



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CHAPECÓ

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISABELA FERNANDA SANTIAGO DA COSTA

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA:

UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

CHAPECÓ

2019

ISABELA FERNANDA SANTIAGO DA COSTA

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA:

UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Solange Maria Alves

CHAPECÓ

2019

ISABELA FERNANDA SANTIAGO DA COSTA

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA:

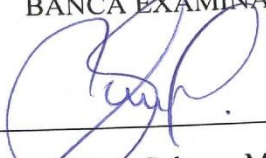
UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 09/12/2019

BANCA EXAMINADORA

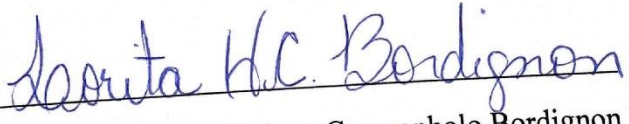
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Solange Maria Alves
Orientadora



Prof. Dra. Jane Teresinha Donini Rodrigues
Avaliadora



Prof. Ma. Lorita Helena Campanholo Bordignon
Avaliadora

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Isabela Fernanda Santiago da Costa*

Solange Maria Alves*

RESUMO: O presente artigo tem como tema de pesquisa a relação da teoria e da prática na formação de professores, com o objetivo de compreender e discutir essa relação nas concepções pedagógicas e seus desdobramentos para prática docente. Em termos metodológicos, este trabalho é de cunho bibliográfico e de acordo com a revisão integrativa, ancorando-se fundamentalmente nos estudos de Dermerval Saviani (2000), Cipriano Luckesi (1994), Paulo Freire (2001) e Moacir Gadotti (1998). Destaca-se as seguintes questões que orientaram as análises: Como a literatura da área educacional compreende e discute a relação da teoria e da prática nas concepções pedagógicas? Como as concepções pedagógicas contribuem para que as/os pedagogas/os exerçam sua função educativa de forma consciente? Partindo destes pressupostos, a pesquisa em tela, salienta a necessidade das/os pedagogas/os em formação inicial atestarem a indissociabilidade da teoria e da prática ao se apropriarem das concepções pedagógicas para qualificar o quê-fazer docente. Compreende-se que a academia engendra a produção de conhecimentos que pode produzir reflexos para a realidade social, posto isso, há um leque de possibilidades para a continuidade do estudo sobre a relação entre teoria e prática no âmbito do exercício da docência a fim de qualificar a formação inicial das/os professoras/es.

PALAVRAS-CHAVES: Teoria e prática. Concepções pedagógicas. Formação de professores.

* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Chapecó.
Contato: isabelafscosta@gmail.com

* Professora Orientadora.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN PEDAGOGY GRADUATE PROGRAM: A PERSPECTIVE ABOUT PEDAGOGICAL CONCEPTIONS

ABSTRACT: This article has as its research theme the relationship between theory and practice in teacher education, with the aim of understanding and discussing this relationship in pedagogical conceptions and their consequences for teaching practice. In methodological terms, this work is of bibliographic nature and according to the integrative review, being fundamentally anchored in the studies of Dermerval Saviani (2000), Cipriano Luckesi (1994), Paulo Freire (2001) and Moacir Gadotti (1998). Stands out the following questions that guided the analysis: How does the literature in the educational area understand and discuss the relationship between theory and practice in pedagogical conceptions? How do pedagogical conceptions contribute to pedagogues exercising their educational function consciously? Based on these assumptions, the research emphasizes the need for pedagogis in initial formation of prove the inseparability of theory and practice at the moment that appropriating of the pedagogical conceptions to qualify teacher pratice. It is understood that the academy begets the production of knowledge that can produce reflexes to the social reality, with that understood, there is a range of possibilities for the continuity of the study on the relationship between theory and practice in the scope of teaching in order to qualify the initial formation of the teachers.

KEYWORDS: Theory and practice. Pedagogical conceptions. Teacher training.

LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA: UNA PERSPECTIVA SOBRE LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

RESUMEN: Este artículo tiene como tema de investigación la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado, con el objetivo de comprender y discutir esta relación en las concepciones pedagógicas y sus consecuencias para la práctica docente. En términos metodológicos, este trabajo es de naturaleza bibliográfica y de acuerdo con la revisión integradora, fundamentalmente anclado en los estudios de Dermerval Saviani (2000), Cipriano Luckesi (1994), Paulo Freire (2001) y Moacir Gadotti (1998). Destaca las siguientes preguntas que guiaron el análisis: ¿Cómo la literatura en el área educativa entiende y discute la relación entre la teoría y la práctica en las concepciones pedagógicas? ¿Cómo contribuyen las concepciones pedagógicas a los pedagogos para que ejercen su función educativa conscientemente? Con base en estos supuestos, la investigación enfatiza la necesidad de los pedagogos en fase de formación inicial comprobar la inseparabilidad de la teoría y la práctica en el momento en que se apropian de las concepciones pedagógicas para calificar la práctica docente. Se entiende que la academia engendra la producción de conocimiento que puede producir reflejos de la realidad social, con eso entendido, hay una gama de posibilidades para la continuidad del estudio sobre la relación entre teoría y práctica en el ámbito de la enseñanza a fin de calificar la formación inicial de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Teoría y práctica. Concepciones pedagógicas. Formación del profesorado.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inquietações surgiram no decorrer do curso de licenciatura em pedagogia, em particular, quando adentrei o espaço escolar no momento do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório. A primeira inquietação surgiu com o ditado popular “a teoria na prática é outra” que ouvi diversas vezes no decorrer da minha trajetória, vinda de diversos agentes, tanto educadores quanto comunidade escolar. Isto me fez questionar o papel do saber advindo da universidade, pois se o “na prática a teoria é outra” qual o sentido de compreender e estabelecer relações com os conhecimentos dos componentes curriculares da matriz do curso de licenciatura em pedagogia? Será que realmente este conhecimento será “desprezado” após formação?

Esses questionamentos iniciais fomentaram a curiosidade de compreender melhor a relação entre teoria e prática na formação de professores e remetem ao alerta que Moraes (2003), faz sobre o fato da discussão teórica estar sendo gradativamente suprimida e até mesmo relegada a segundo plano nas instituições educativas, isto pode implicar na própria produção do conhecimento e conseqüentemente na prática pedagógica. Na análise de Moraes (2003), o recuo da teoria advém da reestruturação socioeconômica e repercute na educação, pois a divisão social do conhecimento está estritamente ligada à divisão social do trabalho. Surgindo, neste sentido a necessidade de “[...] elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos.” (MORAES, 2003, p.152). A aprendizagem, neste sentido refletido e criticado por Moraes (2003), deve transcender as exigências empíricas, obter um desenvolvimento de competências para o trabalho e que está em constante modificação, cabe ao sujeito trabalhador estar apto para aprender estas novas competências e saber fazer.

Moraes (2003) traz esse movimento que prioriza a experiência imediata como *know how* ou saber fazer - que pode estar atrelado à perspectiva tecnicista e renovada – residindo nessa questão, o recuo da teoria, pois se na prática pedagógica a “teoria é outra”, basta o sujeito aprender a aprender e saber fazer, relegando assim, a teoria como um tempo gasto sem utilidade e significado, compreendendo-a como algo fragmentário, dissociado da prática.

Desta forma, é imprescindível que os educadores acessem seus alicerces teóricos, pois, como relata Veiga-Neto (2012), ancorado na metáfora bachelardiana, é preciso descer aos porões para saber quais conhecimentos orientam e estabelecem sentido a prática pedagógica, sobre a necessidade de ter subsídios para teorizar o quê-fazer docente, compreender a intencionalidade na ação educativa, sem concebê-la como algo pronto e irredutível, mas sim como um estar sendo histórico e possível de mudanças.

Essas discussões desencadearam no processo de problematização do movimento de estudos aqui apresentados, mediado por questões como: Como a literatura da área educacional compreende e discute a relação teoria e prática nas concepções pedagógicas? Como as concepções pedagógicas contribuem para que as/os pedagogas/os exerçam sua função educativa de forma consciente?

A fim de desanuviar essas questões, iniciamos uma caminhada de aprofundamento de estudos presente na literatura educacional, ancorada em autores como: Dermerval Saviani (2000), Cipriano Luckesi (1994), Paulo Freire (2001), Moacir Gadotti (1998). Essas leituras contribuíram para a tomada de consciência acerca da complexidade do tema e, sobretudo, para superar a visão ingênua da teoria como algo alheio a prática, que em geral, se faz presente nas instituições educativas.

Em termos metodológicos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, pois “permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema.” (TRIVIÑOS, 1987, p.109), cuja ferramenta de análise do tema escolhida é a Revisão Integrativa, em razão de possibilitar uma compreensão completa do fenômeno a ser estudado, ao combinar revisão da literatura, definições de conceitos, estudos experimentais e não-experimentais, para gerar a síntese do conhecimento e a aplicação dos resultados na prática. (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010 *apud* WHITTEMORE R, KNAFL K, 2005), com olhar direcionado à relação teoria e prática nas concepções pedagógicas presente na literatura educacional.

Nos limites deste estudo, com o objetivo de compreender os fundamentos sobre a relação teoria e prática e na tentativa de desanuviar o que concerne as concepções pedagógicas e seus desdobramentos na prática pedagógica, está pautada uma reflexão ancorada nas obras dos autores supracitados e estudiosos do tema que são os alicerces deste trabalho, a fim de fomentar continuidade de pesquisas e estudos sobre o mesmo. Sob esta orientação, o texto está organizado em duas partes: histórico da Pedagogia no Brasil e a relação teoria e prática presente nas tendências pedagógicas

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A PEDAGOGIA

Desde sua constituição, a pedagogia relaciona-se intrinsecamente com a prática educativa. Posto isso, para compreender essa relação das concepções pedagógicas com as práticas educativas, é necessário adentrar, mesmo que brevemente, na história da pedagogia.

Durante a história ocidental, pode-se conceber a pedagogia como correlata da educação, sendo compreendida como “[...] o modo de apreender ou de instruir o processo educativo” (SAVIANI, 2008, p.1). E foi ao longo da história construindo suas bases e tradições, ora compreendida como a teoria ou ciência da prática educativa, ora como filosofia da educação.

Mas, Saviani (2008, p. 2) traz que foi com Herbart que a pedagogia passou a ser compreendida com o objetivo da educação partindo da ética, e com os meios educacionais, embasados na psicologia, que esta foi consolidada como disciplina universitária e estabeleceu o campo de estudos e pesquisas educacionais. Vale ressaltar que sempre houve embates de modelos de formação dos professores na história, porém nem sempre estes ligados ao termo “pedagogia” em si. Só a partir do século XIX, que os sistemas nacionais de ensino se organizaram e universalizaram os modelos de instrução elementar, pois, precisavam formar professores para o ensino primário e secundário, coube então ao primeiro, a criação das Escolas Normais, e ao segundo o nível superior. (SAVIANI, 2008).

De acordo com Saviani (2008), configurou-se, neste cenário, dois modelos de formação, um situado para professores do secundário, chamado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” que contempla o domínio específico inerente a área do conhecimento que será ministrada pelo professor, enquanto o outro modelo “pedagógico-didático”, destinado ao primário, contempla além do conhecimento da área, a efetivação por meio da preparação pedagógica-didática. Configurando assim, ao que parece, desde já uma dicotomia entre teoria e prática.

No Brasil, estes embates também se fizeram presente, porém não era usado o termo “pedagogia”, se tratava de educação. Em 1549, com a vinda dos jesuítas ao país, houve a catequização indígena, através do plano de ensino *Ratio Studiorum* - que também, se destinava a formação da elite colonial. O *Ratio* era um plano de caráter universal, que visava converter os pagãos a fé cristã. Mas mudanças e inovações foram feitas para que os membros da Companhia de Jesus, pudessem se adequar a realidade do Brasil-Colônia, estes aprenderam a língua indígena, tentaram aproximar as duas culturas e inseriram o ensino profissional. Em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e das colônias, deu início a Reforma Pombalina, instituíram as aulas Régias – aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica – que tinham por finalidade, substituir as aulas dos colégios jesuítas. E a escola passou a servir ao Estado. Esta Reforma acabou com o sistema educacional do Brasil, o ensino passou a ser ministrado por professores despreparados e aulas dispersas, além de servir majoritariamente a elite colonial (SECO, A. P. ANANIAS, M. FONSECA, S. M, 2016).

Já com a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil – início do século XIX - houve modificações e evolução cultural para a colônia. Diversas instituições foram criadas – Imprensa Régia, Museu Nacional, escolas de ensino superior, entre outras. O ensino primário cresceu, com o ingresso de pessoas que o viam como uma preparação para o secundário, este permanecendo com as aulas régias, porém grande parte da população continuou sem estudo (SECO, A. P. ANANIAS, M. FONSECA, S. M, 2016).

Durante todo o período da Colônia à Primeira República, ocorreram diversas reformas educacionais no Brasil. Em 1834, foi promulgado o Ato Adicional que colocava sob a responsabilidade das províncias a educação primária, neste currículo cabia ao professor ter domínio dos conteúdos, excluindo o modelo pedagógico-didático. Houve também a Reforma Couto Ferraz em 1854, que propunha formação dos docentes pelo exercício do magistério, porém não foi posto em prática, pois as Escolas Normais permaneceram. (SAVIANI, 2008. p. 16). Este autor relata ainda que, em 1879, pensaram em resolver a temática pedagógica com a implementação do método intuitivo, previsto na Reforma Leôncio de Carvalho, e foi neste decreto que apareceu a palavra pedagogia em dois momentos, um como adjetivo de museu e o outro como nomeação de uma atividade prática. Estas Escolas Normais, não estavam satisfazendo a necessidade da época, posto isso, foi proposto uma reforma em 1890, criando a Escola-Modelo, que marca dois pontos no modelo de ensino: fortalecer os conteúdos curriculares e enfatizar os exercícios práticos, consolidando assim, o modelo pedagógico-didático.

Ao abordar a constituição da pedagogia a nível acadêmico na década de 1930, Saviani (2008), refere-se à elaboração do Estatuto para as Universidades Brasileiras, do ministro Francisco Campos. Sendo que a partir disto, surgiu o curso de pedagogia nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, porém houve resistência por parte

das faculdades profissionalizantes que não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na nova faculdade. Assim, a partir de 1938, também essa faculdade veio a tornar-se, como as demais, uma escola profissional com o objetivo de formar professores para o ramo secundário do ensino médio. É nesse contexto que, pelo Decreto Estadual n. 9.269, de 25 de junho de 1938, se extinguiu o Instituto de Educação, que foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação. (SAVIANI, 2008, p. 29).

Apesar desta faculdade não ser efetivada, forneceu bases para que em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190/39, a Universidade do Brasil com a Faculdade Nacional de Filosofia, servisse de modelo para as demais instituições do país. Esse decreto organizou a Faculdade de Filosofia em: filosofia, ciências, letras e pedagogia, entretanto, a formação assumiu um caráter meramente profissional e alheio a pesquisa. (SAVIANI, 2008).

Nos anos de 1961 com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4.024/61, e no ano de 1968 com a Lei 540/68 houve reestruturações, fixaram-se conteúdos mínimos e duração do curso. Durante esse período, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPES), que fomentam o debate acerca dos alicerces científicos da prática pedagógica (SAVIANI, 2008).

A trajetória da pedagogia a partir da década de 1930, ainda que permanente no meio acadêmico, não forneceu formação investigativa, mas, sim promoveu disciplinas para formar o profissional, isso resultou num ensino escasso, justamente por não propiciar um aprofundamento teórico-científico. (SAVIANI, 2008, p.71).

A partir do estudo dos autores citados, é possível perceber a dualidade entre teoria e prática nos cursos de formação docente, bem como um dos motivos dos resquícios desta dicotomia que permanecem nos cursos de pedagogia e demais áreas educacionais. E como elucidada, Saviani (2008, p.74),

parece, então, que o caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e a qual se destina.

Sob este olhar, embasada nas reflexões dos autores que me dão suporte neste trabalho, compreendo que a teoria e a prática são condições distintas, porém, indissociáveis para a existência da própria pedagogia. E ao se apropriar das concepções pedagógicas, dos contextos sociais, o sujeito terá subsídios para desenvolver sua ação docente, relacionando os limites e as possibilidades da prática educativa, assumindo politicamente o *estar sendo no mundo*, no sentido freireano que essa expressão assume.

2. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Estar no mundo é agir com e sobre ele, toda ação humana é apreendida por meio da educação – sistematizada, intencional ou não. A educação enquanto ação intencional pode ser compreendida como pedagogia, que por sua vez se delinea de uma posição filosófica e se desdobra nas concepções pedagógicas. (LUCKESI, 1994, p.21).

Por filosofia, Luckesi (1994), compreende como o refletir criticamente sobre o mundo que nos cerca visando à atribuição de significados para agir coerentemente e todos os sujeitos

possuem uma concepção de mundo, por vezes não explícita ou consciente. É imprescindível salientar que o pensar filosófico não é neutro, ele está impregnado de sentido, problemas e aceções da sociedade, contribuindo para se pensar em uma educação contra ou a favor da hegemonia. É preciso exercitar esse poder de pensar criticamente, para o educador assumir uma postura de sujeito pensante, crítico, que inventarie seus valores, coloque sob a luz das teorias e contraponha o senso comum. Pois,

na relação entre filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura do dia a dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência. (LUCKESI, 1994, p.32)

Há que se pensar qual a finalidade da prática pedagógica, qual a compreensão que se tem da educação na e para a sociedade. Gadotti (1998), disserta que o papel da filosofia crítica da educação serve para contribuir, sobremaneira, para se pensar nos problemas que circundam as escolas no contexto em que estão situadas, possibilitando reflexões que levem a soluções e fomentem a responsabilidade. E a filosofia da educação ao interrogar a teoria e a prática, denuncia a própria filosofia que está utilizando para desvelar o que está sendo posto na educação numa aceção mais crítica e dialética, objetivando inventariar os conceitos para assim assumir uma posição contra-hegemonica.

Nesse sentido, Saviani (2000) traz para o centro da compreensão filosófico-política, a educação como redentora, reprodutora e transformadora da sociedade, isto atrelado ao conceito de marginalidade.

A educação como redentora, “concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo” (LUCKESI, 1994, p. 38), nesse aspecto, a função da escola é de adaptar e integrar os sujeitos que estão à margem da sociedade. A educação é algo alheio e que infere na sociedade, mas não é inferida por ela, pois “concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 2000, p.4). Posto isso, reafirma-se a concepção de que é só através da educação que os sujeitos poderão ascender socialmente, responsabiliza o professor para que haja o aprendizado por parte do educando, legitima-se a diferença e exclui o caráter democrático que a escola deveria ter. Esta concepção filosófico-política abrange as teorias não-críticas: tradicional, renovada e tecnicista, também compreendidas na categoria de Pedagogia Liberal.

Enquanto a reprodutora consiste nas teorias críticas-reprodutivista, Saviani (2000), as denominou assim, pois esta concepção denuncia os determinantes sociais, porém compreende que essa relação será sempre condicionada, cabendo a escola reproduzir o que está posto na sociedade e não oportunizando uma ruptura no *status quo*. Posto isso, esta vertente possui uma visão determinista da educação, não vislumbra possibilidade de mudança, apenas a reprodução e a perpetuação da sociedade como tal. (LUCKESI, 1994). E não possui um modelo pedagógico em si, apenas um modo de explicar a sociedade, em razão da pedagogia enquanto teoria visa soluções para as problemáticas da relação professor e aluno através de um processo orientador da prática pedagógica. Portanto, “[...] não se constituem como pedagogia [...] (as) teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa.” (SAVIANI, 2008, p. 81).

Por conseguinte, a educação como transformação da sociedade abarca as teorias críticas ou progressistas: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica (SAVIANI, 2000), compreendidas com o caráter histórico, inconcluso e em constante movimento do conhecimento, com a realidade estar sendo, mas não o é, portanto, pode mudar. Ao mesmo tempo em que assimila seu cunho de determinada dentro da sociedade, com todos os limites e condicionantes, também concebe sua possibilidade de mudança partindo justamente, destes condicionantes sociais (LUCKESI, 1994).

Apesar da história relatar os momentos em que as teorias educacionais surgem, ascendem e declinam, este processo não é linear e estão presentes até o momento atual nas instituições escolares. Compete salientar que há teorias hegemônicas, pois como traz Gadotti (1998, p.127-135), ancorado nos escritos de Marx, o ato educativo está atrelado ao ato produtivo, sendo através da unidade destes dois atos que ocorre a emancipação do sujeito, visto que o trabalho pode realizar ou alienar o sujeito. Aliena na medida que torna o trabalhador mercadoria, sua valoração deriva nesse sentido, da relação de troca da sua força de trabalho. Realiza, na medida em que é através do trabalho que cria-se as potencialidades do próprio homem, que Marx chama de *omnilateralidade* – conceito integral de homem constituído na e pela sociedade de forma conjunta e não individual- para contrapor o ideal de homem unilateral, fragmentado que a divisão social do trabalho criou. E essa divisão social do trabalho impacta na educação, por conseguinte, pois a classe mais abastada passa a ter uma elevação intelectual enquanto, a classe trabalhadora foi relegada ao mero saber fazer. Cabe ressaltar que essa distinção ocorre porque a classe dominante produz uma ciência e cultura para a manutenção da realidade social como tal. Porém, isto não exclui o fato de também haver teorias contra-hegemônicas em permanente disputa no bojo das instituições educativas.

Saviani (2000), contribui sobremaneira para elucidar essa questão quando, na sua obra *Escola e Democracia*, discute, pela problemática da marginalidade social, o posicionamento das diferentes teorias. Para este autor, que divide as teorias em não críticas, o objetivo é a superação da marginalidade, busca-se uma equalização social. Enquanto na concepção crítico-reprodutivistas a marginalidade é compreendida como um fator da educação, que por sua vez é vista como um instrumento de discriminação social. Em relação a concepção crítica, compreende-se a educação como condicionada e condicionante da sociedade, para assim, poder fornecer subsídios para a transformação social.

2.1 CONCEPÇÕES NÃO CRÍTICAS DA PEDAGOGIA

Nas concepções não críticas, tratando sobre a relação teoria e prática entre as tendências pedagógicas, cabe ressaltar que é possível agrupá-las em duas vertentes: as tendências que primizam a teoria sob a prática e as de ordem inversa, que subordinam a teoria à prática. No primeiro grupo pode-se elencar a vertente tradicional e no segundo grupo a vertente renovada da educação (SAVIANI, 2008), ambas não críticas, compreendidas dentro da Pedagogia Liberal, porém com suas especificidades.

A concepção Tradicional é oriunda da pedagogia da essência que buscava uma sociedade igualitária com base na essência do ser humano, ou seja, que todos são livres e utilizam dessa liberdade na relação uns para com os outros, subvertendo assim a lógica do mercado, em que os proletários são livres para vender ou não sua mão de obra e o dono da propriedade é livre para comprá-la ou não. (SAVIANI, 2000, p. 44). E com o intuito de resolver o problema da marginalidade, ou seja, quem não tinha o domínio dos conhecimentos, foi se consolidando e nessa vertente, se prima pelos conteúdos, portanto o ensino tradicional é de certa forma democrático, pois possibilita a determinada classe social de educandos acessarem ao conhecimento científico. Visto que o saber clássico, compreendido como “aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo” (SAVIANI, 2011, p. 17), sistematizado era transmitido e assimilado pelos sujeitos, mesmo que de forma mecanizada, possibilitando aos sujeitos tomarem para si esse conhecimento e ressignificarem sua realidade, pois, como traz Saviani (2011, p.17), “o automatismo é condição da liberdade”.

Contrapondo essa concepção, foi instituído a Pedagogia Nova, de caráter existencialista, em que os homens são essencialmente diferentes e deve-se respeitar essas diferenças, pois cada sujeito possui mais habilidades para determinadas funções que os demais, e segundo Saviani

(2000, p.45) serviu para legitimar a opressão e os privilégios por parte da classe dominante. Esta concepção compreendia os marginais como os rejeitados, “anormais”, nessa vertente a escola passou a ter um conteúdo pseudocientífico, tornando-a assim, menos democrática, na medida em que restringiram-se a uma minoria da sociedade (SAVIANI, 2000) e contrapunham a transmissão de conhecimento por ser de ordem mecanizada, adotando a máxima da criatividade. Entretanto, Saviani (2011, p.17) traz que “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.” e só na medida que domina-se algo, tornando parte de si, adquirindo e internalizando esse hábito que fomentará a liberdade para ser criativo.

Essas características estão explicitadas no quadro 1:

Quadro 1 – Pedagogias Liberais: tradicional e renovada progressista

PEDAGOGIA LIBERAIS	TRADICIONAL	RENOVADA PROGRESSITA
PAPEL DA ESCOLA	Transmitir os conhecimentos acumulados de forma lógica para preparar os alunos para assumirem seu papel na sociedade.	A escola deve ajustar, adaptar e integrar os sujeitos à sociedade, em um processo ativo.
CONTEÚDO DE ENSINO	Conhecimentos acumulados historicamente e repassados como verdades, conteúdos alheios à realidade social do educando.	Estabelecidos em função das experiências vividas, enfoque nos processos mentais e habilidades cognitivas.
MÉTODOS	Exposição verbal feita pelo professor, exercícios de repetição e memorização por parte do aluno.	Aprender fazendo experimentos, pesquisa, descoberta. Partindo da etapa que o aluno se encontra, priorizando o trabalho em grupo e atividades úteis para a vida
PROFESSOR-ALUNO	Professores autoritários, que transmitem o conhecimento, disciplina rígida, aluno acrítico que deve assimilar os conteúdos.	Aluno centro do processo de aprendizagem; professor estimulador e orientador da aprendizagem.
PRESSUPOSTOS DE APRENDICAGEM	Receptiva e mecânica, através de avaliações de curto e longo prazo. Punição e emulação.	Motivação depende da estimulação do problema e do interesse do aluno. Avaliação fluída.
PRÁTICA ESCOLAR	Presente nas escolas	Difundida nos cursos, porém pouca aplicabilidade nas escolas.

Fonte: Elaborada pela autora com base em LUCKESI (1994) e SAVIANI (2000).

E como toda teoria é uma abstração da realidade, as modificações das relações de produção, modificam essa realidade. A lógica liberal da sociedade capitalista hegemônica, para equilibrar o sistema de classes, implementou a pedagogia Tecnicista, centrada no saber fazer, tanto educando, quanto educador, relegados a executores do processo, sendo que “todo o funcionamento da escola é medido em função dos resultados obtidos em termos de execução rigorosa do planejamento”. (GADOTTI, 1998, p.26). A Pedagogia Renovada não diretiva tem o aluno como centro do processo pedagógico, suas necessidades e capacidades individuais como propulsoras de aprendizado, exacerbando o indivíduo, as estratégias de facilitação e o esvaziamento dos conteúdos. Para a primeira, o professor é um técnico, para a segunda é reduzido a um facilitador que faz emergir a essência de cada um (SAVIANI, 2000. LUCKESI, 1994).

Cada uma dessas tendências pedagógicas, em que pese atuarem para a dicotomia teoria e prática, estão calçadas em concepções liberais de mundo e de ser humano que, a grosso modo, pretendem tornar todo sujeito eficiente para a sociedade de mercado capitalista alicerçada no individualismo como valor supremo, no consumo como sinal de existência e na competitividade como estratégia de sobrevivência.

Quadro 2 – Pedagogias Liberais: renovada não-diretiva e tecnicista

PEDAGOGIA LIBERAIS	RENOVADA NÃO-DIRETIVA	TECNICISTA
PAPEL DA ESCOLA	Formar atitudes, preocupa-se mais com os problemas psicológicos. Adequação pessoal às solicitações do ambiente.	Objetiva e operacional para aperfeiçoar e equilibrar o sistema social, modeladora do comportamento humano.
CONTEÚDO DE ENSINO	São secundários, enfoque nos processos de desenvolvimento das relações, a fim de facilitar os meios para que o aluno compreenda a si mesmo.	Informações, leis, princípios científicos estabelecidos em uma sequência lógica e mensurável. Decorrentes da ciência objetiva.
MÉTODOS	Esforço do professor em desenvolver um método próprio que facilite a aprendizagem dos alunos.	Procedimentos e técnicas necessárias para assegurar a transmissão e recepção de informações.
PROFESSOR-ALUNO	Aluno centro do processo para formar sua personalidade. Professor especialista em relações humanas. Compreende que	Professor como “técnico de ensino” e aluno fragmentado que deve “aprender a fazer”. Ambos

	toda intervenção é inibidora de aprendizagem.	são relegados à posição de executores do processo.
PRESSUPOSTOS DE APRENDICAGEM	Motivação resultante do desejo de adequação na busca de si mesmo. Aprendizagem é um ato interno.	Ensino como processo de condicionamento através do uso e respostas que se quer obter. Motivação, retenção e transferência.
PRÁTICA ESCOLAR	Principalmente em orientadores educacionais e psicólogos escolares.	Efetivada no regime militar na década de 1960, para adequar a escola a lógica do sistema de produção capitalista.

Fonte: Elaborada pela autora com base em LUCKESI (1994) e SAVIANI (2000).

2.2 CONCEPÇÕES CRÍTICAS DA PEDAGOGIA

Para mostrar novas perspectivas, surgem as denominadas pedagogias críticas, ou progressistas, de autores como Saviani, Freire, Libâneo, fundamentadas na vertente materialista histórico-dialético que compreende a matéria como essência do mundo e possível de transformação, sendo que a realidade social existe independente da consciência e a prática social é vista como critério da verdade, portanto concebem o caráter histórico, inconcluso e em constante movimento do conhecimento (TRIVIÑOS, 1987).

O materialismo histórico-dialético pressupõe relação entre teoria e prática, conhecimento e ação, como aspectos indissociáveis e é o próprio sujeito que produz a si mesmo através das relações de trabalho, ou seja, é através da relação dos fenômenos em si, abstraídos pelo pensamento dentro do seu movimento contínuo e na relação com os seus contrários, visto que não é a consciência que determina o sujeito, mas sim a realidade social que determina a sua consciência. (GADOTTI, 1998, p.101).

A dialética pressupõe totalidade, em que o todo se relaciona e se condiciona; movimento, tudo se transforma e está sendo, mas não o é, pois nega-se a negação, suscitando uma síntese dessa relação; mudança qualitativa em que após certas mudanças quantitativas ocorre a qualitativa e por fim, pressupõe a contradição, em que só ocorre a transformação porque dentro dos próprios fenômenos há a coexistência de forças que almejam a unidade e a luta dos contrários. (GADOTTI, 1998, p.104-106). Nesta perspectiva as pedagogias críticas, ao compreenderem a relação dialética entre sociedade e educação, não concebem a escola como redentora da sociedade – pedagogias não críticas – ou só como determinada – visão crítica-reprodutivista – considera a contradição entre determinante e determinada da educação, salientando que é possível modificar essa ordem, posto que a educação fornece as ferramentas para que o sujeito modifique sua realidade.

Luckesi (1994), traz a Pedagogia Libertadora e Libertária na perspectiva da autogestão e combate ao autoritarismo presente nas práticas pedagógicas, tomando como base a experiência social e as práticas que envolvem a comunidade como um todo. Estas tendências, possuem similaridades e peculiaridades expostas no quadro 3:

Quadro 3 – Pedagogias Progressistas: libertadora e libertária

PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS	LIBERTADORA	LIBERTÁRIA
PAPEL DA ESCOLA	Atuação não-formal, engajamento entre educador e educando. Contribui para desvelar a realidade de opressão	Transformar a personalidade dos alunos em um sentido de autogestão e libertação
CONTEÚDO DE ENSINO	Temas geradores extraídos da realidade social dos sujeitos.	Foco no conhecimento obtido através das experiências, conteúdos são selecionados, porém, não são rigorosamente seguidos.
MÉTODOS	Dialógico com grupos de discussão. Problematização como meio para acessar à herança cultural. Contradição vista como meio para analisar a realidade a fim de proporcionar uma nova síntese do que viveram.	Vivências em grupo e autogestão. Progressão da autonomia, comum acordo, participação de todas as instâncias para deliberarem sobre e executarem o trabalho.
PROFESSOR-ALUNO	Relação horizontal. Ambos são compreendidos como sujeitos do conhecimento.	Não-diretividade. Ambos possuem liberdade um para com o outro.
PRESSUPOSTOS DE APRENDICAGEM	Parte da abstração da realidade e só tem sentido se resulta numa síntese crítica dessa realidade.	Não há avaliação em termos de conteúdo. Objetiva-se a contemplação e libertação através das vivências.
MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR	Preconizado por Paulo Freire, teve sua aplicação em diversos países. Destinado ao EJA, mas diversos educadores de todos os segmentos tentam colocá-la em prática.	Abarca as pedagogias antiautoritárias. Há manifestações de alguns aspectos desta concepção nas instituições educativas.

Fonte: Elaborada pela autora com base em LUCKESI (1994) e SAVIANI (2000)

As tendências crítico-social dos conteúdos e histórico-crítico, concebem na educação uma síntese que supere a teoria renovada e a tradicional ao compreender essa relação dialética entre sociedade e educação, ocasionando uma ruptura na compreensão de que há autonomia ou dependência absoluta na forma como estas se relacionam. (SAVIANI, 2000). E proporciona uma relação entre o individual e o coletivo, ao relacionarem o concreto, ou seja, o que está

inserido na prática social com o que está na herança culturalmente produzida e armazenada pela humanidade. (LUCKESI, 1994). Explicitadas no seguinte quadro 4:

Quadro 4 – Pedagogias Progressistas: pedagogia histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos

PEDAGOGIAS PROGRESSISTAS	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS
PAPEL DA ESCOLA	Produzir intencionalmente em cada sujeito, o que é histórico e produzido pela humanidade.	Difusão dos conteúdos concretos, assume papel de transformação, pois possibilita e democratiza o acesso a herança cultural.
CONTEÚDOS DE ENSINO	Partem da prática social inicial para se apropriar dos instrumentos de ordem teórica e prática dos conhecimentos historicamente produzidos.	Conteúdos universais, exteriores aos educandos, mas que devem ser assimilados e reinventados por estes, compreendendo assim a significação do conhecimento para a vida.
MÉTODOS	Prática social: realidade concreta; Problematização: elencar as questões a serem debatidas e solucionadas na sociedade; Instrumentalização: conhecimentos científicos a serem apropriados para solucionar as questões; Catarse: incorporação dos conhecimentos por parte do educando; Prática social final: ponto de chegada, formulação da síntese.	Partem de uma relação direta com a experiência vivida. Propicia a reelaboração do vivido com o conhecimento. Vai da ação para a compreensão, de volta para a ação até formar a síntese. É a unidade entre teoria e prática.
PROFESSOR - ALUNO	Professor e educando imersos na realidade social, porém em níveis diferentes de compreensão da prática social.	Professor e educando em situação desigual de conhecimento. Relação de troca, de confronto na realidade com bases nos conteúdos.
PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM	Alteração qualitativa na prática social, há uma superação da síntese em síntese.	Desenvolver capacidade de processar e organizar informações com base nas experiências. Diagnosticar se houve ressignificações do conhecimento inicial.

<p style="text-align: center;">MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR</p>	<p>Figura a atividade educativa no seio da prática social como ponto de partida e chegada, articulando os aspectos teóricos e práticos da pedagogia</p>	<p>Adoção do modelo de interação entre conteúdos e realidades, articulando o político e pedagógico, além de fomentar práticas democráticas de acesso ao conhecimento.</p>
--	---	---

Fonte: Elaborada pela autora com base em LUCKESI (1994) e SAVIANI (2000).

Estas exposições sobre a filosofia articulada com a pedagogia que, por sua vez, desdobram-se nas tendências pedagógicas, fornecem um panorama geral e sistematizado das teorias em voga, e como se relacionam na prática dentro das instituições. Posto isso, trago para o centro da reflexão a importância de assimilar estas teorias para qualificar a prática docente, compreendendo a contradição entre elas no âmbito escolar.

Como explicitado, não existe neutralidade na educação, esta, por sua vez está diretamente relacionada a um posicionamento político. É direito e dever do educador de experienciar uma prática educativa coerente com seu posicionamento político, e o educador não pode se omitir frente aos educandos, pois o ato de educar é um ato político, contido nele está a posição e detrimento a quem, e o quê se fez escolha do lecionar. Nesta educação permanente se solidifica a práxis, que é ação e reflexão sobre a prática exercida no mundo vivido e ao desmitificar esta prática e enxergar o quê-fazer docente como algo intencional e imbuído de teorias, será possível redizer ao fazer, ou seja, validar o discurso na prática (FREIRE, 2001).

Em consonância, Gadotti (1998, p.15) discorre sobre a importância do conceito do diálogo em Freire e seus desdobramento para práxis pedagógica, que consiste na ação e reflexão, no encontro e compromisso com a transformação social para não cair no mero verbalismo. Pois é através do diálogo que acontece o ato de educar, o conhecimento passa pelo outro através da expressão e comunicação. Mas, é preciso não cair no simplismo do conceito, diálogo e conflito permanecem juntos no âmbito das instituições educativas, pois, “A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os” (GADOTTI, 1998, p.28) e tem seus fundamentos na dialética marxista. Compreendida não apenas como um método, mas na sua totalidade, com a concepção de humano, sociedade e da inter-relação entre estes. (GADOTTI, 1998, p.99).

Assim, educar é transformar e como cita o autor, nenhuma transformação é pacífica, é preciso contrapor e duvidar para criar uma consciência crítica. A contradição é substancial nesse processo, visto que é preciso compreender a relação entre o ato educativo, o ato político e o ato

produtivo. E o educador deve evidenciar essa contraposição para superá-la dialeticamente. (GADOTTI, 1998, p.73).

Luckesi (1994), Gadotti (1998), Saviani (2000) e Freire (2001), discorrem sobre a educação ser um ato intrinsecamente político e contraditório, a educação e sociedade não possuem uma relação simétrica em que ora é libertadora, ora é conservadora. Estas tendências estão em constante embate, porém uma acaba sendo dominante na sociedade e intervém na educação, assim como a educação também pode usar destes mesmos artifícios para intervir na sociedade e suscitar uma ruptura no *status quo*.

Ao compreender essa relação a/o pedagoga/o que adentrar no espaço escolar desenvolverá uma atuação docente menos obscura, pensada intencionalmente e constituirá sua identidade enquanto educadora/o, aprimorando-se e concebendo o ato político como intrínseco ao ensinar, compreendendo assim, a indissociabilidade entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível conhecer e compreender que o campo das teorias não é linear, estas disputas não necessariamente substituem uma teoria por outra. Grosso modo, em uma análise empírica é perceptível os resquícios da pedagogia tradicional nas instituições educativas, como a organização das cadeiras, professores que não consideram o conhecimento prévio dos estudantes. Assim, como a pedagogia renovada, com instituições que relegam o professor a facilitador, esvaziam o conhecimento, colorem o ambiente. E a tecnicista, com os próprios cursos técnicos, que preparam para o trabalho, deturpando a ideia de “homens livres”, como traz Saviani (2000), em que nessa visão de mundo os sujeitos são livres para vender sua mão de obra, fazer contratos e concessões, excluindo a formação integral e o caráter histórico das relações, inculcando cada vez mais a ideia de individualismo e de fragmentação do conhecimento, tornando o sujeito fragmentado e alienado perante sua condição de livre apenas para vender sua força de trabalho.

Para o problema de pesquisa propulsor deste trabalho, chega-se à conclusão de que é imprescindível qualificar as formações iniciais dos educadores – e as continuadas também – para que estes atuantes na área da educação consigam ter mais compreensão das teorias que permeiam sua prática, causando uma ruptura, principalmente, na dicotomia que fazem em relação à teoria e prática, visto que apesar de conceitos distintos são indissociáveis, a teoria é um olhar sobre a prática, é uma visão de mundo. Na medida em que a teoria sai do plano abstrato

e passa para o material, através das ações dos sujeitos sobre o mundo, ela se torna a prática. (SAVIANI, 2008). E só através da apropriação das teorias educacionais e quanto mais criticamente se pensar na educação, que será possível desconstruir essa noção de educação a serviço da hegemonia e construir uma educação para a coletividade, formação integral dos sujeitos – nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais – com o objetivo de ensinar conteúdos que vão além dos necessários para passar em um vestibular ou para trabalhar em uma indústria, conteúdos que façam sentido para os educandos, que ressignifique sua realidade.

Os autores estudados para este trabalho reagem positivamente a unidade da teoria e da prática, salientando que com a apropriação das teorias, possibilitará a constituição de uma identidade docente menos obscura, retomando a teoria como fundamento necessário para qualificar o quê-fazer docente, e assumindo um posicionamento político a favor da construção do conhecimento e de uma sociedade menos desigual ou da transmissão do conhecimento e perpetuação do *status quo*. Este momento demanda segurança teórica para compreender que teoria e prática imbricam-se e o processo formativo dos cursos de licenciatura possibilitam a aquisição do conhecimento estudado nos componentes curriculares para articulá-los com as necessidades da sala de aula. É nesse movimento de permanente construção que amplia-se os estudos sobre as práticas educativas, repensando-as, teorizando-as e renovando estes saberes.

Entretanto, apesar dos autores discorrerem nesse aspecto da articulação da teoria e prática, por que ainda há esse distanciamento dos conceitos? Como os discentes dos cursos de licenciatura, em particular da pedagogia, estão construindo sua capacidade de teorizar uma prática? Como contribuir na formação inicial e permanente dos educadores para que estes apropriem-se das teorias? Há que se pensar no currículo como um todo para superar essa visão e compreender os desdobramentos para a prática pedagógica. E somente com o avanço da teoria numa perspectiva contra-hegemonica, para transformar a ordem social vigente que suscitará num modelo de sociedade menos desigual, esperançoso e a favor daquelas e daqueles que são impedidos de exercerem sua vocação ontológica de *ser mais*, de humanizarem-se e perseguirem a liberdade autônoma. (FREIRE, 2016, p.40).

Este trabalho não esgotou a temática proposta, ainda há muito para aprender e pesquisar, o conhecimento é histórico e mutável, novos questionamentos surgirão com base nas experiências vividas e ressignificadas sob a lente das teorias. Ressalta-se que é preciso ter alicerçados os conceitos que permitam reconhecer o outro como sujeitos cognoscentes, históricos, permeados pelas contraditoriedades e em constante formação, para assim, assumir e validar cada vez mais conscientemente uma postura de docente crítico, reflexivo e autoridade no que concerne a sua profissão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rachel, SILVA Michelly Dias da, SOUZA Marcela Tavares de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>> Acesso em 06 de nov. 2019

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ªed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez. Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor. 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2013. P. 151-169.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – Coleção memória da educação.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.ª ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ªed. Campinas, SP. Autores Associados, 2011. P. 11-21.

SECO, A. P. ANANIAS, M. FONSECA, S. M. **Antecedentes da administração escolar até a república (...1930)**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p. 54-75. 2016. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art7_22e.pdf> Acesso em 11 maio. 2019

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.50, pp. 267-282. Rio de Janeiro, maio/Ago. 2012. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/118331>> Acesso em 9 maio. 2019.