

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA/PRÁTICA COMO ELEMENTO REFLEXIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE

THE RELATION BETWEEN THEORY/PRACTICE AS REFLEXIVE ELEMENT OF TEACHING FORMATION

GUACIRA DE AZAMBUJA*
MARGARETE TEREZINHA SIRENA**

RESUMO

Com este artigo, procuramos contribuir com a melhoria da formação docente, enquanto professoras do Curso de Pedagogia e responsáveis pela dinamização das atividades de prática de ensino em dois semestres. Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica tem repercussões no campo da ação social e não só da prática educativa, realizamos, por meio de um diálogo hermenêutico, a discussão referente à indissociabilidade entre teoria e prática, mostrando algumas concepções ainda existentes nos ambientes formativos. Reafirmamos, assim, a relação entre formação e reflexão teoria-prática como uma dimensão mais ampla de docência e de suas relações com a vida, com o desenvolvimento humano e com um projeto de formação de sociedade em que a educação e a prática pedagógica estão comprometidas com a humanização.

Palavras-chave: Teoria-prática; Reflexão; Formação docente.

ABSTRACT

In this article, we search for a increase in teaching formation, as teachers of the course of Pedagogy and responsible persons by the acceleration of the teaching practice activities in two terms of the course. Coming from the thought that the practice from Pedagogy has echoes in social action, not only in educative practice, we realized, by means of an hermeneutic dialog, we also realized the discussion about the indissociability between theory and practice showing some still existing conceptions in the formative environments. Therefore, we showed the relation among formation, theory and practice reflection as a large dimension from teaching and its relation with life, with the human development and with a project of society formation where the education, the pedagogic practice are committed with humanization.

Keywords: Theory-practice; Reflection; Teaching formation.

* Dr. em Educação, Professora do Centro Universitário Franciscano.

** Mestre em Educação.

FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA... RUMO À FORMAÇÃO HUMANA

As reflexões aqui realizadas emergem da área educativa, mais precisamente do exercício da docência, envolvendo também a prática pedagógica na qual as inquietações superam as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática. Nas reflexões registradas neste texto, apresentam-se parte dos processos formativos¹, enquanto docentes no ensino superior.

A docência no ensino superior, segundo Cunha e Isaia (2003, p. 372), envolve atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pela vida e profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles.

A atividade docente não existe solta, ela necessita de um motivo para existir. Esse motivo, o da formação, marca a atividade docente enquanto prática pedagógica.

O entendimento que se tem de prática pedagógica parte da idéia de prática social, por apresentar, na ação, o elemento da intencio-

nalidade. Assim, a prática pedagógica é “uma ação científica, intencional, planejada, organizada” que não se limita ao âmbito escolar, mas se apresenta “a todas as práticas educativas de uma sociedade, de forma a potencializar a ação educacional com fins educativos, em vista a um projeto de formação de sociedade” (FRANCO, 2002, p. 184).

A necessidade de entendermos a prática pedagógica a partir de uma dimensão mais ampla para a formação docente está nas contribuições que a amplitude dessa concepção pode trazer, como benefício ao campo da ação social e não só da prática educativa.

Por prática educativa entendemos, segundo Franco (2002, p. 184),

aquela exercida por educadores, no *lato sensu*, ou por docentes, educadores no *stricto sensu*. Pode-se então afirmar que a prática educativa, com fins formativos, que ocorre de maneira formal, organizada, e que carrega, também, compromissos com a transmissão de conhecimentos e cultura e que exige profissional qualificado para tal fim, é a prática docente, e que, como a outra [a prática educativa], ocorre prioritariamente nas escolas, instituições organizadas para tal fim, mas podem e devem ocorrer em outras instâncias educativas, tal como os cursos abertos, os cursos à distância, a formação contínua nos próprios locais de trabalho; demonstrando que o espaço educativo dos docentes ampliou, o que implica a ação extensiva da prática pedagógica.

A identificação das diferentes abordagens entre prática pedagógica, prática educativa e docência é relevante à medida que consideramos e analisamos a formação docente. Noutras palavras, o que inquieta o pensamento de

¹ Com esse termo queremos nos referir à formação que adquirimos enquanto docentes nas atividades que envolvem a prática de ensino.

alguns profissionais está presente nesse diferencial ampliado da dimensão da ação docente.

Portanto, o objetivo, neste texto, é propiciar o exercício reflexivo acerca da formação docente, envolvendo as aprendizagens construídas nos diferentes universos educacionais que abordam a prática pedagógica, via prática de ensino – escolar/não-escolar². Importa refletir a respeito das aprendizagens educativas que alunos e professores vêm fazendo no curso de sua formação e o quanto elas contribuem para a construção dos seus referenciais teórico-práticos, possibilitando-lhes ampliar a compreensão sobre os diferentes espaços educativos em que o sujeito se desenvolve e se forma.

Para Narvaes (apud OLIVEIRA, 2000, 51-52), a formação é entendida como “um processo que atravessa a vida dos sujeitos”. Essa concepção nos remete à formação na sua amplitude, numa relação não-dicotômica com a vida e que não se limita ao aspecto formal dos saberes específicos. Reforçando essa idéia, os estudos realizados por Tardif (2002) apontam duras críticas em relação à formação que, para o autor, “ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares” (p. 241-242).

É importante salientar que a formação vai muito além dos conteúdos propostos pela academia e necessários à atuação do professor. Nóvoa (1995, p. 25) reforça essa idéia ao dizer que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica e de (re)construção permanente [...]”. A não-dissociação entre formação e vida reafirma alguns pressupostos mencionados por Moita (apud NÓVOA, 1992, p.115) ao referir que

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

O processo de formação de cada pessoa apresenta características peculiares às experiências possibilitadas pelas histórias de vida. Cada história possui um movimento, uma complexidade, um tempo, um espaço, bem como pessoas e saberes distintos enquanto conteúdos dessa história. O modo como cada pessoa apreende esses conteúdos é que proporciona a singularidade da formação de cada indivíduo.

O mesmo acontece com a maneira como cada formador trabalha ou aborda o conhecimento, como reflete os modelos formativos na construção do sujeito. Por isso, a importância com o tratamento em relação à teoria-prática na formação docente é fundamental, pois ambas são elementos indissociáveis, devendo existir em termos de complementaridade. Esse entendimento encontra interlocução em Foucault (1998, p. 71), quando afirma que “a teoria não expressa, não traduz, nem aplica uma prática: ela é uma prática”. Assim, o lugar do teórico, do intelectual, deixa de ser o lugar distante, “um pouco à frente ou um pouco de lado” (idem, ibidem), pois ele está no meio, junto à dinâmica do processo, atravessado pelos acontecimentos, em busca de outros modos de aprender, sentir, compreender, analisar, intervir e sempre criar novas realidades possíveis.

² Entendemos por espaço não-escolar o contexto da vida, excetuando as instituições escolares e/ou educativas.

Entretanto, onde está essa complementaridade, a aproximação fundamental a que todos os pensadores se referem?

Devido à indissociabilidade entre teoria e prática, e mesmo sabendo que, na concepção de alguns, uma vive sem a outra, para que possamos ver a teoria em/na prática, é preciso que dela façamos uso, pois há quem diga que é a prática que proporciona a existência da teoria. Nesse diálogo hermenêutico, o que importa dizer é que ambas são fundamentais para o desenvolvimento da formação humana. Essa indissociabilidade pode ser compreendida a partir da concepção de que a prática não é uma cópia da teoria e nem essa é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo de ação cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria cujos resultados esta procura conceituar, significar e, com isso, administrar o campo e o sentido dessa atuação (PARECER Nº CNE/CP 28/2001, p. 9).

A instituição da prática de ensino, como componente curricular, passou a ser entendida “como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional” (PARECER, CNE/CP 09/2001, p.22).

Essa concepção de prática de ensino remete à indissociável relação entre teoria e prática, o que trouxe para o campo da prática educativa uma ampliação de sua concretização como desafio à construção e implementação de um projeto de prática de ensino, com uma metodologia que contemple as necessidades da prática pedagógica. Assim, a organização desse projeto de prática de ensino propõe atividades que envolvem docentes e discentes

na utilização da carga horária destinada a consolidar o atendimento às necessidades da prática pedagógica.

Por meio de atividades investigativas que envolvem o conhecimento do universo escolar e não-escolar nos âmbitos técnico-pedagógico-administrativo, os discentes têm compreendido a dinâmica dos trabalhos cotidianos nesses diferentes âmbitos e reconhecido a importância da teoria como elemento que fundamenta a prática pedagógica. Essa proposta lhes tem possibilitado compreender e visualizar a relação teoria-prática.

A experiência de interagir com a prática pedagógica nesses diferentes espaços de aprendizagem também traz novos elementos, para que reestudem os modos como temos organizado a prática educativa e como propomos transformações.

Essas transformações são necessárias devido à dinamicidade dos universos escolar e não-escolar e, por isso mesmo, fundamentais para possibilitarem a reorganização de novas ações e projetos que colaborem com a humanização da prática pedagógica. Para Franco (2002, p. 183),

parece haver um consenso social que a educação deve ser um instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes.

O papel do formador, portanto, é ir além do instituído, possibilitando a reflexão sobre o que está posto (as práticas existentes), bem como ser capaz de avançar na compreensão

de si e dos espaços em que atua para que possamos criar realidades mais dignas e democráticas. Ir além do que Guatarri (1996) denomina de modo de produção capitalístico³, no sentido da modelização da subjetividade expressa pelas práticas sociais em que se encontram também as práticas pedagógicas. Esse propósito homogeneizante das práticas é visível, mas são visíveis também outras forças que nos fazem sensíveis ao movimento da mudança e de reinvenção das práticas sociais.

A criação de outros universos e a reinvenção das práticas exigem um exercício reflexivo sobre qual paradigma, qual concepção de conhecimento e aprendizagem se sustentam as ações do formador.

Por meio das contribuições da formação docente, ocorre a teorização das práticas, o que expressa a dimensão da complexidade dessa atividade na construção do ser integral (humano/técnico). Isso não se limita à questão da instrução, pois envolve outros elementos na formação que afetam também o desenvolvimento da personalidade, do espírito crítico e político dos indivíduos, tanto no que se refere à sua dimensão individual, à sua relação consigo mesmo, quanto à sua dimensão coletiva.

A importância da formação sempre é trazida à tona quando surgem as fragilidades em formandos diante das situações da prática. Muitas vezes, são situações e necessidades que levam o profissional à formação específica ou à formação continuada para compreender a sua atuação/profissão. Assim, pensar a formação do

ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é também reflexão sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural (JOSSO, 2004, p. 38).

A formação docente envolve reflexão acerca da fundamentação teórico-prática possibilitada pelas disciplinas, mas sem se limitar a elas. Nesse sentido, é importante lembrar o que diz García (1999, p. 21) ao discorrer sobre teorias da formação:

[...] o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. [...] o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

É indispensável, no processo de formação, considerar e compreender o ser enquanto sujeito da aprendizagem e elemento importante na relação teoria-prática. Interessa aos educadores que os educandos também reflitam sobre o porquê, para que e para quem estão se formando. Quem é esse sujeito que aprende e que vem à universidade todos os dias? Sabemos que aprender significa assumir riscos, suportar o equívoco, lidar com a frustração e o prazer das descobertas. Isso pressupõe um profissional que assume as atividades laborais como parte de sua vida, vivendo com intensidade esse processo. Como diz Josso (2004, p.39),

³ De acordo com Rolnik (In: GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 15), "Guatarri acrescenta o sufixo 'ístico' a 'capitalista' por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do 'Terceiro Mundo'". Guatarri diz que esse modo de produção capitalístico não funciona unicamente no registro da economia do capital ou dos valores, mas no registro da economia subjetiva, ou seja, num modo de controle da subjetivação, do modo de ser e de agir.

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

A prática pedagógica, entendida numa dimensão de prática social mais ampla, requer uma formação diferenciada em que a reflexão é parte integral do processo, na qual a busca pela ousadia exige a coerência dos discursos que foram subsídios de aprendizagem em diferentes épocas da formação e que hoje inspiram atos pedagógicos.

O conteúdo dessas aprendizagens pode ser compreendido, na concepção de Tardif (2002, p. 67), como saberes docentes que se referem às *dimensões temporais*, enquanto fator relevante na trajetória de formação do professor.

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau.

As experiências subjetivo-formativas vivenciadas pelos educandos/educadores no exercício da prática pedagógica constituem-se em elementos significativos da trajetória profissional e estruturam um modo de ser professor, o que revela a maneira como exercitamos o fazer pedagógico, ou seja, aprendemos e nos formamos não só pelo conteúdo

específico desenvolvido, mas também pelas ações apreendidas no contexto de formação.

FINALIZANDO AS REFLEXÕES

A relação entre formação e reflexão teoria-prática estabelecida neste texto expressa o entendimento ampliado que temos da docência e das suas relações com a vida, com o desenvolvimento humano e com um projeto de formação de sociedade. Nesse contexto, a educação e a prática pedagógica estão comprometidas com a humanização. A preocupação com a formação docente, portanto, não está dissociada da qualificação do ensino como um todo, pois, com a qualidade da formação, asseguramos não só a competência profissional, mas também oportunizamos um processo de desenvolvimento em que os sujeitos possam conceber a sua formação, enquanto meio plural de valores, conhecimentos, significados, entre tantos outros elementos que compõem as diversas situações da vida pessoal/profissional. As alterações realizadas na legislação educativa também têm sido uma das manifestações de preocupação e cuidado com o universo da formação e atuação docente por primarem pela qualidade da educação, quer revelada tanto por meio de uma prática pedagógica que venha nessa direção, quanto pelo acompanhamento dos discursos produzidos pelos seus atores, porque assume a revisão das práticas exercidas, construindo outras, sem desconsiderar os riscos da mudança.

As atividades inerentes à prática educativa, enquanto formação docente, têm possibilitado a reflexão teoria-prática, na

qual as inquietações provocadas pela tensão existente fazem parte desse cenário formativo, manifestando-se, muitas vezes, por não visualizarmos a teoria na prática ou por não conseguirmos ler a prática a partir de teorias.

É interessante apontar que essa tensão provocada pela reflexão entre teoria-prática e vice-versa é elemento essencial da formação, pois acreditamos que a reflexão constante é imprescindível à formação.

Assim, apontamos, neste texto, uma das principais preocupações em relação à formação de professores, que é a relação teoria-prática na prática de ensino. Por almejar uma formação de melhor qualidade e atendimento às diferentes demandas sugeridas pela legislação, propusemos/criamos diferentes projetos de prática de ensino com vistas a atender as peculiaridades de cada período formativo. As atividades desenvolvidas nesses projetos têm possibilitado uma formação reflexiva, em que a relação teoria-prática assume os desafios da prática pedagógica.

A partir dessa experiência, foi identificada a necessidade de rever e considerar, cotidianamente, as dificuldades percebidas ao longo da realização dos projetos, para que a continuidade dessa caminhada reconheça outros desafios e proponha outras reflexões. As atividades realizadas em cada projeto têm revelado uma formação de melhor qualidade, principalmente porque consideram, por meio da aproximação entre teoria-prática, o contexto de atuação da prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, M; ISAIA, S. (orgs). Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N° CNE/CP 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, DF, 08/05/2001.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N° CNE/CP 28/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, DF, 02/10/2001.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.
- NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROLNIK, Sueli. Despedir-se do absoluto. **Cadernos de subjetividade: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCS, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. 244-256, 1993.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.