



1416 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Adriana Saete Loss - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Mônica Riet Goulart - Associação de Educação Franciscana da Penitência e Caridade Cristã - Colégio da Imaculada

Resumo

O estudo "A práxis pedagógica: articulação entre a teoria e a prática na formação do pedagogo", é oriundo da pesquisa realizada a partir do problema: Quais são as concepções dos profissionais da Educação em exercício sobre a práxis pedagógica, a articulação entre teoria e prática? A investigação foi desenvolvida com professores da Educação Básica do município de Erechim/RS, com formação em Pedagogia, objetivando a identificação das concepções dos sujeitos sobre a práxis pedagógica, de modo a problematizar o tema "teoria e prática" na formação dos profissionais da educação. A pesquisa qualitativa e de abordagem descritivo-interpretativa teve como procedimento a entrevista semiestruturada com 10 profissionais da educação. Para a análise dos dados as entrevistas gravadas foram transcritas e interpretadas com base na análise de conteúdo de Bardin (1977). Assim, dos resultados encontrados podemos afirmar de que é necessário, tanto para a formação inicial de professores, de pedagogos, quanto para a formação continuada, a constituição de processos educativos e formativos com base na pesquisa reflexiva que fomenta a articulação teoria e prática.

Palavras-chave: Docência. Pedagogia. Práxis pedagógica. Formação inicial. Formação continuada.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Resumo

O estudo "A práxis pedagógica: articulação entre a teoria e a prática na formação do pedagogo", é oriundo da pesquisa realizada a partir do problema: Quais são as concepções dos profissionais da Educação em exercício sobre a práxis pedagógica, a articulação entre teoria e prática? A investigação foi desenvolvida com professores da Educação Básica do município de Erechim/RS, com formação em Pedagogia, objetivando a identificação das concepções dos sujeitos sobre a práxis pedagógica, de modo a problematizar o tema "teoria e prática" na formação dos profissionais da educação. A pesquisa qualitativa e de abordagem descritivo-interpretativa teve como procedimento a entrevista semiestruturada com 10 profissionais da educação. Para a análise dos dados as entrevistas gravadas foram transcritas e interpretadas com base na análise de conteúdo de Bardin (1977). Assim, dos resultados encontrados podemos afirmar de que é necessário, tanto para a formação inicial de professores, de pedagogos, quanto para a formação continuada, a constituição de processos educativos e formativos com base na pesquisa reflexiva que fomenta a articulação teoria e prática.

Palavras-chave: Docência. Pedagogia. Práxis pedagógica. Formação inicial. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia é uma ciência da educação que investiga a prática educativa e busca contribuir epistemológica e pedagogicamente para o desenvolvimento da educação no que se refere a práxis pedagógica.

A Pedagogia como ciência, não encontra seus fundamentos na racionalidade newtoniana-cartesiana ou instrumental, mas na racionalidade da práxis, que envolve o processo dialético entre a teoria e a prática sob o diálogo (inter) subjetivo dos sujeitos. Desse modo, a Pedagogia é a ciência da e para a práxis educacional, como bem explicita Hoyssaye (2004, p. 10):

Se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia. [...] o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico.

Nesse sentido, o estudo aborda a discussão referente à formação do profissional docente, na área da Pedagogia, e propõe-se a refletir sobre o tema "práxis pedagógica: a relação teoria e prática", por meio da compreensão das concepções dos sujeitos entrevistados na pesquisa de abordagem qualitativa.

Desse modo, o texto apresenta a revisão bibliográfica, a proposta metodológica de investigação e as reflexões acerca dos resultados da pesquisa.

1 - BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, possuindo a formação dupla função: formar bacharéis e licenciados para várias áreas. Assim, para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de Didática formar-se-iam os licenciados.

No caso do curso de Pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, e tendo concluído o curso de Didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Apenas em 1943, como menciona Silva (1999) foi exigida a devida diplomação para preenchimento dos cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Em 1946, houve a exclusão de Didática Geral e Especial da formação do bacharel em Pedagogia; tornando, ainda mais, a identidade desse profissional obscura. Fica evidente, nas palavras de Silva (1999), que havia o curso, mas não o campo de atuação para o profissional.

A partir do parecer CFE nº 251/62, conforme Silva (1999) ocorreu apenas uma reformulação em que foram realizadas alterações introduzidas no currículo do Curso de Pedagogia, como: a) currículo mínimo; b) resolução aprovada sob vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei Federal Nº 4.024/61.

Desse modo, permanece como diz Silva (1999) um parecer que estabelece o curso de Pedagogia destinado à formação do “técnico de Educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal – por meio do bacharelado e da licenciatura.

Conforme Silva (1999), em meados de 1950 algumas alternativas iniciaram a introduzir o devido profissional nas burocracias oficiais e no organograma de algumas escolas da rede pública e especialmente da rede privada que buscavam desenvolver trabalhos renovados.

A partir do parecer CFE nº 252/69 o curso de Pedagogia passou a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área e uma diversificada, em função de habilitações específicas. Na parte comum (matérias) vamos ter: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação e Didática. Na parte diversificada do curso de Pedagogia é exigido especialidades pedagógicas, como: administradores, supervisores, orientadores e inspetores.

No parecer é defendida a ideia de que os diplomados em Pedagogia sejam, em princípio, professores do Ensino Normal, e para o Magistério Primário eram necessários estudos em Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado.

Como nos afirma Silva (1999) com a efervescência do movimento estudantil de 1968 a reformulação do ensino superior foi tratada com urgência; de modo, que com a aprovação da Lei Federal nº 5.540 de 28 de dezembro de 1968, na Reforma Universitária triunfaram os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Nesse sentido, entre diferentes movimentos da educação para a construção da identidade do Pedagogo, nos anos de 1980, 1990 e 2000, teremos a definição de Libâneo (2002, p. 58-59) referente às áreas de atuação profissional do pedagogo, que assim afirma:

Que o curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não formal e informal) decorrentes de novas realidades [...]. A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e o trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Há uma diversidade de práticas educativas na sociedade, assim, podemos definir para o pedagogo duas esferas de ação educativa: escolar e extra-escolar.

No campo da ação pedagógica escolar distinguem-se três tipos de atividades:

1. A de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
2. A de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais, etc);
3. Especialistas em atividades pedagógicas atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de deficientes, etc. (instrutores, técnicas, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos, etc).

No campo da ação pedagógica extra-escolar distinguem-se profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte de seu tempo nestas atividades:

1. Formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social, etc.
2. Formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não-estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários, etc.

Durante o período de 1997-2002, o sistema educacional brasileiro foi marcado por profundas mudanças com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em que ocorreram as reformas políticas, a constituição dos referenciais para a formação de professores e o movimento acerca da pesquisa e da docência. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 novamente o curso de Pedagogia volta à pauta das discussões no que tange a identidade do profissional, o campo de atuação do pedagogo (a). Assim, a partir da

LDB 9394/1996, teremos as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, em que foram instituídas respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. No que se refere à carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, assim se pronuncia o artigo 1º da Resolução nº 2/2002:

- [...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais.

A partir de 2018 os cursos de Formação de Professores do Brasil são regidos pela Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Assim, a resolução em suas diretrizes tem-se:

1) Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teoria e interdisciplinar; **b) unidade teórica-prática**; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. *(grifo nosso)*

2) A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

3) Conforme o Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

De acordo com o Art. 13, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, sendo que:

- 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

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

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

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

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

Desse modo, com base na Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – faz-se necessário que os cursos de formação de professores aprimorem suas concepções sobre a teoria e a prática e de estágio supervisionado, pois, para Pimenta e Lima (2004) o estágio nos cursos de graduação tem sido identificado como a parte prática em contraposição à teoria.

Para a realização da práxis pedagógica, articulação teoria e prática, na formação inicial e continuada da profissão docente, alguns programas foram criados como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi proposto no ano de 2007 e idealizado pela CAPES, a qual teve suas funções ampliadas pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. A princípio o PIBID foi designado para atender algumas áreas do conhecimento específicas “[...] como Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas” (SILVA; TEMÓTEO, 2013, p.2). Porém com as novas políticas públicas que foram sendo implantadas para a valorização do Magistério e os bons resultados alcançados pelo programa, juntamente com a crescente demanda, no ano de 2009 o PIBID foi ampliado passando a atender toda a educação básica. (SILVA; TEMÓTEO, 2013).

Assim, o PIBID por meio da parceria entre a CAPES e as Instituições de Ensino Superior (IES), chega às escolas públicas de todo o país promovendo a interação entre o ensino superior e a educação básica e fortalecendo a articulação teoria-prática, possibilitando a inserção maior do estudante no se lócus de formação e da profissão. O programa de iniciação à docência tem como finalidade expressa no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 em seu Art. 1º “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Portanto o PIBID se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes e como uma oportunidade para que os estudantes do ensino superior vivenciem a realidade da educação básica durante sua graduação. Tendo entre seus objetivos “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010).

Ainda, em 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível realizou a Chamada Pública para o Ensino Superior brasileiro

apresentar propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, pelo edital nº 6/2018, e do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência – PIBID, pelo edital nº7/2018.

As propostas para o edital nº 7/2018, PIBID, dar-se-á na primeira metade dos cursos de licenciaturas, já as propostas a serem apresentadas ao edital nº 6/2018, Programa de Residência Pedagógica, abordará a formação a partir da segunda metade dos cursos. Tais propostas, ainda estão em processo de implementação nas universidades brasileiras e, provavelmente, serão alvo de pesquisas e críticas pelo seu formato apresentado nos editais.

Para tanto, por mais que historicamente seja possível identificarmos avanços nas políticas de formação de professores, ainda se faz necessário muitas pesquisas e debates acerca da articulação entre teoria e prática na formação da profissão docente. Pois, Feldmann (2009) destaca que a relação teoria e prática é apontada como um dos maiores desafios às políticas educacionais na contemporaneidade, sobretudo ao que se refere a formação de professores.

Assim, para as propostas de formação da profissão docente faz-se necessário compreender que “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.37).

2 - PROPOSTA METODOLÓGICA

O estudo investigativo se dá a partir do diálogo com professores da Educação Básica sobre o tema “Práxis Pedagógica: Da articulação entre teoria e prática”.

A pesquisa de cunho qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, foi desenvolvida a partir da entrevista semiestruturada.

Desse modo, o público-alvo do estudo foram dez professores da Educação Básica do município de Erechim, município de localização da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, em que atua uma das pesquisadoras. Os sujeitos convidados para a entrevista são participantes do grupo de pesquisa de uma das autoras deste estudo.

As entrevistas foram compostas por questões abertas para que os sujeitos tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema “Práxis Pedagógica: Da articulação entre teoria e prática”; seguem as questões: a) Fale sobre seu entendimento sobre articulação teoria e prática; b) Comente sobre como a articulação teoria e prática fez parte de sua formação inicial e como aparece em seu exercício docente na atualidade.

Após as entrevistas, as quais foram gravadas mediante assinatura do termo de consentimento, foi constituída a transcrição das mesmas para a leitura e redução de conteúdos para a análise. Assim, a análise dos dados coletados deu-se mediante a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977).

Durante a redução dos conteúdos, as pesquisadoras selecionaram as falas convergentes dos sujeitos referentes ao tema “Práxis Pedagógica: Da articulação entre teoria e prática”. Na sequência constituiu um quadro com os conteúdos emergentes das falas dos sujeitos.

Quadro 1: Redução de Conteúdos da Investigação

CONTEÚDOS EMERGENTES

- A prática é a praticidade, o fazer docente; já a teoria é onde se baseia a prática.
- Teoria como a questão epistemológica da ciência, e a prática em si é mais voltada a perspectiva do metodológico.
- A prática como aplicação da teoria.
- A teoria é a fundamentação teórica que guia, auxilia a prática.
- Teoria e prática não são duas coisas separadas, a teoria é o conhecimento teórico necessário para a realização do trabalho profissional.
- A teoria nos traz conhecimentos que nos levam a aprimorar nossa prática no contexto escolar.
- Teoria e prática não podem ser pensadas de formas isoladas, você precisa pensar nas teorias e adequá-las ao contexto social dos alunos.
- A articulação acontece nos momentos em de observações em uma sala de aula, durante os estágios.
- Pouca experiência na formação inicial quanto à articulação entre teoria e prática.
- Dificuldade nos primeiros anos de exercício da profissão para o trabalho da práxis pedagógica.

Fonte: Da Autora

Assim, mediante os conteúdos convergentes foi possível identificar dois eixos temáticos para análise e reflexão: a) Do entendimento da Práxis Pedagógica: relação teoria e prática; b) Dos desafios da Práxis Pedagógica na formação inicial e continuada de professores.

3 - REFLEXÕES PERTINENTES

A profissionalização docente por vezes proposta pelo Ensino Superior, acaba não superando a complexa lacuna existente entre teoria e

prática. Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 33) o que ocorre na maioria dos cursos de formação inicial de professores é a existência de um currículo cheio de disciplinas isoladas entre si, “[...] sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos”.

a) Do entendimento da Práxis Pedagógica: relação teoria e prática

Iniciamos a reflexão deste eixo a partir da indagação: A teoria e a prática são indissociáveis?

Em nossa pesquisa, algumas falas dos sujeitos revelaram a compreensão dicotômica da relação entre teoria e prática, outras já deram destaque à fundamental articulação do trabalho pedagógico em sala de aula. Desse modo, podemos afirmar que as falas apontadas na pesquisa quanto à dicotomia entre teoria e prática estão, por vezes, relacionadas com a constituição de currículos que não atendam a formação necessária ao professor nos cursos superiores.

Assim, diante da análise dos conteúdos convergentes podemos afirmar que, ainda, se faz necessário a profunda compreensão sobre o que é teoria e prática e como se constitui uma práxis pedagógica para o trabalho educativo e do ensino e aprendizagem, pois conforme Saviani (2005, p. 107):

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Ao instituir uma práxis pedagógica, necessitamos da interlocução entre as concepções construídas e a sua experiência no que concerne a vivência in loco. A práxis se transforma e se amplia, na medida em que o sujeito vai se apropriando e construindo uma ação docente crítica e reflexiva.

Konder (1992, p. 115) apresenta práxis, como sendo

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Para Vázquez (1977), a práxis se apresenta de formas específicas e se interrelacionam e são concordantes por se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados, destacando-se:

1. a práxis produtiva (transformação da natureza pelo trabalho humano, em que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo);
2. a práxis artística (que permite a produção ou criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a capacidade de expressão e objetivação humanas);
3. a práxis científica (cuja finalidade imediata é teórica);
4. a práxis social (atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade). Ele apresenta esta última, como uma práxis política cuja forma mais elevada é a práxis revolucionária. Para a expansão do significado da práxis, em especial da práxis social, é fundamental o que ele define como consciência da práxis, ou seja, “[...] a consciência que se volta sobre si mesma e sobre a atividade material que se plasma” (VÁZQUEZ, 1977, p. 283-284).

De acordo com Vázquez (1977), estas dimensões da práxis estão imbricadas e devem ser potencializadas, para que na inserção social, possa de fato gerar uma ampliação de consciência, que está relacionada a si, ao outro e ao meio circundante.

A práxis necessita ultrapassar a *consciência comum*, isto é, o conhecimento imediato, ingênuo, espontâneo, que estabelece uma oposição radical entre teoria e prática, no entanto, para que a consciência comum alcance a *consciência da práxis* é preciso ultrapassar o ponto de vista espontâneo, ascender ao plano reflexivo (consciência reflexiva) que é o plano próprio da atitude filosófica, para só então se unir conscientemente pensamento e ação.

O caminho desta atitude filosófica envolve a passagem da *consciência comum* para *consciência reflexiva* e para *consciência da práxis*. Não obstante, compreende-se para alcançar a consciência da práxis é preciso ir além da consciência reflexiva, é necessário a conscientização, que para Freire (1979, p. 114-115) é:

[...] um ato de conhecimento. Implica um desvelamento da realidade com o qual vou me aprofundando [...] para desvelar a sua razão de ser [...]. O processo de conscientização implica [...] um ato lógico de conhecimento e não transferência de conhecimento. [...] não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo que, na história, através da práxis que se dá o processo de transformação.

Sendo assim, a teoria e prática são indissociáveis, pois há de certa forma uma relação de interdependência e reciprocidade entre os dois campos, mediatizados pela reflexão na e da ação, à luz da teoria, para a construção e reconstrução do conhecimento teórico-prático.

b) Dos desafios da Práxis Pedagógica na formação inicial e continuada de professores

Verificamos a partir do processo histórico de formação dos professores (pedagogos) que nos últimos anos se tem proposto nas diretrizes educativas e formativas a articulação teoria e prática, de modo que essa articulação aconteça durante todo o processo de formação inicial e continuada. Mas, ainda, frente as falas dos sujeitos da pesquisa, identificamos que o desafio para a formação profissional é de fato a relação entre a teoria e a prática; assim, afirmam: (P2) É preciso entender o significado real da articulação teoria e prática; (P6) Aprender a pensar, pesquisar, refletir, e não apenas aprender mecanicamente.

Desse modo, precisamos rever com urgência, na formação dos profissionais da educação, a dicotomização entre teoria e prática, pois ainda prevalece muito a expressão “a teoria é uma coisa e a prática é outra”.

Para Estrela (2015) a separação entre teoria e prática é oriunda do modelo de formação anterior a década 1980, em que se concebia a prática como forma de aplicação da teoria e se tinha, também, a separação dos tempos e espaços de formação.

Assim, a articulação entre teoria e prática na formação docente inicial e continuada requer uma visão de totalidade da realidade educacional para o desenvolvimento da práxis pedagógica aos desafios da realidade escolar. A práxis pedagógica é entendida como uma atividade social que relaciona teoria e prática de modo consciente, crítico e reflexivo, objetivando a autonomia, a intervenção, a transformação do ato educativo.

Para tanto, pensar os desafios que envolvem a práxis pedagógica na formação inicial e continuada dos docentes nos alerta para o compromisso efetivo das universidades quanto à organização curricular dos cursos de formação, objetivando que os mesmos possam estar adequados as demandas que a escola hoje exige.

O desenvolvimento profissional só pode dar-se no seio da escola, por meio da experiência da pesquisa, da articulação entre teoria e prática e da racionalidade emancipatória, conforme Giroux (1986). Assim, com base na racionalidade emancipatória, o profissional constitui-se em seu processo educativo e formativo em investigador reflexivo e crítico, com rigorosidade científica^[1], como menciona Freire (1998).

Um novo paradigma para a formação docente sugere, como caracteriza Kincheloe (1997), *a Formação orientada para a pesquisa* – a educação do professor é inerentemente política, rejeitando a crença de preparar os futuros professores para ajustá-los em escolas como as existentes. Sendo, então, uma formação de profissionais com competências para o ensino, para a pesquisa e para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial e continuada precisam ultrapassar os modelos da fragmentação e da dualidade entre teoria e prática e, passarem a criar ações pedagógicas, situações e experiências com metodologias de pesquisa-formação ou pesquisa-ação de modo a dialetizar a teoria e a prática. A teoria e a prática como ações que se revisitam em suas interioridades e exterioridades; ações que perpassam a análise, a crítica e a reflexão dos conhecimentos, dos saberes e dos fazeres.

Por fim, se faz necessário a superação do currículo clássico da disciplinarização e da mega especialização, nas universidades e nas escolas, em que: “[...] ensinam-nos a conhecer coisas, mas elas estão separadas, isoladas. Não nos ensinam a ligá-las, logo a defrontar os nossos problemas fundamentais, globais” (MORIN, 2008, p. 158). O que precisamos é desenvolver um currículo em que haja “uma maneira de pensar não apenas as ciências, não apenas a filosofia, não apenas a política, mas também a vida cotidiana, aquela de cada um de nós” (idem, p. 158).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a discussão sobre a práxis pedagógica, sua articulação entre a teoria e a prática na formação do profissional docente, inicialmente destacamos os principais aspectos de sua formação e aspectos pertinentes sobre a legislação que organiza atualmente os cursos de formação. Percebemos ao longo desta revisão de literatura que conforme a legislação a norma prevê que os cursos estejam organizados para privilegiar a experiência da articulação entre a teoria e a prática ao longo da formação.

Mas, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, na maioria das vezes, o que ocorre é a experiência de um currículo formativo que não corresponde às reais necessidades da profissão. Tanto é, que parece haver um descompasso entre a formação na Universidade e a atuação profissional na Escola.

Outro aspecto, que identificamos na formação do profissional docente, principalmente, do pedagogo, é que a mesma não pode perder-se em diferentes funções ou papéis, e muito menos, como diz Estrela (2015, p. 49) reduzamos “a profissão a uma arte e com subalternização das componentes científicas e técnicas que a profissão também comporta”. Mas, há a necessidade “da construção de uma nova profissionalidade docente que não seja restrita à sala de aula mas se alargue à escola e às suas relações com a comunidade” (ESTRELA, 2015, p. 49). Ainda, ela afirma: “Chegou a altura de se compreender que o professor não pode ser um “faz tudo” e que a escola exige uma nova organização e a intervenção de outros profissionais e que só uma equipa educativa multidisciplinar poderá dar resposta aos problemas complexos que a escola hoje enfrenta” (idem, p. 49).

Assim, é necessário que os cursos de formação de profissionais docentes, tanto inicial quanto continuada, desenvolvam um investimento maior em experiências de investigação. Essa afirmação foi destaque durante a pesquisa, pois os participantes argumentaram que a formação universitária, ainda, necessita aproximar-se mais das realidades escolares ou dos contextos educativos formais, de modo que a formação não valora simplesmente a dimensão técnica, de cunho disciplinar e teórica.

Portanto, conforme Nóvoa (1992), se faz necessário a diversificação dos modelos e das práticas de formação, em que possamos instituir novas relações dos professores com o locus de atuação, com o saber pedagógico e científico. “O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (NÓVOA, 2009, p.24).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24. Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art87§3i>. Acesso em: 10 de março de 2018.

BRASIL, CNE. Conselho Pleno. **Projeto de Resolução. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia** março de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul.de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

_____. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 ago. de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de março de 2018.

_____. Decreto Nº - 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) **Editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do novo Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 de março de 2018.

ESTRELA, Maria Teresa . Antecedentes do Projecto Ira – Origens e evolução de um projecto de investigação. In: CAETANO Ana Paula; RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela (Orgs.). **As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela** Lisboa: Educa, 2015, p. 200.

_____. Questões da profissionalidade e profissionalismo docente. (In: M. Teixeira (Org.) (2001) Ser professor no limiar do séc. XXI. Porto: ISET, pp. 113-142). In: CAETANO, Ana Paula; RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela (Orgs.). **As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela.** Lisboa: EDUCA, 2015, p. 49.

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

GIROUX, Henry. **Para além das teorias da reprodução** – Teoria crítica e resistência em educação. São Paulo: Vozes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Desmistificação da conscientização. In: TORRES, C. A. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire** Coleção Paulo Freire nº 1. São Paulo: Loyola, 1979. p.105-118.

HOUSSAYE, Jean; SOETARD; Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos Pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez: 2002.

_____. J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método 3 – O conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Instituto de Inovação Educacional , 1992.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil – História e Identidade.** Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Cláudia; TEMOTEO, Antonia. O PIBID e a Formação Docente: um estudo sobre as nuances dessa relação. In: **V FIPED - Fórum Internacional De Pedagogia**, 2013, Vitória da Conquista - BA. Pesquisa na graduação: justiça social, diversidade e emancipação humana, 2013. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011; 11ª ed. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

[1] O termo rigorosidade científica refere-se ao processo que possui as seguintes características: pesquisa, criticidade e espírito de inacabamento.