

TEORIA E PRÁTICA NOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL, NO BRASIL, A PARTIR DOS ANOS 2000¹

Paolla Iba Farias da Motta²
Eliana Claudia Navarro Koepsel³

RESUMO: O presente artigo busca apreender os determinantes históricos da dicotomia entre teoria e prática na formação inicial docente, em especial identificar os diferentes projetos (de educação e sociedade) em disputa. Resulta em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo buscando evidenciar qual a concepção de prática docente presente nos documentos de políticas de formação docente, a partir dos anos 2000. A pesquisa está organizada em três partes: inicialmente apresenta-se uma revisão de literatura acerca da formação docente, no qual se discute concepções de teoria, prática e práxis e um breve histórico de como tais concepções se adequaram na formação docente no Brasil; Em seguida, esta pesquisa discutirá os conhecimentos docentes e as demandas da formação e por fim, a teoria e a prática nos documentos de formação inicial docente, em especial o Parecer CNE/CP n° 009/2001 e a Resolução CNP/CP n° 002/2015. Conclui que não se trata de exclusão da teoria ou da prática, mas de buscar a sua incorporação na formação de docentes.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Teoria e Prática. Políticas educacionais.

ABSTRACT: The present paper tries to apprehend the historical determinants of the dichotomy between theory and practice in initial teacher training, in particular to identify the different projects (education and society) in dispute. It results in a qualitative bibliographical research seeking to highlight the conception of teaching practice present in the documents of teacher education policies, starting in the year 2000. The research is organized in three parts: initially a literature review is presented about the formation conception of theory, practice and praxis, and a brief history of how these conceptions were adapted in the teaching formation in Brazil; Next, this research will discuss the teaching knowledge and the demands of the training and, finally, the theory and practice in the documents of initial teacher education, in particular the CNE / CP Opinion n ° 009/2001 and CNP / CP Resolution n ° 002/2015. It concludes that it is not a question of excluding theory or practice, but of seeking to incorporate it into teacher training.

Keyword: Initial teacher education. Theory and practice. Educational policies.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - 2017

² Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá- UEM

³ Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de graduação em Pedagogia, especialmente nos estágios obrigatórios, foi recorrente ouvir de alguns professores que ao terminar a graduação seria possível perceber que “na prática as coisas eram bem diferentes da teoria”. Deduzemos que a prática não coincide com determinada teoria. Outro discurso recorrente nos últimos anos é de que as disciplinas teóricas incham os cursos de graduação, que é preciso reformar os cursos de licenciatura, diminuindo a carga teórica e ampliando a prática.

Diante de tais vivências, surgiram alguns questionamentos: qual o papel do conhecimento teórico na formação docente? Qual o histórico da dicotomia entre teoria e prática na formação docente? Por que a unidade entre teoria e prática é tão difícil de se estabelecer? Qual a concepção de teoria e prática nos documentos que versam sobre formação docente no Brasil atualmente?

Tais questionamentos nos levaram ao interesse em desenvolver essa pesquisa, com o propósito de compreender como as políticas educacionais têm direcionado essa questão, haja vista que, têm havido discursos cuja formação docente deveria pautar-se mais nas práticas e nas experiências.

Segundo Silva (2002 p. 5) a educação é assim, como qualquer outra prática social, um “[...] produto social, pois é resultado de uma construção histórica humana que [...] muda-se de conteúdo, de organização e de métodos”, ela se organiza e reorganiza ao longo da história e conseqüentemente afeta a formação docente e na história da educação, ora se deu atenção a questão teórica, ora se acentuou a prática como a questão mais importante dessa formação.

Para falarmos da relação entre teoria e prática na educação, alguns pontos precisam ser definidos, primeiro os determinantes históricos da dicotomia entre teoria e prática na formação docente, pois, como citamos acima, a educação passou e ainda passa por transformações que afetam entre outros, a formação docente; segundo, os conhecimentos docentes necessários para conquistar a unidade teoria/prática; e terceiro os posicionamentos nos documentos de políticas públicas no Brasil acerca da supervalorização ou não da prática.

Para tanto, o presente texto se constitui além desta introdução, em três partes e considerações finais. Inicialmente, é feita uma revisão de literatura, destacando as concepções de teoria, prática e práxis e como estas se moldaram no decorrer da

história da formação docente inicial no Brasil. Posteriormente se discute os conhecimentos necessários para unidade teoria/prática. Finalizamos com os posicionamentos presentes nas diretrizes para formação inicial docente, especialmente no Parecer CNE/CP nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP 002/2015.

O presente texto conta com aporte teórico de Silva (2002), Mello (2000), Tozetto e Gomes (2013), Pereira (1982), Tardif (2000), Vázquez (1977), Young (2011), Sforzi (2012; 2015), Moraes (2004), Shiroma (2003), Libâneo (2004), Duarte (2010) e Dourado (2015).

1 TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REVISÃO DE LITERATURA

Em termos conceituais teoria, prática e práxis são diferentes, entretanto são de um mesmo seguimento, são, portanto, conceitos diferenciados de um mesmo processo (PEREIRA, 1982, p. 68). Antes de prosseguir, é preciso melhor compreensão sobre o significado desses termos. O minidicionário Silveira Bueno (1996) traz a definição de teoria (1), prática (2) como: 1 – Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência, doutrina ou hipótese; 2 – Ato ou efeito de praticar, uso, experiência, saber, rotina, aplicação da teoria. A palavra práxis é ausente nesse dicionário, todavia no dicionário Aurélio (2008) ela é definida como “Ação é sobretudo ação ordenada para um certo fim, por oposição a conhecimento a teoria”.

Pereira (1982) explica a incompreensão advinda da simples busca pela etimologia da palavra, argumenta que “[...] só a etimologia da palavra, isto é, teoria enquanto contemplação intelectual ou abstrata, não abre espaço para que possamos compreendê-la além do âmbito de pura abstração” (PEREIRA, 1982, p. 8). O autor destaca a importância de aprofundar e compreender tais conceitos em seus verdadeiros significados, não é possível ficar na percepção advinda dos dicionários.

Para o autor a teoria e a prática são processos de construção e reconstrução e define quatro etapas para que se possa constituir a unidade entre elas, primeira etapa é a observação, momento em que é feita uma indagação sobre um determinado objeto suspeito; a segunda é a hipótese, em que a partir das observações do objeto, é exigida uma explicação; na terceira etapa acontece a experimentação, momento em que a hipótese é concretizada; a quarta e última etapa é a lei, aceitação ou não do objeto observado, explicado e experimentado.

Desse modo, a teoria segundo Pereira (1982), no processo científico, não é apenas abstrata ela prenuncia a prática e essa prática não pode acontecer de maneira isolada.

A teoria inerente com a realidade proporciona, segundo Tozetto e Gomes (2013) o conhecimento para possíveis transformações, mas a teoria sem a prática é insuficiente para ocasionar alguma transformação. Desse modo, é vazio o desempenho da prática pela prática e a teoria sem prática torna-se intangível. Segundo Tozetto e Gomes (2013) a teoria deve servir de instrumento na prática docente, sendo um momento para a efetivação da práxis, no qual a teoria e prática são elementos essenciais de um mesmo processo.

A práxis na perspectiva de Pereira (1982) é a relação estabelecida entre teoria/prática, é particular dos seres humanos, isso porque os animais não são capazes de teorizar suas ações. A prática do animal é puramente instintiva, ele não pode construir uma teoria a partir do que faz na prática, ele até pode demonstrar certa inteligência, mas “[...] o animal não pode meditar o que faz e muito menos fazer-se a partir do que faz”. Muito diferente é a ação humana que é “[...] ação teórica, ação refletida, ação de sentido, por mais estúpida que seja” (PEREIRA, 1982, p. 72). Isso porque na visão de Pereira (1982) o homem não é feito somente de pensamento, mas também de sentimento e ação. Dessa forma, a teoria segundo esse autor não ocorre isoladamente, antes, da “ação do homem como um todo envolvido no mundo e na relação com o outro” (PEREIRA, 1982, p.13). No mesmo entendimento, Vázquez (1977 p. 209) afirma que “[...] a atividade teórica por si só não é práxis [...] que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis”.

Historicamente, na formação inicial de professores a teoria e a prática se moldavam a partir do momento em que o país se encontrava. No Brasil, um estudo realizado por Pimenta (1995, apud Silva, 2002) demonstrou que a formação docente nos anos de 1930 e 1940 seguia modelos teóricos, então a prática docente acontecia pela reprodução desses modelos; nos anos de 1950 e 1960 a predominância dos alunos dos cursos de licenciatura eram as mulheres, a preparação da docência nesse período era estender o papel de dona de casa, fugindo assim da sua finalidade, logo a prática segundo Silva (2002 p. 11) “[...] foi se tornando teórica, isto é, a prática que se exigia para a formação da futura professora

era tão somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular)”.

Já no final dos anos de 1960, a prática era vista como um meio que apenas reproduzia um modelo anteriormente julgado como eficaz para aprendizagem das crianças, sendo a criança responsável pelo seu próprio fracasso caso não aprendesse (SILVA, 2002, p. 10). Com a instauração da reforma do ensino de 1º e 2º graus dado pela Lei 5692 de 1971, a ênfase para a formação deu-se para a prática enquanto instrumentalização para um determinado fazer:

[...] que pretendia profissionalizar o ensino médio, o conceito de prática ficou restrito à instrumentalização, à aprendizagem de técnicas de ensino de certas disciplinas. Apesar das tentativas de superação dessa visão por meio das pesquisas e debates realizados pelas universidades, praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aula. Isso distanciava os cursos de formação das verdadeiras necessidades da escola, já que muitas vezes (99,9%) a técnica não respondia a essas necessidades (SILVA, 2002, p. 10).

Nos anos de 1980, num contexto político de abertura para participação, de revisão de políticas e práticas, os currículos foram reformulados. A luta centrou-se no rompimento da prática pela prática, do tecnicismo, que se buscassem mecanismos que abrangesse a teoria e a prática como uma unidade.

Para Libâneo (2004), a formação docente ganhou destaque no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80 com relevância a uma abordagem reflexiva advinda de reformas educacionais implementadas em países europeus e latino-americanos e que posteriormente foram ganhando espaço nas pesquisas educacionais brasileiras, sobretudo a formação docente.

Nos anos 1990, num contexto neoliberal, há um retrocesso nas políticas de formação docente em relação a discussão posta por entidades de educadores nos anos 1980. Segundo Silva (2002) na década de 1990 a prática ainda permanecia como foco central da formação de professores, Silva (2002, p. 12) afirma que:

Os documentos oficiais e as vozes daqueles que representam a hegemonia afirmam que os cursos de formação devem voltar-se para a prática a fim de articular a integração entre ela e a teoria; contudo a questão não é ampliar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação. Estes precisam

estar vinculados às escolas, buscando a superação junto a elas através da práxis.

Para Silva (2002), é fundamental refletir a concepção de prática presente nos documentos oficiais de formação inicial docente divulgado pelo Ministério da Educação (MEC).

Shiroma (2003, p. 1) afirma que as reformas educativas vêm, desde 1990 sendo discutidas e referenciadas em debates que tentam “[...] restaurar a dualidade na formação de professores”. Segundo a autora os documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes são resultados de reformas na educação brasileira. Nesse sentido a autora faz uma crítica em relação a dualidade de perspectivas e interesses na formação docente:

De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, sintetizadas nos documentos do Conselho Nacional da Educação, avançam na direção de uma formação mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante para o professor. De outro, várias entidades de educadores se organizam em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente em que teoria e prática estejam articuladas (SHIROMA, 2003, p. 1).

Nos anos de 1990, havia certa preocupação que segundo Shiroma (2003) gerou discursos de “não-desperdício”, resultando assim no “[...] enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não são diretamente aplicados em sala de aula, estabelecendo a “primazia da prática” (SHIROMA, 2003, p. 2). Os interesses dos debates e discursos acerca da educação estavam ligados a um novo profissionalismo docente que se modificou e se ressignificou ao longo da história. Segundo Shiroma (2003 p. 5) a “[...] profissionalização tem promovido a desintelectualização e despolitização da formação docente” isso porque a formação docente na perspectiva de Hanlon (1998, apud SHIROMA, 2003, p.6) ganhou o título de “profissionalismo comercializado” no qual é preciso a articulação de três habilidades para o sucesso profissional, sendo a primeira a técnica, a segunda a gestão⁴ e a terceira o empreendedorismo, fazendo com que a qualidade ficasse em detrimento da lucratividade deixando em segundo plano o que é essencial para formação docente. Até porque, na perspectiva de Shiroma (2003) qualificar um

⁴ Gestão no profissionalismo comercializado implica em ser eficiente para gerenciar os demais funcionários, cuidar do financeiro e satisfazer o cliente. Hanlon (1998, apud SHIROMA, 2003, p. 6).

professor requer um custo que não está nas premissas dos “[...] governos conservadores nem de organismos internacionais” (SHIROMA, 2003, p. 10).

Ao enfatizar que o pragmatismo “[...] se evidencia nos critérios que tem norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação” (MORAES, 2004, p. 351), a autora aponta para um discurso do “fim da teoria”, cujos currículos e os projetos políticos empobrecem a atividade de reflexão na formação docente, e que na perspectiva da autora o “[...] conhecimento campo do vocabulário da prática, e não da teoria” (MORAES, 2004, p. 352). Portanto, desvaloriza a teoria com discurso que esta é perda de tempo e aponta como suficiente o “saber fazer”, e assim temos “[...] uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (MORAES, 2004, p. 353).

A prática isolada da teoria é nomeada por Duarte (2001, apud MORAES 2004 p. 354) como uma troca de experiências que em “[...] nome da valorização da experiência profissional de cada professor”, ocorre o reconhecimento imediato, prático e surreal que definem o “cotidiano alienado”. Nesse sentido, Moraes (2004) destaca a educação como prática social que:

[...] supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientam as ações, mas educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação e adaptação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio. (MORAES, 2004, p. 355).

Do ponto de vista de Moraes (2004), a educação entendida dessa forma não dispensa os recursos da teoria “[...] seja para crítica das práticas sociais existentes seja para assinalar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las”. (MORAES, 2004, p.355).

2 CONHECIMENTOS DOCENTES E DEMANDAS DA FORMAÇÃO

Tardif (2000) descreve que os saberes profissionais docentes decorrem de diferentes fontes, uma vez que ao ministrar as aulas eles desempenham uma cultura conquistada ao longo de sua vida pessoal e escolar, sendo que essa vivência

escolar é perceptível por meio de conhecimentos e de certezas que os professores retêm com a prática docente. O docente precisa apoiar sua prática em “conhecimentos especializados e formalizados” (TARDIF, 2000, p.6), conhecimentos esses que são alcançados ao longo de uma formação de nível superior, por essa razão a ação do docente não deve se limitar em saberes empíricos, pautados em experiências do cotidiano, sua ação precisa estar também fundamentada em conhecimentos teóricos. Para tanto, Sforni (2012) acentua que o professor:

[...] deve dominar as bases teóricas nas quais ela está assentada. Para que tenha condições de refletir, analisar e planejar sua ação na perspectiva que deseja, precisa compreender e diferenciar os diversos caminhos que são acenados para a educação escolar, o que somente é possível quando ele domina os instrumentos teóricos que lhe são oferecidos pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino. (SFORNI, 2012, p. 472)

Isso implica que essas bases teóricas são tão fundamentais quanto a prática e na profissão docente é imprescindível o domínio do conteúdo, logo a atividade docente não pode se limitar a saberes mecanizados, portanto, a preocupação do professor não está somente em transmitir seu conhecimento ao aluno, mas sim em problematizar o conteúdo para que o aluno consiga fazer uso dele em diferentes ações do seu cotidiano. A ação do professor não é suficiente para a apropriação do conhecimento do aluno.

Young (2010) argumenta que dentro da sala de aula os professores precisam considerar as experiências e os conhecimentos que os alunos levam para as escolas, visto que não vão à escola para ver e ouvir aquilo que trazem consigo, o conhecimento prévio do aluno deve servir de ferramenta para o professor conduzir sua aula, por isso “[...] é preciso que a atividade de ensino esteja fundamentada em conhecimentos teóricos e não empíricos” (SFORNI, 2012 p. 13).

As políticas educacionais, segundo Young (2010) tem ocultado aquilo que é fundamental para o currículo da escola. Em 2008 a Inglaterra passou por reformas a fim de personalizar o currículo diretamente ligado aos conhecimentos cotidianos e as experiências dos alunos sendo um instrumento para motivar o aprendizado dos alunos até então “desmotivados”, assim eles poderiam levar para a escola as suas experiências prévias (YOUNG, 2010, p. 6). No entanto, é necessário que o currículo tenha um propósito em si mesmo, que é o desenvolvimento intelectual dos alunos,

não pode ser um meio para motivar o aluno, porque esse não é seu foco (YOUNG, 2010).

O conteúdo segundo Young (2010) é de suma importância para a aquisição dos conceitos, mas este não deve aparecer como algo a ser apenas memorizado, os alunos devem compreendê-los. De acordo com Charlot (2009 apud Young, 2010) os professores precisam auxiliar os alunos nas relações com os conceitos das diferentes disciplinas que caracterizam o currículo na relação com o cotidiano desses alunos. E também introduzir os alunos em conceitos diretamente relacionados ou não com a vivência deles fora da sala de aula. Assim, os estudantes terão acesso completo ao conhecimento gerando então identidades, principalmente para os alunos desfavorecidos, pois muitos deles vão para escola com pouca experiência. Sforzi (2012) também salienta que:

[...] não basta apenas a ação do professor, é preciso que o conhecimento a ser adquirido represente para o sujeito maior possibilidade de pertencimento social. Ou seja, o aluno deve perceber que, ao se apoderar de um novo conhecimento, ele amplia sua capacidade de se relacionar com o mundo. Somente compreendendo os conceitos como instrumentos simbólicos é que se pode identificar essa potencialidade nos conteúdos escolares (SFORZI, 2012, p. 9).

Desse modo, o aprendizado se evidenciará a partir do momento em que o sujeito conseguir utilizar seu novo conhecimento em suas ações cotidianas.

Tardif (2000) explica os saberes profissionais advindos de diferentes fontes, por exemplo, sua história de vida, as vivências escolares, conhecimentos adquiridos na universidade, mas ressalta que tais conhecimentos, “[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas práticas [...] são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2000, p. 7).

A formação docente na visão de Silva (2002) é parte de um processo ininterrupto que envolve a vida pessoal, profissional e político-social, portanto os conhecimentos profissionais não se constituem em quatro ou cinco anos de curso, e que para além de uma formação continuada “só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho” (SILVA 2002, p. 2) e em sua formação. Para Sforzi (2012) os cursos de licenciatura deveriam contemplar dois passos essenciais na promoção do desenvolvimento humano

1) o percurso lógico e histórico do conteúdo a ser trabalhado, reconhecê-lo como um instrumento simbólico produzido na atividade humana, portanto, impregnado de ações e operações mentais; 2) a atividade cognitiva do estudante, eleger procedimentos adequados para que ele tenha condições de reproduzir as ações e operações mentais objetivadas no conteúdo trabalhado, bem como para criar motivos adequados para as referidas aprendizagens (SFORNI, 2012, p. 14).

Assim, não haverá como exercer a docência apenas com os conhecimentos oriundos de uma experiência empírica, é fundamental uma compreensão teórica acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, tais “conhecimentos são essenciais na formação docente, constituindo-se em mediadores do professor na sua interação com a prática” (SFORNI, 2012, p. 14). Fica evidente que

[...] A própria atividade docente é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação) (SILVA, 2002, p. 10).

Desse modo, na visão de Silva (2002), a ação docente é teórica e prática que se concretiza no processo de ensino-aprendizagem. Pereira (1982) fala que contradizemos e separamos a teoria e prática, aprendemos assim, mas ressalta:

Ao mesmo tempo em que a prática é pressuposto básico ou fundamento da teoria, ela não pode ser entendida separadamente da teoria. Senão seria uma ação animalizada e não ação humana: ação de cultura, ação do sentido antropológico (PEREIRA, 1982, p. 74).

É impossível entender a unidade desses conceitos somente na prática pela prática, e a teoria, de acordo com Pereira (1982 p. 75) “[...] se torna pura abstração longe dos horizontes da prática”. Por isso, que toda ação humana precisa de um respaldo teórico, deixando exteriorizar a capacidade crítica do homem.

O homem é, de acordo com Pereira (1982), um ser complexo, buscando sentido no meio em que vive, por pensar, agir e sentir é que o homem teoriza, mas não significa apenas “elaborar ideias ou adquirir conhecimento” (PEREIRA, 1982, p. 14). Tozetto e Gomes (2013 p. 649) afirmam que o papel da teoria na educação:

[...] é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dão suas atividades docentes, para neles intervir, transformando-os.

Nessa perspectiva, Pereira (1982 p. 13) também enfatiza que a teoria não pode ser vista isoladamente, ela é também a ação do homem como um todo, “envolvido no mundo e na relação com o outro”, é por isso que o homem não é feito somente de pensamento, ele precisa agir para que seu pensamento se concretize e transforme (positivamente ou negativamente) a realidade. Então se:

[...] os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: Como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as ferramentas é, portanto pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2000, p. 15).

É, portanto na ação que as ferramentas da teoria assumem seu significado e sua utilidade. Além do mais, a negação da teoria:

Deixa de esclarecer a função social da escola capitalista, evitando analisar o atual contexto mundial de mudanças no mundo do trabalho e do próprio mercado e as relações de tais questões com a função da escola e das atuais reformas educacionais. Também as questões de poder, classe e gênero ficam à margem, perdendo o tratamento que se deve dar às relações entre sociedade e escola. Recusa-se a totalidade explicativa para se concentrar no micro, o que quebra a unidade teoria e prática (SILVA, 2002, p. 33).

A vista disso, Silva (2002 p. 40) salienta que a prática docente é consequência de uma teoria, logo, todo profissional precisa ampliar seu conhecimento, para que este possa interferir no fazer, não no imediato e assim contribuir com sua área de ensino em sua totalidade.

Na perspectiva de Libâneo (2004, p. 115) as “[...] mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar”, desse modo, o mesmo que se espera do aluno deve ser esperado dos cursos de formação

docente. Isso do ponto de vista histórico-cultural de Davydov (1988 apud Libâneo, 2004) e que Libâneo (2004 p. 115) ressalta, para que a “[...] escola de hoje ensine os alunos a orientar-se [...] que os ensine a pensar, mediante um ensino que impulsione o desenvolvimento mental”. Nesse sentido Libâneo (2004) afirma que “[...] a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2004, P. 116).

O ensino e a educação no ponto de vista de Libâneo (2004) são condições de organização de um método de adaptação (apropriação) do homem, porém é preciso que “[...] o sujeito realize determinada atividade, dirigida a apropriação da cultura” (LIBÂNEO, 2004, p, 119). Segundo o autor, a atividade humana é estabelecida pelas necessidades e condições para o cumprimento de tal atividade, sendo a “assimilação de conhecimento” um tipo de atividade, assim o professor tem o papel de “[...] organizar e estruturar corretamente a atividade de assimilação do estudante”. (LIBÂNEO 2004, p. 121). De acordo com Libâneo (2004):

Para que isso ocorra faz-se necessária uma estrutura da atividade do aprender incluindo uma tarefa de aprendizagem, as ações de aprendizagem e ações de acompanhamento e avaliação, visando à compreensão do objeto de estudo em suas relações. O resultado disso é que os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida. A educação escolar constitui-se numa forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem – cuja meta é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar (LIBÂNEO, 2004, p. 122).

Fica então evidente que na perspectiva de Libâneo (2004) o desenvolvimento do pensamento teórico possibilita sua utilização em diversas áreas da aprendizagem e assim com a “[...] aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática” (LIBÂNEO, 2004, p. 125).

Na profissão docente, é possível compreender a atividade como aprendizagem, o que segundo Libâneo (2004) é adquirir o conhecimento teórico de modo que os professores dominem:

[...] estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. A teoria [...] possibilita a aquisição do conhecimento teórico e das ferramentas cognitivas, desenvolvendo as competências do pensar. Trata-se, pois, da necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação das teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Tendo em vista as contribuições de Libâneo (2004) podemos considerar que a ação docente é compreendida de duas formas: primeiro, de uma ação que envolve reflexão, e segundo, das atividades que são adequadas às situações. Assim, nem sempre a reflexão e a experiência resolvem tudo, portanto, é inevitável ter “[...] estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico que ajudam a melhor realizar o trabalho [...] e a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

A formação docente inicial necessita de uma fundamentação teórica sólida e que sustente seu exercício docente, isso porque segundo Tozetto e Gomes (2013) “[...] a teoria deverá oferecer perspectivas de análise do contexto ao qual o docente está imerso, e a prática proporcionará experiências concretas em constante processo de reelaboração” (TOZETTO; GOMES, 2013 p. 651).

Segundo Silva (2002) o problema que envolve a relação entre teoria e prática parece resolvido, mas ressalta que:

Integrar teoria e prática, como dizem os formuladores das políticas, é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer. Não é precisamente seguir modelos, mas ter uma relação harmoniosa entre o que se aprende na formação (no caso, o que está determinado nas diretrizes) e o que se faz na prática como profissional (SILVA, 2002, p. 22).

Compreende-se então que a unidade acontece na medida em que a “[...] teoria justifica a ação” (SILVA, 2002, p. 22). Segundo Silva (2002) A formação docente é um processo de desenvolvimento, logo a teoria e prática “[...] devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática” (DEWEY, 1959, apud, SILVA, 2002, p. 21).

3 A TEORIA E PRÁTICA NOS DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, A PARTIR DOS ANOS 2000

3.1 PARECER 009/2001

O Parecer nº 009/2001, é um documento do Ministério da Educação que propõe diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior, sob representação dos agentes das Secretarias de Educação e coordenada pelo Dr. Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica. Este documento faz uma breve contextualização da educação nos últimos anos para utilizar como base na elaboração das propostas contidas no Parecer.

O documento, assim como todas as propostas anteriores, foi parte de um processo de reflexões, críticas e problemas enfrentados na formação docente, que serviram de base para construção de uma política na formação de professores, bem como na organização de estruturação dos cursos de licenciatura.

As diretrizes CNE/CP nº 009/2001 definem que “[...] todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize” (MEC, 2001, p. 56). A preocupação com a qualificação do docente tornou-se, no âmbito de reformas educacionais, o centro de várias discussões, de modo que a teoria e a prática entram em pauta sendo objeto de discussões, mas antes mesmo da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/1996 a relação entre teoria e prática já era bastante debatida.

Para Mello (2000, p. 99) as novas demandas da sociedade passaram exigir formação mais abrangente, de nível superior, já que não havia como continuar aceitando que alguém recém-formado no ensino médio fosse exercer o papel de docente em turmas do ensino fundamental I, já que estes não dominariam os conteúdos necessários a serem transmitidos. Mello (2000) ainda enfatiza que:

Para cumprir a LDB na letra e no espírito, será necessário reverter essa situação. A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática (MELLO, 2000, p. 100).

Na perspectiva de Mello (2000) existe uma falha na formação docente que se remete a separação da teoria e prática, pois se o docente tem que produzir no aluno a capacidade de relacionar teoria e prática, as mesmas precisam estar presentes na própria formação docente. Por isso, a necessidade de pensar uma formação docente que inclui a preocupação com a unidade teoria e prática.

Um dos elementos expressos no parecer CP n° 009/2001 que discute a ampla formação docente inclui “dar relevo à docência como base da formação, relacionando a teoria e prática” (MEC, 2001, p. 5). O parecer ainda destaca o Art. 61 da LDB 9393/96 no qual designa ao profissional da educação características do desenvolvimento do educando, tendo como fundamento a “[...] a associação entre teoria e práticas” (MEC, 2001 p. 13), isto é, para desenvolver nos alunos “[...] experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (MEC, 2001, p. 14).

A concepção de prática na formação docente segundo o parecer CNE/CP n° 009/2001, se caracteriza em dois pólos isolados entre si. O primeiro pólo coloca a prática em detrimento da teoria, supervalorizando os conhecimentos teóricos desconsiderando a importância da prática na formação. Em contrapartida, o segundo pólo sobrepõe a prática desprezando a proporção “[...] teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas” (MEC, 2001, p. 22).

Este é apenas uma das questões enfrentadas na formação docente. Por isso, Silva (2002 p. 35) defende a necessidade de “[...] coerência entre a formação inicial e a prática de trabalho, no caso, a educação básica”. Isso porque segundo as diretrizes CNE/CP n° 009/2001 é um meio de garantir a indispensável articulação entre a teoria e prática, porém essa coerência exposta em tal documento desconsidera segundo Silva (2002) o amplo conhecimento que garantiria a autonomia do professor.

Para além, o documento acima mencionado traz um conceito de simetria invertida, que traz a ideia da vivência profissional por meio da experiência como aluno e que segundo Silva (2002 p. 37) “[...] implica um tipo de “aprender fazendo” e de vivenciar esse aprender num “mundo virtual que se representa o mundo da prática””. Isto é, aprender em um lugar similar a sala de aula e a justificativa do CNE/CP n° 009/2001 é de que o docente “[...] certamente já viveu como aluno a

etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor” (MEC, 2001, p. 30). Para Silva (2002):

Esse ambiente, no conceito de simetria, é o local de formação, e portanto não precisa ser uma universidade, mas um ambiente que esteja voltado para esse fazer prático. E o pensar essa prática é encontrar soluções, adaptativas, exercitando-a em situações semelhantes às reais (SILVA, 2002, p. 37-38).

Outro ponto presente no parecer CNE/CP nº 009/2001 que proporcionaria a unidade entre teoria e prática na formação inicial docente é a prática investigativa. De acordo com o documento as instituições de formação docente não valorizam a prática investigativa e enfatiza que as:

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada (MEC, 2001, p. 24).

É preciso atenção para não cair no canto da “sereia”, como o Parecer de 2001 carrega. Duarte (2010) no texto *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas* relaciona um conjunto de pedagogias que atribuem um enfoque pragmático da educação escolar: “pedagogias do aprender a aprender”, “pedagogia do professor reflexivo”, “pedagogia das competências”, “pedagogia dos projetos” e “pedagogia multiculturalista”. Para esse autor, em comum essas pedagogias estão aprisionadas à lógica da sociedade capitalista e de um idealismo das relações entre educação e sociedade. Se fazer e entendimento da ação do professor subjaz uma política que define a educação com a capacidade de resolver os problemas sociais, a violência, o desemprego e a degradação do meio ambiente.

3.2 RESOLUÇÃO CNP 002/2015

A Resolução CNE/CP 002/2015, um documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com base nas considerações de resoluções e leis anteriores estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada, nos cursos de licenciaturas e também para cursos de formação pedagógica para cursos de segunda licenciatura (MEC, 2015 p. 1).

Essa nova resolução retoma a discussão para a relação entre teoria e prática, apontando para que se construa uma unidade, considera que um dos princípios norteadores da base comum nacional para formação docente é a unidade entre teoria e prática no processo de formação docente. Tal resolução tem em uma de suas considerações que alguns dos princípios norteadores da formação inicial e continuada são a “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática” (MEC, 2015, p. 2). Desse modo, Dourado (2015 p. 308) defende que a formação inicial compreende “[...] a articulação entre estudos teórico-práticos [...], aproveitando da formação e experiências anteriores em instituições de ensino”.

A resolução CNE/CP 02/2015 também prevê em seu art. 5º a 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”, reforçando assim que haja:

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica (MEC, 2015, p. 6).

Segundo Dourado (2015) a identidade do docente deve ser efetiva durante todo o processo, bem como, a “[...] relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos” (DOURADO, 2015, p. 309) fundamentais do profissional da educação.

Essa nova Resolução prevê também uma nova carga horária para os cursos de licenciatura, sendo que das 3.200 (três mil e duzentas) horas totais do curso,

serão destinadas 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas especialmente voltadas para o estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas deverão estar voltadas para atividades “[...] teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes”. (MEC, 2015, p. 11), totalizando assim um período de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos no mínimo. É importante ressaltar aqui, que os cursos de Pedagogia já segue a carga horária de 3.200, mas os demais cursos de licenciatura possuem um prazo para se adequar as proposta da Resolução.

Para Dourado (2015) a nova Resolução para a formação inicial de docentes direciona instituições de ensino superior em conjunto com as instituições de ensino da educação básica uma “[...] centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 315). Essa nova diretriz direcionada à formação docente contribui na visão de Dourado (2015 p. 316) para uma melhoria na formação docente inicial, uma vez que ressalta “[...] a necessária articulação entre a educação básica e superior”, e assim garantir a valorização do profissional da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Objetivo desse trabalho foi apreender os determinantes dos posicionamentos a favor da sobrevalorização ou não da prática nos cursos de formação docente nos documentos de política educacional brasileira.

Quando ingressamos na universidade e conseqüentemente no campo dos estágios obrigatórios é possível perceber incansavelmente essa disputa pela prática de profissionais que já atuam como docente e que recebem em suas salas de aula os alunos das universidades, de que o curso de Pedagogia dispõe aos acadêmicos, muita teoria e pouca prática, mas ao analisarmos o Parecer CNE/CP N° 009/2001 e a Resolução CNE/CP n° 002/2015, bem como os textos de autores que auxiliaram nesse processo, é possível perceber que existe a incompreensão por parte dos profissionais do que é a teoria e de como ela se evidencia na prática. Ficando evidente então, que a prática em si, sem a participação da teoria não é suficiente para ação docente, e nem a teoria nela mesma, porque o homem segundo Pereira (1982) não é feito somente de pensamento, mas também de sentimento e ação.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 trouxe uma orientação para as licenciaturas, em nível superior de que a prática precisaria acontecer no decorrer da formação acadêmica, aconselhando que não acontecesse apenas nos estágios obrigatórios, mas que os alunos da licenciatura estivessem inseridos desde o início da graduação em seu futuro campo de trabalho. Esse ponto de vista do Parecer sobre a prática, pressupõe uma maior proporção de conhecimento proporcionado em diferentes momentos da formação docente.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 002/2015 sugere um novo componente que é a formação continuada dos profissionais da educação, que é segundo o documento indispensável para a atividade docente. Essa nova diretriz realça a importância de haver uma unidade entre as Universidades e a Educação básica, e algumas ações têm sido tomadas para que haja essa articulação, uma delas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa financiado pela CAPES, estendido aos cursos de licenciaturas com parceria das escolas de educação básica na rede pública de ensino, contudo, o programa não contempla todos os acadêmicos da licenciatura,

Nos últimos anos tem se pensado muito a respeito da formação inicial docente e há uma busca constante em (re)organizar e aperfeiçoar o profissional da educação básica, e é possível perceber que há um avanço bastante significativo, porém será preciso desenvolver intervenções para que as orientações contidas na Resolução CNE/CP 002/2015 seja de fato concretizadas.

Uma sólida formação teórica possibilita um pensamento sobre a ação, resolvendo “[...] de forma imediata o problema” daí acontece a articulação da teoria e prática. Desse modo, a unidade da teoria e prática acontece na medida em que “se revela teoricamente a prática, e a partir desta se pode transformar a realidade” (SILVA, 2002, p. 23), desse modo, não há como falar da prática sem a teoria, é preciso compreender que existe uma relação direta e imediata entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, maio,

2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 01/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUARTE Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário** da língua portuguesa. 2008. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com>> Acesso em 15/12/2017.

LIBANEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico- cultural e da teoria da atividade.. Educar em Revista, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radial**. 2000. p. 98 -110.

MORAES, Maria Célia M.. Novas facetas de uma velha ideologia: o renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense. 1982, p. 65-85.

SILVA, Kátia A. C. P. C. **Articulação teoria e prática na formação de professores: A concepção oficial**. Inter-ação (Goiânia), Goiânia, v. 1, p. 01-54, 2002. Disponível em < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9184/1/ARTIGO_ArticulacaoTeoriaPratica.pdf> Acesso em 11/01/2017

SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, v. , p. 469-488.

SFORNI, M. S. F. . Didática, metodologias e objetos de aprendizagem: meios para qual fim?. In: Marinalva Vieira Barbosa; Amanda Regina Gonçalves; Beatriz Gaydeczka; Fernanda Borges Andrade Dantas; Juliana Bertucci Barbosa; Natália Morato Fernandes. (Org.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v.1, p. 209 -222.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. IN. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Ed. DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thais de Sá. **Formação inicial e a manifestação dos acadêmicos sobre a relação teoria prática**, Florianópolis, 2013. v.31, n. 2, p. 645-666

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.