros tempos de profissão.
2016	A relação entre	Como se deu a formação	Método qualitativo de análise	Dos resultados, destacam-se quatro elementos: a

<p>Daniele da Silva Costa.</p>	<p>teoria e prática na formação de professores: a voz de egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, Campus Moju, em atuação no Ensino Fundamental.</p>	<p>teórica e prática das egressas das turmas de Pedagogia, anos 2008 e 2009 da UEPA Moju, e a sua articulação hoje na escola, no Ensino Fundamental?</p>	<p>da pesquisa, por via de um Memorial Narrativo Reflexivo, gravado com dez egressas anos de 2008 e 2009 do referido Campus.</p>	<p>contribuição da teoria e prática da UEPA- Moju no exercício da prática docente; o segundo elemento consistiu nos subsídios direcionados às disciplinas do curso, todavia a dificuldade encontrada se concentrou na desarticulação das atividades práticas das aulas teóricas; o terceiro fator se deu no distanciamento do Projeto Político Pedagógico da formação universitária das egressas, quanto à discussão e ao objetivo do mesmo para o curso de Pedagogia, e, por último, a definição do que seria teoria e prática para as egressas. A grande maioria das professoras definiu em um mesmo contexto a importância e significação das duas categorias de análise. Desse modo, propomos uma proximidade da Universidade junto à escola básica na formação dos ingressantes de Pedagogia e a reformulação do PPP de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.</p>
--------------------------------	---	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Dados de teses da CAPES

Ano/Autor	Título	Problema/ou Objetivo	Metodologia	Resultados
2009 Georgina Negrão Kalife Cordeiro	A relação teoria-prática do curso de formação de professores do Campo na UFPA.	Quais são os elementos facilitadores da articulação teoria-prática nos procedimentos metodológicos do curso, embasados em Paulo Freire.	Como recurso metodológico, foram utilizados documentos escritos (projetos de curso, relatórios, diários de campo) e as falas dos alunos do Assentamento Palmares II durante e após o curso.	Identificamos como elementos facilitadores da relação teoria e prática, o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade, oportunizando a realização do que se caracteriza como práxis, (ação-reflexão-ação), utilizando a pesquisa como meio de inserção na realidade e a existência de grupos (coletivos), o que possibilitou a participação coletiva na realização de práticas pedagógicas mais significativas no processo de formação de Educadores do Campo.
2009 Jerônimo Sartori	Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática	Como o curso de Pedagogia Séries Iniciais- projeto formação de professores em serviço, promovido pela UPF/RS, contribui para a (re)construção teórica e a ressignificação da	A análise de conteúdo e a perspectiva de uma abordagem qualitativa e descritivo-crítica mediaram os procedimentos metodológicos que permitiram a análise e interpretação dos dados e informações deste estudo.	De modo crítico e reflexivo e considerando o material empírico, são apontados alguns indicativos que dizem respeito à subjetividade do professor-aluno, após a realização do curso, ressaltando-se aqueles referidos à ressignificação pessoal e a seu compromisso profissional. Registram-se os novos olhares e os novos significados que o professore formado em serviço atribui, a partir do curso, ao ato de

		prática do professor-aluno.		ensinar, olhares que se entrelaçam os conhecimentos curriculares, a articulação teoria e prática, as possibilidades de práticas interdisciplinares, os procedimentos metodológicos, o enfrentamento as diferenças individuais do educando e o projeto político - pedagógico da escola.
2010 José Henrique Duarte Neto	A práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar	O objetivo da pesquisa consistiu em analisar a construção do conhecimento escolar na relação entre as influências das políticas educativa e curricular da formação dos profissionais da educação e o campo da prática curricular nas instituições formadoras dos professores que atuam na Educação Básica, na perspectiva de suas contribuições para a formação teórico-	A coleta de informações ocorreu a partir de documentos nacionais e institucionais e de entrevistas com coordenadores, dirigentes escolares e professores que atuam no Curso de Pedagogia, em duas instituições de Ensino Superior, situadas na cidade do Recife.	As análises apontam para a incidência da epistemologia da prática nos processos organizativos e formativos do curso de Pedagogia, nas instituições pesquisadas e na ênfase a um conhecimento escolar que, pautado no cotidiano alienado e na imediatividade das relações humanas e sociais, prima pela formação de um sujeito abstrato, parcial, adaptativo às relações sociais dominantes, cujos desdobramentos são facilitadores de uma formação profissional que favorece um processo de esvaziamento teórico da sua formação.

		prática contextualizada e crítica do profissional da educação.		
2011 Luelí Nogueira Duarte e Silva.	Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática.	Como a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação e na prática do professor, particularmente a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa.	Estudo teórico, com base nas abordagens de formação centrada na pesquisa que contemplam, em particular, a perspectiva prática e a perspectiva crítica.	Concluiu-se que as implicações dessa concepção de dupla perspectiva da relação teoria e prática, nas abordagens de formação centrada na pesquisa, representam, por um lado, o risco de um praticismo na educação, ou a prevalência da prática sobre a teoria. Por outro lado, há o risco de uma teoria instrumentalizada, ora orientada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar ou informar a ação docente. Em ambos os casos, existem implicações educacionais que concorrem para a manutenção e o reforço da racionalidade técnica e cientificista da educação.
2013 Denise Rosa Medeiros	O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: Tensionamento	Explorar a percepção dos professores, alunos e coordenadores do Curso de Pedagogia sobre o papel do estágio	O estudo foi realizado tendo como corpus empírico entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores, e aplicação de	Os dados reforçaram a compreensão de que o estágio se constitui num elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática, considerado como espaço de aprendizagem da profissão, na parceria da Universidade com as

	entre teoria e prática	supervisionado no currículo dos cursos.	questionário com questões abertas e fechadas com os alunos dos cursos de Pedagogia.	escolas de Educação Básica. Há, ainda, inferências para o aperfeiçoamento dos processos de formação, incluindo as questões curriculares e da prática pedagógica desenvolvida nos Cursos.
2015 Fernando Guidini	Da relação prática pedagógica e formação inicial na licenciatura: a sistematização dos referenciais epistemológicos da formação pedagógica de professores da Educação Básica.	Partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura?	Abordagem qualitativa, modalidade do tipo etnográfico, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação participante, questionário aberto, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, envolvendo professores de um colégio no município de Curitiba.	A pesquisa revela referenciais epistemológicos formativos de professores da Educação Básica, compreendidos como referenciais de conhecimento que, resultantes da descrição, explicação e compreensão da prática pedagógica, expressam a episteme relacionada à formação do professor, conferindo identidade aos processos formativos docentes e à prática pedagógica desenvolvida pelo professor.
2016 Eveline Ignacio da Silva Marques	A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática:	O objetivo geral desta pesquisa foi de identificar as contribuições do PIBID na formação inicial de	Abordagem qualitativa de caráter reflexivo, com finalidade descritiva, analítica e interpretativa. Os meios de investigação utilizados foram	O PIBID contribui para a compreensão do conceito de trabalho docente, de forma articulada com a relação teoria-prática, não apenas para os estudantes de licenciatura, mas também com os paradigmas dos educadores envolvidos no

	a experiência do PIBID	professores em uma IES privada, filantrópica, confessional, localizada no município de Bauru, interior do estado de São Paulo, tendo como categorias de análise a articulação teoria-prática e a compreensão do conceito de trabalho docente.	pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com utilização de questionários como instrumentos de coleta de informações.	processo, fazendo com que suas próprias práticas sejam questionadas, ressignificadas e compreendidas, o que resulta numa melhora qualitativa na formação inicial e na formação continuada dos docentes da Educação Básica e das IES.
--	------------------------	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa do estado do conhecimento possibilitou-nos o reconhecimento dos diversos pontos de vista que perpassam o dilema teoria-prática. Muitas das pesquisas, ao apresentarem a temática, trazem junto o estágio curricular supervisionado como objeto de estudo. Nas publicações ilustradas, há diversas concepções sobre o estágio. Há trabalhos que o consideram não como elemento articulador entre teoria e prática, mas sim, como prosseguimento do trabalho desenvolvido durante todo o curso, pois é o momento em que o estudante já apresenta uma caminhada acadêmica ampla para a efetivação do exercício da ação. Diante dessas observações, destacamos o pensamento de Araújo (2009), ao afirmar que o estágio não deve ser visto como um ponto final do processo de formação, e sim, como o momento de partida para o ato de fazer e refazer o trabalho docente diariamente, perpassando por toda experiência de formação do professor.

Ainda sobre o estágio, encontramos publicações que mostram a necessidade de melhorar as propostas curriculares, para que o mesmo possa ser visto como um momento de pesquisa, que consiste no “[...] estudo da realidade do campo de estágio, no planejamento e na documentação pedagógica, e sustentado pela reflexão teórica”, oportunizando, assim um processo reflexivo da relação teórico-prática. (VINCENSI, 2007, p. 88). Outras publicações indicam a falta de proximidade com o exercício prático da profissão durante todo o curso de formação inicial. Nessas pesquisas, os estudantes relatam que o estágio é um momento muito importante, porém não o consideram como uma experiência formativa, pois não tiveram tempo para refletir sobre suas vivências e angústias. Em outra pesquisa, é destacado também que, no contexto do estágio, ou seja, nas escolas, o estudante estagiário não consegue ser protagonista, fator tão importante para o seu processo formativo, pois encontra resistência a suas propostas didático-pedagógicas por parte da instituição em que desenvolve o estágio. Nesse sentido, torna-se difícil a relação entre os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico e a efetivação dos mesmos no exercício da prática.

Além disso, há pesquisas que indicam a importância da práxis durante todo o curso de formação inicial, ou seja, as disciplinas ofertadas pelo curso, não se reduzem, necessariamente, às disciplinas de âmbito pedagógico, como o próprio Estágio Curricular Supervisionado. Esse processo pode ajudar os estudantes em formação a estabelecerem uma maior relação entre universidade-escola e entre universidade-sociedade, possibilitando, assim, uma formação voltada à reflexão-ação-reflexão. Nesse contexto, também se insere o PIBID como uma importante oportunidade para que os estudantes tenham um maior contato com o trabalho docente, o que lhes permite articular teoria e prática. O Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência também é visto como uma oportunidade para que os professores já em exercício, nas escolas da Educação Básica, envolvidas com o projeto, repensem e questionem suas próprias práticas a partir do envolvimento com os alunos bolsistas.

Alguns estudos indicam que os professores encontram dificuldade para realizar o movimento entre o pensar e o agir, e que a escola, em muitos casos, não se preocupa em proporcionar momentos para os professores refletirem sobre sua prática pedagógica, para poderem pensar em novas metodologias. De acordo com Sartori (2009, p. 213), o exame crítico do cotidiano, “[...] se considerados ao nível das práticas educativas - e não só do discurso - pode fortalecer as possibilidades de praticar um ensino com um novo significado, um novo sentido para o educando e para a sociedade em geral.” Por conseguinte, pode acabar com a incoerência entre discurso e ação na profissão docente.

Percebemos, em algumas pesquisas, que os acadêmicos que já atuam ou possuem vivências no exercício da futura profissão, possuem uma dimensão mais abrangente da relação teoria e prática, pois eles conseguem relacionar a teoria estudada com as vivências do cotidiano. Isto é, conseguem desenvolver o processo de reflexão-ação-reflexão proposto por Freire (2013). Já aqueles que não possuem nenhuma vivência na realidade escolar encontram maiores dificuldades em fazer esse movimento.

Diante das possibilidades para articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, as pesquisas destacam a necessidade de se fazer a transposição didática, para a qual os conhecimentos científicos se transformam em conhecimento escolar, promovendo o contato dos acadêmicos em formação inicial com as escolas de Educação Básica, estimulando constantemente a reflexão sobre a profissão. Assim, além das pesquisas destacarem as orientações legais que regulamentam a formação inicial e continuada, enfatizam a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática para uma formação de qualidade em todas as dimensões.

Na maioria das pesquisas analisadas, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, por meio da qual os pesquisadores têm um entendimento mais abrangente dos fatos que envolvem a formação de professores. A observação e o contato com sujeitos inseridos diariamente no contexto escolar permitem um entendimento do que, de fato, ocorre em sala de aula. Assim, compreendemos que o estudo sobre a formação de professores é sempre necessário, pois é um campo que nunca para de se renovar.

A partir da pesquisa do estado do conhecimento sobre formação de professores, entendemos que a ênfase dada é ao entendimento das indagações de estudantes e professores

que se encontram em diferentes etapas de formação e em contextos educativos, as quais agregam sempre algo para esse movimento do ensinar e do aprender. De posse dessas informações, depreendemos que o nosso trabalho apresenta novas contribuições pelo fato de dar voz a estudantes em formação inicial e a professores em exercício docente para o registro de suas concepções sobre a relação teoria e prática na formação de professores.

Após essa breve contextualização das pesquisas publicadas, apresentamos, na próxima seção, a metodologia utilizada para realização da presente pesquisa.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Compreendendo a importância da pesquisa para motivar o processo de ensino e aprendizagem, as atividades de iniciação ao processo científico vêm conquistando espaço, “[...] envolvendo assim os estudantes em práticas de construção do conhecimento, mediante participação em projetos de investigação.” (SEVERINO, 2007, p.26). Sob tal consideração, tomamos este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como um exemplo da prática da pesquisa e também como forma de construção de novos conhecimentos. Dessa maneira, para que a investigação pudesse se desenvolver, estabelecemos uma metodologia para atender aos objetivos da pesquisa. Assim sendo, nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da presente pesquisa, a qual objetiva descrever, analisar e interpretar as concepções que prevalecem sobre o dilema teoria-prática no trabalho pedagógico.

2.1 PESQUISA DE ABORDAGEM QUALITATIVA

De acordo com Ludke e André (1986, p.1), para que uma pesquisa se realize, “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” Tendo em vista esta definição, para a realização do presente trabalho, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, analítico e interpretativo. Concordamos, assim, com Gaskell (2003, p. 68), ao definir a finalidade real da pesquisa qualitativa: “[...] não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.”

Sob tal consideração, o objetivo central da pesquisa de cunho qualitativo vai ao encontro do que especifica o referido autor (idem, p.23): “[...] apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” das concepções a respeito do dilema teoria e prática na formação inicial e continuada de professores. Ou seja, a abordagem qualitativa baseia-se na necessidade de compreendermos o que os seres humanos estão dizendo ou fazendo. Dessa maneira, para dar forma pública aos conhecimentos sobre o que os outros estão dizendo ou fazendo, são necessários compromissos morais e políticos. (SCHWANDT, 2006). Nesse sentido, considerando que nossa pesquisa propõe-se a investigar um fenômeno social, a

pesquisa de cunho qualitativa apresenta-se como a mais apropriada no desenvolvimento deste processo de investigação.

2.2 OS MEIOS DE INVESTIGAÇÃO

2.2.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio de leituras e fichamentos de materiais já produzidos e publicados como livros, artigos científicos e documentos legais que orientam a formação de professores. Para Gil (2008, p.50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Com a revisão de literatura, aprofundamos conhecimentos sobre a formação de professores, profissão docente e a Educação brasileira com aporte teórico de Nóvoa (2008), Ghiraldelli (2009), Saviani (2009), Vicentini e Lugli (2009), Castro (2006), Romanowski (2007). Para focarmos os documentos legais, que orientam a formação de professores, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015), Saviani (2005), Gatti (2010), Tozetto (2010), Silva e Temóteo (2013) e MEC (2017). No que se refere à formação de professores e à profissão docente, tendo em vista a relação teoria e prática, utilizamos os estudos de Feldmann (2009), Candau e Lelis (2011), Pimenta e Lima (2012), Libâneo (2008), Imbert (2003), Souza (2001) e Freire (2013).

2.2.2 Pesquisa documental

Desenvolvemos, nesse processo de construção de conhecimento sobre a temática pesquisada, a pesquisa documental que se diferencia da bibliográfica, conforme destaca Gil (2008, p.51), “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.”

Neste trabalho, a fonte documental constituiu-se de teses e dissertações selecionadas do Banco de Dados da CAPES, e, por meio de leituras e releituras, fizemos a exposição dos

trabalhos com relação aproximada à temática da nossa pesquisa, formação de professores e a relação teoria e prática.

Em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental “[...] se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Por sua vez, a pesquisa documental associada à bibliográfica constituem referência para, posteriormente, discutirmos e analisarmos os dados obtidos na pesquisa de campo.

2.2.3 Pesquisa de campo e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi necessária para obtenção dos dados empíricos, e com isso, conseguirmos responder ao eixo norteador da nossa pesquisa: “Que compreensão os profissionais da educação, em exercício e em formação inicial, têm em relação à articulação teoria e prática no trabalho pedagógico de sala de aula?”

O critério utilizado para a seleção dos sujeitos se deu devido ao fato de que desejávamos ouvir os estudantes que ainda estão em formação inicial da profissão docente e os professores já formados e em exercício na profissão. Pressupomos que seria um processo interessante, ao ouvirmos como se constroem as concepções e ideias de sujeitos em diferentes etapas de formação sobre o tema teoria e prática no contexto educacional.

Comprendemos que o grupo de estudantes constituiu-se de sujeitos que, muitas vezes, não têm ainda nenhum contato com o exercício prático da futura profissão. Nesse grupo, há, também, aqueles estudantes que estão na formação inicial e que já atuam como professores. Quanto ao grupo dos professores, este se constituiu de sujeitos em exercício nas escolas, os quais já possuem experiência na profissão.

A delimitação da quantidade de sujeitos participantes da pesquisa se deu por acreditarmos ser um número significativo para a obtenção de dados empíricos, necessários à construção de uma significativa análise. Ressaltamos que não foi possível ampliar o universo de pesquisa em virtude do tempo destinado à realização desta. Por essa razão, delimitamos como participantes da pesquisa sete (07) professoras da rede escolar pública do município de Campinas do Sul, sendo estas, (02) Educação Infantil, (02) Ensino Fundamental Anos Iniciais, (02) Ensino Fundamental Anos Finais (01) Ensino Médio, e dez (10) discentes dos

curso noturno de licenciatura da UFFS- Erechim, sendo eles, (02) Pedagogia, (02) Geografia, (02) História, (02) Ciências Sociais, (02) Filosofia.

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa pela pesquisadora responsável, a partir de uma conversa informal. Por meio desta, foram expostos os objetivos, bem como os procedimentos para a coleta de dados. Aos que tiveram interesse em participar, foi proposta uma data e local para a realização da entrevista. Ressaltamos que, por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), o qual enfatiza o sigilo de identidade, bem como seus direitos perante a pesquisa. Uma via do referido termo foi arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra, foi entregue ao participante. É importante salientarmos que, antes da realização das entrevistas, os participantes tiveram acesso às questões para esclarecimentos necessários.

2.2.4 Instrumentos para coleta de informações da pesquisa de campo

A técnica de pesquisa utilizada para a coleta de dados foi entrevista semiestruturada. Os instrumentos para a coleta de informações foram elaborados a partir dos objetivos da pesquisa. Para sua efetivação, organizamos as questões norteadoras em torno da temática central da pesquisa - teoria e prática - formação de professores – trabalho pedagógico, tendo em vista o posterior agrupamento das informações coletadas e criação de categorias para análise. Para tanto, é muito importante contarmos com uma boa delimitação do problema de pesquisa e uma noção exata do que buscamos analisar, haja vista que, quanto mais delimitado for o tema a ser pesquisado, mais profunda pode ser a análise dos dados.

As entrevistas foram compostas por questões abertas para que os sujeitos tivessem a oportunidade de discorrer sobre o tema. Os entrevistados responderam aos questionamentos oralmente, uma vez que o método utilizado para o levantamento de dados foi realização de entrevista gravada, com o contato entre pesquisador e participante. Oportuno destacarmos que para uma pesquisa de abordagem qualitativa, a entrevista constitui um importante instrumento para o alcance dos objetivos declarados, pois para Severino (2007, p.124),

[...] é uma técnica de coleta de informações, sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Destacamos, também, que, para uma melhor coleta de dados, foram organizadas duas formatações de entrevistas, uma para os estudantes em formação inicial, e outra para os professores em exercício; ambas diretamente ligadas à relação teoria e prática. Na sequência, apresentamos os dois modelos com as questões norteadoras das entrevistas.

2.2.4.1 Perguntas às professoras

1. O que você entende como teoria e como prática?
2. Comente sobre o discurso que circula, muitas vezes, na formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, de que “teoria é uma coisa e na prática é outra” ou “na prática a teoria é outra.”
3. Na sua experiência de formação inicial, você percebeu a relação entre teoria e prática? Como essa articulação ocorria?
4. Como você entende que seria possível a articulação teoria e prática no trabalho pedagógico em sala de aula?

2.2.4.2 Perguntas aos estudantes

1. O que você entende como teoria e como prática?
2. Comente sobre o discurso que circula na formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, de que “teoria é uma coisa e na prática é outra” ou “na prática a teoria é outra.”
3. No seu curso (nome do curso) como se dá a relação teoria e prática?
4. Como você entende que seria possível a articulação teoria e prática no trabalho pedagógico em sala de aula?

2.2.5 Da análise dos dados

Os dados coletados foram analisados mais profundamente pelo método de análise de conteúdo. Este método existe desde o século XX, mas foi reelaborado por Laurence Bardin

(2010), sendo muito utilizado em pesquisas das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais. O referido método, segundo Bardin (2010), consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações, sejam elas verbais ou não verbais que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, pretendem inferir conhecimentos implícitos a essas mensagens.

O respectivo método pode ser utilizado para textos, imagens ou sons. Na presente pesquisa, o objeto de análise foi aplicado às falas das professoras e dos estudantes. Como descrito por Bardin (2010), as entrevistas realizadas são conhecidas como “semidirectivas”, ou seja, são mais curtas e mais fáceis. Segundo a autora, as entrevistas gravadas devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, estímulos do entrevistador), exatamente como procedemos.

Na fase de análise, os dados foram organizados para identificação das informações convergentes, com a respectiva identificação das categorias para análise. O procedimento seguinte resultou na análise e interpretação dos dados à luz do marco teórico de referência. Vale ressaltarmos que as respostas não foram analisadas com intuito de julgamento, e sim, como subsídio importante para complementar e dar mais credibilidade ao referencial teórico apresentado neste trabalho. Neste viés, concordamos com Severino (2007, p.100), ao afirmar que “[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com os dados empíricos, articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real.”

Para melhor compreensão e para realizarmos uma primeira interpretação dos dados empíricos das entrevistas, e com base na análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), pensamos em três grandes categorias preliminares, para que nos auxiliassem na organização dos dados empíricos e posterior análise das convergências. Ou seja, a intenção foi a de criar categorias finais para uma análise mais aprofundada dos dados que mais emergiram nas entrevistas.

As categorias preliminares surgiram, então, a partir de uma leitura flutuante e foram devidamente pensadas de acordo com as questões norteadoras das entrevistas, assim descritas:

- da concepção de teoria e prática;
- da articulação entre teoria e prática na profissão docente;
- desafios à formação docente.

A seguir, apresentamos a organização, a descrição e a interpretação dos dados a partir das respectivas categorias preliminares.

2.3 DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Após a transcrição das entrevistas, foram feitas leituras e releituras para a descrição e a interpretação dos dados, como já mencionamos, procurando identificar o que emergiu das falas dos sujeitos com relação às categorias preliminares definidas.

2.3.1 Da descrição e interpretação dos dados: em busca das convergências

Quadro 3 – Das concepções de teoria e prática

Professoras	Estudantes
<ul style="list-style-type: none"> -Teoria é a ciência em si, são os conhecimentos, conceitos que o aluno precisa aprender, ela envolve todos os sentidos da ciência. A prática envolve as metodologias, instrumentos que você utiliza para o aluno utilizar da teoria, e que ele consiga perceber que a teoria não é apenas o livro, não é algo pronto, e sim, é algo que pode ser reinventado e questionado a partir da prática. - A prática tem a ver com a praticidade, o fazer docente de todos os dias, já a teoria é onde se baseia essa prática. - A teoria surge de observação, suposições, é algo que é construído a partir da observação da prática. E a prática é onde se coloca esse conhecimento construído. - Teoria como a questão epistemológica da ciência, e a prática em si é mais voltada à perspectiva do metodológico. - A teoria diz o quê? A prática diz o como fazer? - A prática como aplicação da teoria. - A teoria é a fundamentação teórica que guia, auxilia a prática. - Teoria e prática não são duas coisas separadas; a teoria é o conhecimento teórico necessário para a 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria é a vertente em que a gente vai buscar o que já foi pesquisado, e a prática é pegar o que foi pesquisado e tentar leva para o contexto da realidade. - Teoria base de conhecimentos a ser estudado, e a prática é o momento de concretizar esse conhecimento. - Teoria é o conhecimento racional sobre algo, prática seria a demonstração desses conhecimentos de forma definida. - Teoria abrange um termo mais conceitual, já a prática é a vivência do exercício prático mesmo, mas é nessas vivências do dia a dia que se desenvolve o conceito teórico da prática. - Teoria é a base de conhecimentos que a gente precisa para projetar uma futura prática, mas nem tudo que é teoria pode se tornar uma prática. - A teoria é algo que foi teorizado para uma possível possibilidade de prática. - Teoria é o que trazem os livros, e a prática é mais a realidade das escolas, sala de aula. -Teoria é conjunto de princípios sistematizados, a prática seria o momento de comprovar essa teoria. - Teoria é a base para a prática.

realização do trabalho profissional.	
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

Quadro 4- Da articulação entre teoria e prática na formação e profissão docente

Professoras	Estudantes
<ul style="list-style-type: none"> - Teoria e prática são indissociáveis; a questão é você saber pegar as teorias e adequá-las ao contexto em que você está inserido, então pensar diferentes metodologias que facilitarão a aprendizagem. - A teoria é onde vai estar baseada a sua prática enquanto profissional, porém tudo depende da realidade em que você atua. - Teoria e prática não podem ser pensadas de formas isoladas; você precisa pensar nas teorias e adequá-las ao contexto social dos alunos, para que assim, se tornem práticas bem sucedidas. - O conhecimento teórico é o que me possibilita pensar em melhores estratégias para planejar e desenvolver minhas aulas. - O que falta é a reflexão, é conseguir pegar o conhecimento teórico que a gente tem, ver o contexto da sala de aula que a gente tem e como, a partir disso, a gente pode pensar em possibilidades de ensino. - A teoria nos traz conhecimentos que nos levam a aprimorar nossa prática no contexto escolar. - Sem teoria a prática nunca vai funcionar. - A teoria, de certa forma, possibilita o entendimento da prática, a partir da reflexão sobre a mesma. - Uma não funciona sem a outra. - A teoria é um desafio à prática, e a prática é um estímulo à teoria; uma complementa a outra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria e prática são promíscuas; elas se juntam para dar o aporte necessário ao professor num determinado contexto, para o professor saber lidar com determinadas situações. - Pensar em formas diferentes de aplicação da teoria de acordo com o contexto encontrado na prática. - Ambas precisam se relacionar para desenvolver uma boa qualidade operacional de conteúdos. - A teoria não engloba os universos diferentes de cada criança, e na prática você vai lidar com alunos de diferentes pluralidades, então, é necessária uma adequação para cada contexto. - Essa articulação se dá dentro da sala de aula, seja no ambiente acadêmico como no escolar; é no momento do planejar, de escolher as melhores metodologias para cada contexto. - No curso de formação inicial, essa articulação se dá, muitas vezes, a partir da elaboração de planos de ensino e simulação de aulas no ambiente acadêmico mesmo. - A articulação acontece também nos momentos em que você realiza observações em uma sala de aula da Educação Básica mesmo, ou durante os estágios, e depois, refletir sobre o vivenciado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

Quadro 5- Desafios à profissão docente

Professores/ Estudantes
<ul style="list-style-type: none"> - Entender o significado real da articulação teoria e prática. - Ter uma formação que contemple tanto o campo teórico como o prático (exercício da profissão). - Aproximação da realidade encontrada nas escolas, o contexto social que os alunos estão inseridos. - Dificuldade nos primeiros anos de exercício da profissão. - Fazer com que os alunos pensem, reflitam sobre o que a gente está ensinando, e não apenas aprender mecanicamente. - A formação continuada precisa se volta às necessidades, às dificuldades que os professores possuem, e assim, possam dialogar e buscar melhorias. - O professor estar em permanente formação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

2.3.2 Do cruzamento dos dados: as convergências

Após o levantamento e agrupamento dos dados, foi possível percebermos o que mais emergiu nas falas dos sujeitos. Assim, a partir das categorias preliminares e das respostas dos estudantes e professores, criamos as seguintes categorias, consideradas como elementos significativos para análise à luz dos referenciais teóricos:

- das concepções de teoria e prática: os conceitos das palavras;
- da articulação teoria e prática na formação e profissão docente:
 - a) concepções da relação teoria e prática no exercício da profissão docente: a voz de professores em exercício e estudantes em formação inicial;
 - b) da articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada de professores: os desafios docentes.

3 DA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, dirigimos nossa atenção às análises das categorias apresentadas na seção anterior, e, aqui, apresentamos recortes das falas dos professores e estudantes. Para o sigilo da identidade dos mesmos, utilizamos siglas para identificação dos professores: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, sendo compreendida como P1= Professor um, e assim, sucessivamente. Para os estudantes, utilizamos as siglas: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, compreendendo E1= Estudante um, e assim, sucessivamente.

Ao abordar o tema teoria e prática, surge-nos, em primeira instância, muitas inquietações, ainda mais, quando estas se relacionam com a formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada, porque, com certeza, é um dos grandes dilemas presentes no campo educacional nesta contemporaneidade.

As categorias apresentadas vão ao encontro do objetivo principal deste trabalho que visa descrever e analisar concepções referentes à relação teoria e prática no trabalho pedagógico dos profissionais da Educação da rede escolar pública do município de Campinas do Sul-RS e dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como já enfatizamos.

3.1 DAS CONCEPÇÕES DE TEORIA E PRÁTICA: OS CONCEITOS DAS PALAVRAS

Para melhor compreendermos a relação teoria e prática, propusemos-nos, primeiramente, a analisar alguns conceitos dados a estes termos. Importante salientar que não pretendemos dicotomizar, mas sim, abordar as singularidades de cada uma para um melhor entendimento dessa articulação tão necessária na profissão docente.

Todos os participantes da pesquisa, como já informamos, tiveram contato prévio com as questões norteadoras das entrevistas. No mesmo momento, apresentamos a temática da pesquisa - formação de professores.

Ao serem questionados sobre o que entendiam como teoria e como prática, a maioria dos professores e dos estudantes destacou, em suas falas, de forma direta ou indiretamente, a concepção da teoria enquanto conhecimento teórico, como a ciência, algo voltado aos livros. Já, nas concepções sobre prática, tivemos três pontos predominantes: prática enquanto metodologias de ensino; prática como aplicação ou concretização da teoria; prática como exercício profissional. Comprovação disso são as falas expressivas:

Entendo teoria como uma base de entendimentos sobre algo a ser estudado, e a prática é uma forma para concretizar o que foi aprendido. (E2)

Bom, teoria eu entendo uma parte mais teórica, o que trazem os livros. A prática seria mais a realidade tipo da escola, entra numa sala de aula. (E8)

[...] a teoria eu compreendo como tudo que tu aprende em sala de aula voltado aos livros né, uma parte mais teórica, já a prática é quando você deixa a sala de aula, no ambiente acadêmico e você adentra uma escola tem contato com alunos, com professores, corpo docente [...], bota em prática o que você aprendeu. (E10)

Teoria, para mim, é um conjunto de princípios que estão sistematizados e comprovados cientificamente, já a prática, para mim, seria querer comprovar a teoria. (E9)

Bom, eu entendo por teria a questão epistemológica da ciência né, é os estudos que orientam qualquer perspectiva teórica da ciência. E a prática, eu entendo como coloca em prática alguma coisa que há na perspectiva do metodológico mesmo, do como fazer, então se a teoria diz “o quê”, a prática então diz o “como fazer.” Então seria a aplicação de certa forma da teoria. (P4)

Bom, na minha concepção, prática tem mais a ver com a (silêncio) praticidade de todo dia, com o que a gente faz todos os dias. (P2)

Eu entendo que a teoria é a fundamentação teórica que mostra vários, ou diferentes pontos de vista que auxiliam a nossa prática. (P5)

Para mim, a teoria é o conhecimento teórico tá, e a prática é o trabalho profissional. (P6)

Ao interpretarmos as falas dos professores e estudantes, percebemos que, em alguns momentos, há relação entre teoria e prática, em outros, a dicotomização das mesmas e, ainda em outros, num primeiro momento, a dicotomização e, após, a relação.

Apesar de todos participantes da pesquisa terem tido um contato inicial com a temática e com as perguntas previamente elaboradas, alguns apresentaram dificuldade de fazer a relação entre os dois conceitos no sentido do campo educacional, pautando suas falas apenas no significado original da palavra.

Ao analisarmos o significado das palavras conforme definição do dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2008, p.771) a teoria é “1. Conhecimento especulativo, meramente racional. 2. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou uma ciência. 3. Doutrina ou sistema fundado nesses princípios. 4. Hipótese, suposição”. De forma distinta, prática é “1. Ato ou efeito de praticar 2. Uso, exercício. 3. Rotina; hábito. 4. Saber provindo da experiência 5. Aplicação da teoria. [...]” (idem, p.647). Percebemos nas falas dos estudantes uma maior dificuldade de pensar esses conceitos num processo de relação, que vai além da definição das palavras. Isso pode ocorrer, pois a maioria dos estudantes ainda não atua em escolas.

Confirmando esse pressuposto, trazemos o exemplo da Estudante 1(E1), a única que, em processo formativo já atua em sala de aula:

Bom, como teoria a gente hã entende muito mais a parte de livros vamos supor assim, hã onde a gente estuda, o teórico é a vertente onde a gente vai busca o que já foi pesquisado, o que já foi estudado sobre determinado assunto, então é a parte teórica, a gente chama parte teórica quando a gente já vai aprofunda, a gente pretende pesquisa mas a gente precisa revê o que já foi pesquisado pra daí prosseguir a diante. E a prática é pega tudo isso que foi pesquisado e tenta leva pra esse contexto do qual eu to tirando essa pesquisa, então a teoria e a prática aqui elas entram como dois conceitos diferentes mas que se humanizam se juntam quando a gente vai parte pra essa, parte da, de por a mão na massa, da sala de aula, do enfim da onde, do contexto onde a gente ta pesquisando. (E1)

Também destacamos o entendimento da professora 1(P1) que possui uma vivência ampla no campo educacional:

A teoria não tem como se uma coisa e a prática outra, porque tu vai ta praticando a teoria, a teoria é o que o professor precisa leva pra sala de aula, são, é a ciência em si, e as práticas são todas as metodologias que ele vai se utiliza.(P1)

Apresentando uma perspectiva de teoria e prática para o campo educacional, Candau e Lelis (2011) expõem os sentidos dessas palavras e ressaltam que os dois termos provêm do grego. “Teoria significava originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar e refletir.” A palavra prática “[...] deriva do grego ‘práxis’, ‘práxeo’, e tem o sentido de agir, o fato de agir e principalmente a ação inter-humana consciente.” (p. 58). Para as autoras, a concepção de teoria já é entendida como o momento da reflexão, enquanto que a prática refere-se ao agir, mas um agir consciente.

Sacristán (1999, apud PIMENTA; LIMA, 2012, p.41) também entende a prática no exercício da profissão docente como “[...] as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação.” Já, para Zabala (1998, apud PIMENTA; LIMA, 2012, p.41), a prática, enquanto fator educacional obedece a múltiplos determinantes, justificando-se em parâmetros “institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.”

Na perspectiva de Gatti (2013, p. 54), as práticas educacionais são entendidas como processos de maior importância para o processo educativo. A autora prossegue, afirmando que os docentes só constroem suas práticas educativas no movimento das diversas formações aliadas ao seu exercício docente. No entender da autora,

[...] se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria.” Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia. (GATTI, 2013, p. 54)

De acordo com os elementos conceituais de teoria e prática abordados pelos autores, fica visível que os significados constituem singularidades próprias, mas se complementam em seu sentido e em sua essência. Contudo, algumas falas dos sujeitos, se analisadas pelo viés educacional, podem ser consideradas fragmentos, pois tornam a teoria pela teoria e a prática pela prática.

Nossa intenção, nesse primeiro momento, foi deixar claro que teoria e prática são dois conceitos cientificamente diferentes, porém, aos olhares da formação e da profissão docente, precisam constituir um todo único, num movimento de intercomplementaridade.

3.2 DA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

Reiteramos que nossa pesquisa busca a reflexão sobre como os professores e estudantes apresentam o entendimento sobre a relação teoria e prática no exercício da profissão docente. Por isso, a categoria analítica, a seguir, ajuda-nos a compreender como os participantes expressam suas concepções.

3.2.1 Concepções da relação teoria e prática no exercício da profissão docente: a voz de professores em exercício e estudantes em formação inicial

Comumente são estabelecidos, aos professores, desafios diários frente ao cenário contemporâneo, marcado por transformações constantes. Assim, o profissional da Educação, sujeito que contribui significativamente para a transformação da sociedade e dos sujeitos que nela vivem, precisa desenvolver sua prática pedagógica baseada na reflexão. Esta se constitui da articulação teoria e prática. De acordo com Pimenta (2005), o saber docente precisa se nutrir das vivências práticas e das teorias da Educação, elementos fundamentais na formação docente, pois permitem o reconhecimento de diversos pontos de vista. Por conseguinte, gera uma ação contextualizada, possibilitando novos panoramas de análise e permitindo ao professor a compreensão dos diversos contextos vivenciados por ele.

Ao abordarmos a questão da relação teoria e prática no trabalho docente, com os professores em exercício e os estudantes em formação inicial, constatamos, em suas falas, a concepção de que a articulação entre teoria e prática é indissociável no exercício profissional.

É no contexto escolar, que o professor reflete, reelabora a teoria e a prática, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os alunos e, conseqüentemente, de maior qualidade. Nesse sentido, destacamos algumas falas dos sujeitos, por meio das quais expressam suas concepções sobre a teoria e prática na relação contextual.

[...] a teoria e a prática elas não podem ser pensadas de formas isoladas, sem levar em consideração sempre o contexto social dos alunos, da escola, onde ela está localizada, também o contexto econômico, cultural no ambiente em que o educador ta atuando. (P3)

[...] o que eu percebo, que eu acho que é um dos maiores problemas assim, dessa perspectiva que as pessoas acham da separação teoria e prática, é que as pessoas querem muito uma metodologia pronta de como fazer né, ai quando eles vão pra sala de aula e eles percebem que aquela metodologia pronta não da certo, é que ai se entra em crise, por quê, porque tu não consegue pega aquilo que tu aprendeu na universidade e tu consegue transforma isso de uma forma que considere o contexto do aluno, que eu acho que é isso a grande sacada entendeu, a sacada dessa questão teoria e prática é que a teoria sim embasa a prática por que senão vira praticismo, vira aquela coisa da prática pela prática. E eu penso que a prática sozinha não produz teoria mesmo tendo a dimensão de que todos os questionamentos, todas as indagações vem de uma questão prática, mas a gente sempre precisa de uma teoria pra nos ajuda a responder determinadas coisas, mas eu percebo que, o que falta é a reflexão, então assim, pega esse conhecimento que a gente tem na universidade, vê o contexto da sala de aula que a gente têm e como a partir disso a gente pode pensa em possibilidades de ensino, porque nem uma turma vai ser igual a outra, nenhum contexto é igual ao outro, então a gente acaba achando que a teoria não nos ajuda, e a gente não sabe pega e alia a perspectiva do que, com o como faz, e considera o contexto do aluno e ai o que, quê acontece que eu acho também que tem muito problema é a questão de pegar coisas prontas e não possibilitar o aluno a reflexão, e ai acaba fazendo um

esvaziamento dessa teoria e daí tu acha que a teoria não te serve pra nada só a prática, e a teoria não te servindo pra nada acaba sendo esvaziada de sentido e aí não te possibilita então fazer essa relação[...] eu acho que a sacada ali é a questão teórica aliada a questão do metodológico e a questão contextual. (P4)

Então a teoria e a prática pra mim, não são diferentes, não são ambíguas elas são sim hã, elas são promiscuas, elas vão se juntar em determinado momento pra da esse aporte teórico e prático pra determinado contexto que é a sala de aula. (E1)

Nessas falas registradas, verificamos que a teoria fundamenta a prática. Nesse sentido, não existe uma metodologia pronta que possa atender a todos os contextos específicos da sala de aula. É preciso que o professor, no seu exercício profissional, reflita sobre suas aulas, sendo coerente com as diferentes realidades, tendo a consciência de que pode atuar em diversos contextos sociais, econômicos e culturais. Por isso, sua prática pedagógica precisa ser desenvolvida de modo crítico e reflexivo, visando a uma atuação de qualidade e significativa para os alunos em diferentes contextos. Consoante a isso, Souza (2001, p. 6) afirma que é preciso reconhecer que a tarefa educativa não é a mera transmissão metódica de conhecimento, mas uma atitude de “[...] estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento - orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida”. Dessa forma, a prática pedagógica precisa ser entendida “[...] como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.” Nas falas, a seguir, percebemos, de forma explícita, as concepções da teoria como fundamento da prática.

A prática precisa da teoria, nada acontece na prática sem uma teoria e vice-versa, a teoria não se sustenta se não tiver uma prática [...], então eu acho assim que não seria possível uma articulação é possível, deve ser possível uma articulação o tempo todo, só que a gente também tem que saber, assim seleciona, é uma seleção além de articula a gente tem que seleciona certas teorias com certas práticas. Porque que [...] tem coisas que acontecem que certas teorias dão conta, tem coisas que acontecem que são outras teorias que a gente tem que busca. (P6)

[...] só podemos ensinar se estamos abertos a aprender, assim a teoria nos traz conhecimentos que nos leva a aprimorar nossa prática. Vale lembrar que nossa formação é construída antes e durante o nosso caminho profissional, tanto quando você ta na graduação ou na pós, mas quando você começa a prática na sala de aula que também tu se reconstrói a cada dia. (P5)

Sempre no meu trabalho como pedagoga parti da teoria para por em prática a minha proposta de atividade de trabalho, muitas vezes precisei adaptar, mudar a estratégia, mas com certeza as duas se fizeram necessárias. (P7)

Mais uma vez, a teoria aparece como constituinte imprescindível do processo de construção do conhecimento docente, pois, como ressalta P6, *nada acontece na prática sem uma teoria e vice-versa*. Podemos evidenciar, também, a importância do constante aperfeiçoamento do professor para além da formação inicial, pois, como afirma Gatti (2013, p.54), precisamos de profissionais bem formados, que consigam contemplar as demandas existentes dentro das novas configurações sociais, profissionais e que sejam “[...] detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos.”

O processo de formação do professor, bem como sua atualização, deve permear toda a trajetória profissional, mediante uma relação dialética, que é defendida por Freire (2013) como essencial na prática pedagógica. Desse modo, o autor argumenta : “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.25). Essa ideia também está presente na fala da professora P5, ao afirmar que o *professor só pode ensinar se está aberto a aprender*. Dessa forma, o conhecimento do professor nunca está pronto e acabado, mas se mantém num contínuo movimento de reelaboração.

Apesar de todos os sujeitos demonstrarem ter consciência da importância da relação teoria e prática, em algumas falas, o que prevaleceu foi a concepção da prática como concretização ou confirmação da teoria, como podemos verificar pelos recortes expostos a seguir.

Muitas das teorias apresentadas em sala de aula não são concretizadas na prática, talvez, pela falta de motivação dos alunos ou então, é necessário uma outra forma de aplicação da teoria para por em prática. (E2)

[...] uma teoria tem o caráter diferente da prática, no sentido de saber a forma exata de concretizar o conhecimento sem ter dúvidas em relação ao saber praticar a teoria. (E3)

Bem, eu creio que é o professor se interessa, acho que o principal de tudo está na organização, no empenho e na vontade do professor superar os obstáculos que ele enfrenta na sua carreira docente, porque, às vezes, parece que fica difícil de pega uma teoria e transpor para a prática, mas se o professor tiver criatividade, vontade e for atrás e buscar ele vai conseguir uma forma de parti pra prática, porque um conhecimento teórico que se leva a prática ele passa a fazer sentido pro aluno, ele passa a ter um porquê, a prática ela está relacionada com a experimentação e algo que se experimenta ele passa a fazer parte do aprendizado né, então eu acho que isso é fundamental, que haja essa articulação, que o professor encontre um modo de fazer. (E5)

[...] na prática você realmente vai perceber se o que você teorizou o que você analisou enquanto teoria anteriormente é possível ser praticado ou não. (E7)

Então, no meu ponto de vista, essa questão da teoria e da prática é um desafio para a maioria dos professores e eu acho que nessas formações continuadas deveria ser trabalhado mais com essa questão de como, de como trabalhar isso com os estudantes, e como fazer essa relação pra dar as aulas mais instigantes e dinâmicas. (E9)

Nas falas expressas, percebemos o quanto é importante entendermos que “[...] para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente.”

(GHEDIN, 2005, p. 133). Isso significa que, ao refletirmos sobre a prática docente, não basta apenas pensarmos sobre ela, modificando o pensamento, é necessário modificarmos a prática, isto é, materializarmos o pensamento. Entendemos, com isso, que “a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.” (GHEDIN, 2005, p. 133). Entretanto, não podemos nos esquecer de que, para que a mudança ocorra na prática, teoria é indispensável.

Em relação a esse aspecto, Souza (2001, p.7) destaca: “Dar primazia à teoria em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada.” De acordo com o mesmo autor, “Distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida [...] isolada das condições históricas e sociais, termina por legitimar a realidade existente reproduzindo-a.” (ibid.) Fica claro, portanto, que teoria e prática não podem ser separadas num processo de reflexão sobre a prática docente, pois a reflexão crítica só é possível a partir da articulação teoria e prática.

Diante da unicidade teoria-prática, o ato de ensinar assume uma nova perspectiva, pois vai muito além de exercer apenas técnicas específicas, ou seja, muito mais do que apenas transmitir informações, como assevera Souza (2001, p.8): “[...] ensinar é assegurar aos alunos a apropriação crítica, significativa e ativa dos conhecimentos.” Ensino e aprendizagem só se tornam significativos, portanto, se construídos no coletivo, e o papel que o professor desempenha nesta mediação entre ensino e aprendizagem é relevante, tendo em vista que, ao assumir uma postura que possibilita ao aluno refletir sobre o conhecimento, e até mesmo modificá-lo com base em sua realidade, torna a aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos. À vista disso, na Educação como prática social, precisamos valorizar o contexto em que os alunos estão inseridos.

3.2.2 Da articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada de professores: os desafios docentes

Nos últimos anos, vem se buscando a articulação teoria e prática na formação dos professores, de modo que esta articulação aconteça durante todo o processo de formação inicial e continuada. A profissão docente não se faz apenas na teoria e, muito menos, somente na prática. É, portanto, na relação constante entre essas duas dimensões que a docência se constrói.

Segundo Pimenta (1996, p.75) os cursos de formação inicial para a docência devem colaborar para a construção de saberes relacionados à natureza do trabalho docente

[...] que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Sabemos que a qualidade na formação inicial dos professores repercute, inevitavelmente, na forma como irão atuar no exercício da profissão docente. Por esse motivo, o professor precisa estar em constante formação, como afirma a grande maioria dos professores e estudantes entrevistados *O professor precisa estar em permanente formação*. Para Freire (2013), o professor está num constante processo de ensinar e aprender, pois ao ensinar, ele aprende, e ao aprender, ensina num movimento que denomina de didiscência.

Diante de todas as análises, constatamos que o desafio para a formação docente é, de fato, relacionar teoria e prática no contexto educativo, como afirma a Professora 1 (P1) *Entender o significado real da articulação teoria e prática*. Outra fala que demonstra essa preocupação está na fala da Professora 4 (P4) *Fazer com que os alunos pensem, reflitam sobre o que a gente ta ensinando, e não apenas aprender mecanicamente.*”

É evidente que teoria e prática são indissociáveis no processo educativo e isso se apresenta de forma clara nas falas dos entrevistados. O desafio que se coloca é transpor essa relação para o contexto educativo, de modo que a aprendizagem dos alunos seja significativa e de qualidade. Nesse sentido, a formação inicial é o começo para esse processo se efetive, pois é ela que embasa, teórica e metodologicamente, o exercício docente. Contudo, precisa estar aliada à formação continuada para que esse embasamento continue sempre se renovando, conforme os avanços da ciência e da sociedade.

Sobre a formação continuada, Romanowski (2007, p. 130-131) contribui, reforçando que o objetivo desta “[...] é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão.” Esse pensamento do autor pode ser ilustrado pelas falas das professoras (P5, P3), uma vez que registram algumas necessidades.

É preciso no meu entender haver uma mudança no modo de como é realizada a formação continuada, não somente o palestrante falar sobre um assunto e discutirmos sobre ele, e não torná-lo objeto de melhoria da nossa prática pedagógica. Faz-se necessário, nesse sentido, que o tema a ser abordado na formação seja relevante para aquele grupo que o palestrante vai trabalhar que o quê vai ser discutido gere melhoramento, desenvolvimento tanto para a prática pedagógica, quanto para a aprendizagem do aluno. (P5)

Eu vejo assim que os educadores deveriam ser ouvidos mais, pra depois disso, depois de ouvir o educador ser pensado sobre a melhor prática a ser desenvolvida no ambiente, em relação às dificuldades que os educadores encontram no ambiente escolar. (P3)

Diante da fala das professoras, é possível compreendermos que a formação continuada, muitas vezes, não se volta às necessidades dos professores. Ao contrário, deveria ser pensada a partir de diálogos entre professores e gestores para que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar configurem tema das formações para que, juntos, ao exporem suas angústias, possam encontrar soluções. Nesse sentido, Romanowski (2007) enfatiza que o eixo condutor dessa modalidade de formação deve provir das dificuldades que os professores encontram em suas práticas.

Ao finalizarmos esta seção, resta-nos afirmar que a formação continuada deve instigar o professor em processos de pesquisa e de reflexão constante para que, assim, se mantenha em permanente atualização, capaz de suprir as necessidades do dia a dia de sua profissão, consoante ideia de Freire (1996, p.3): “[...] quem forma se forma e se re-forma ao formar, e quem é formado se forma ao ser formado.” O professor precisa, pois, entender-se como um ser inacabado e que jamais saberá tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho que teve o objetivo de compreender as concepções que professores em exercício e estudantes em formação inicial têm em relação à teoria e à prática no trabalho pedagógico em sala de aula, podemos afirmar, a partir das discussões tratadas no texto e nas análises, que existem diferentes concepções da referida relação. Acreditamos que essa diferença se dá em virtude dos diferentes contextos em que os sujeitos estão inseridos. A inserção em sala de aula e a própria experiência permitem aos professores em exercício um entendimento mais profundo acerca da relação teoria e prática, uma vez que deixam transparecer, em suas falas, que ambas são intrínsecas ao processo educativo. Já os estudantes, em sua grande maioria, por não estarem em contato com o ambiente da sala de aula, possuem um entendimento das palavras enquanto significado teórico, de acordo com conhecimentos científicos.

Diante das discussões tratadas nesta pesquisa, de modo geral, depreendemos que a relação entre teoria e prática é indissociável. Mas o desafio que se coloca no exercício profissional é a transposição desta indissociabilidade para o contexto educativo. Isto é, fazer teoria e prática se relacionarem de forma a tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem para os estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, entendemos que teoria e prática não falam por si como algo isolado; ao contrário, só adquirem sentido pela relação, e, por isso, são indissociáveis como práxis.

Do mesmo modo, constatamos, pelo estudo, que existem possibilidades de tornar essa relação mais significativa. Uma delas, pelo constante processo de construção de conhecimentos, tanto na formação inicial como continuada, bem como pela reflexão sistemática sobre os objetivos e resultados das aulas ministradas para que estas se tornem significativas para a vida dos alunos. Este é um dos principais desafios do exercício docente, por isso, não pode estar desprovido de reflexão. Ensino sem reflexão é, pois, mecânico e não permite um entendimento coerente e amplo do mundo.

Ressaltamos que a temática formação de professores tem uma grande extensão, além de ser extremamente significativa pelo fato de renovação constante. Por isso, o exercício da docência necessita ser desenvolvido de modo crítico e reflexivo, comprometido com um ensino de qualidade; precisa, enfim, colocar em permanente movimento as ações de conhecer, aprender, fazer, refletir e agir.

Ao término desta pesquisa, acreditamos que os objetivos iniciais foram alcançados, com resultados satisfatórios. Conseguimos, pelas concepções explicitadas pelos professores e

estudantes, discutir a formação de professores e o quanto esta é imprescindível em suas etapas, inicial e continuada. Isso permitiu-nos chegar à conclusão de que um bom trabalho docente depende de professores bem preparados, que consigam estabelecer a relação teoria e prática, associando a isso, um processo de reflexão. Assim sendo, enfatizamos que todo o caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa foi de grande importância para o aprendizado acadêmico e futura atuação profissional no processo educativo.

As inúmeras leituras realizadas e o contato com os sujeitos entrevistados permitiram-nos acreditar, ainda mais, de que é possível constituirmo-nos professores reflexivos; é possível estabelecermos a articulação teoria e prática; é possível, por fim, transformarmos nossas aulas em construções de saberes significativos para os alunos e não somente uma mera transmissão de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente.** 2009. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições 70, 2010.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 39-63.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica.** Brasília, DF, 24. dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art87§3i>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União.** Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015. **Diário Oficial da União.** Brasília, 10 ago. de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Decreto Nº- 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 25 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União.** Brasília, 11 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/11502.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Ministério da Educação**. Brasília, 18 out. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. online. Acesso em: 29 out. 2017.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil**: história e historiografia. IX ANPEDSUL, Caxias do Sul, 2012. p. 1–16.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: história e questionamentos. Eixo Temático I – Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente. **VI Seminário da Redestrado** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006. UFRJ –Rio de Janeiro - RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_f orm_prof.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FELDMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte.”** 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores no Brasil**: Características e Problemas. Educ. Soc. Campinas, v.31, nº113, out/dez. 2010.p.1355-1379.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade. Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOSS, Adriana Salette; CAETANO, Ana Paula Viana; PONTE, João Pedro da. (Org.). **Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas**. Curitiba, Appris, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, set.2009. p. 173-182.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulino. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e da ressignificação da prática**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155.

_____. As Ideias Pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969. In:_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 187-346.

_____. Perspectiva Histórica. In:_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 13-74.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista do Centro de Educação**, vol. 30, n. 2, jul./dez., 2005 p.11-26. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cláudia; TEMOTEO, Antonia. O PIBID e a Formação Docente: um estudo sobre as nuances dessa relação. In: **V FIPED - Fórum Internacional De Pedagogia**. Vitória da Conquista – BA, 2013.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, set. 2001. p. 5-12.

TOZETTO, Suzana Soares. Trabalho Docente e suas Relações com o Saber. In:_____. **Trabalho Docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 21-51.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: Representações em Disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VINCENSI, Mônica Felipino. **Estágio supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente**. 2007. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, DePe - Departamento de Pedagogia, Universidade Regional Integrada do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Maiores de 18 anos

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa sobre “*A relação teoria e prática na formação e profissão docente*”, e que tem como objetivo: Descrever e analisar que concepções prevalecem sobre a relação teoria e prática no trabalho pedagógico. Para assim, identificar o que tem levado muitos docentes a afirmarem o que Candau e Lelis e Lelis (2011) já explicitaram que “na teoria é uma coisa e na prática a realidade é outra”, o estudo contribuirá, portanto para desenvolver reflexões acerca da formação e profissão do professor em que a práxis pedagógica é fundamental para a mediação teoria e prática.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será através de entrevista gravada com perguntas já semiestruturadas organizada pela pesquisadora Luana Lira discente do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS- Campus Erechim, que servirá como base para reflexões e coleta de dados para sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados. Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome. A gravação ficará sob a propriedade do responsável pela pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

CONTATO

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Luana Lira discente da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim, e com ela poderei manter contato pelo telefone (54) 91399145 e pelo endereço eletrônico: luana_llira@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável da pesquisa. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador