

A relação teoria e prática nos documentos oficiais que orientam o estágio no ensino superior: complementariedade ou unidade e luta dos contrários

Maria das Graças de Almeida Baptista
Universidade Federal da Paraíba
mgabaptista2@yahoo.com.br

Tânia Rodrigues Palhano
Universidade Federal da Paraíba
taniarpalhano@gmail.com

Resumen:

La expresión “relación teoría-práctica” ha salido a la luz en varios documentos oficiales, además de estar presente en el discurso de la mayoría de los docentes de las Instituciones de Educación Superior y Secundaria. Se puede decir que se convirtió en un "lugar común" señalar la importancia de esta relación para el mejoramiento de la labor educativa, sin embargo, señalar esta importancia no es garantía de que ocurra, así como la comprensión de esta la relación no es unanimidad en las diversas perspectivas teórico-epistemológicas. Este estudio tiene como objetivo discutir la relación entre teoría y práctica en los documentos oficiales que orientan las pasantías y su método de análisis es la dialéctica materialista. La base teórica se basa en autores como Duarte (2014); Kosik (1989); Pimenta y Lima (2004); Rodrigues y Kuenzer (2007); Vásquez (1968); y Cheptulin (2004). Entre los documentos oficiales a investigar y que orientan la formación docente se encuentran la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN o LDB), los documentos finales de las Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), los Planos Nacionais de Educação (PNE), los Resoluciones de la UFPB y Diretrizes Curriculares Nacionais que orientan la Base Curricular de los Cursos de Licenciatura. En este estudio se plantea que, en la práctica educativa, la contradicción en la relación entre teoría y práctica es interna, esencial, fundamental y principal, y que esta contradicción se agrava ante el contexto histórico en el que se desarrolla, es decir, sociedad capitalista, eminentemente contradictoria y alienante.

Palabras clave: Relación teoría y práctica, educación superior, pasantías, contradicción.

Resumo:

A expressão “relação teoria e prática” tem vindo à baila em vários documentos oficiais, assim como está presente no discurso da maioria dos docentes das Instituições de Ensino Superior e Ensino Médio. Pode-se dizer que passou a ser “lugar comum” apontar a importância dessa relação para o aprimoramento do fazer educativo, entretanto, apontar essa importância não é

garantia de que a mesma ocorra, assim como a compreensão acerca dessa relação não é unanimidade nas várias perspectivas teórico-epistemológicas. O presente estudo tem como objetivo discutir a relação teoria e prática nos documentos oficiais que orientam os estágios e tem como método de análise a dialética materialista. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Duarte (2014); Kosik (1989); Pimenta e Lima (2004); Rodrigues e Kuenzer (2007); Vásquez (1968); e Cheptulin (2004). Entre os documentos oficiais a serem investigados e que orientam a formação docente estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), os documentos finais das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), os Planos Nacionais de Educação (PNEs), as Resoluções da UFPB e as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a Base Curricular dos Cursos de Licenciatura. Nesse estudo afirma-se que, no fazer educativo, a contradição na relação entre a teoria e a prática é interna, essencial, fundamental e principal, e que essa contradição é agravada tendo em vista o contexto histórico em que se realiza, ou seja, a sociedade capitalista, eminentemente contraditória e alienante.

Palavras chave: Relação teoria e prática, ensino superior, estágio, contradição.

Abstract:

The expression “theory and practice relationship” has come to the fore in several official documents, as well as being present in the discourse of most teachers of Higher Education and High School Institutions. It can be said that it became a "common place" to point out the importance of this relationship for the improvement of educational work, however, pointing out this importance is no guarantee that it will occur, just as the understanding of this relationship is not unanimity in the various theoretical epistemological perspectives. This study aims to discuss the relationship between theory and practice in official documents that guide the internships and its method of analysis is materialist dialectics. The theoretical foundation is based on authors such as Duarte (2014); Kosik (1989); Pimenta and Lima (2004); Rodrigues and Kuenzer (2007); Vásquez (1968); and Cheptulin (2004). Among the official documents to be investigated and that guide teacher education are the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN or LDB), the final documents of Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), the Planos Nacionais de Educação (PNEs), the UFPB Resolutions and the Diretrizes Curriculares Nacionais that guide the Base Curricular of Cursos de Licenciatura. In this study it is stated that, in educational practice, the contradiction in the relationship between theory and practice is internal, essential, fundamental and main, and that this contradiction is aggravated in view of the historical context in which it takes place, that is, capitalist society, eminently contradictory and alienating.

Keywords: Theory and practice relationship, higher education, internship, contradiction.

Introdução

O estudo aqui apresentado tem início reafirmando a importância e a necessidade da educação e, mais especificamente da prática, enquanto trabalho humano, na transformação das condições objetivas e da concepção dos próprios sujeitos que a fazem. Portanto, reafirma-se a máxima marxiana de que se a educação, enquanto superestrutura, não é responsável por todas as mazelas sociais, contudo, é fator imprescindível do processo de humanização e um dos elementos necessários à transformação social.

A expressão “relação teoria e prática” tem vindo à baila em vários documentos oficiais, assim como está presente no discurso da maioria dos docentes das Instituições de Ensino Superior e Médio. Pode se dizer que passou a ser “lugar comum” apontar a importância dessa relação para o aprimoramento, a melhoria do fazer educativo.

Entretanto, apontar a importância dessa relação no fazer educativo não é garantia de que a mesma ocorra, nem que ocorra de forma a transformar os sujeitos e o *status quo*, assim como a compreensão acerca dessa relação não é unanimidade nas várias perspectivas teórico-epistemológicas, mesmo partindo do princípio de que os que afirmam essa importância estejam genuinamente imbuídos de uma “crença” na sua eficácia para a transformação da realidade educacional

Nas diferentes perspectivas, ora a teoria é apresentada como guia da ação, de forma conciliatória, ora a prática é apresentada como contraposição à teoria e, como a perspectiva anterior, passa a orientar a própria prática, o que impede que a contradição, a tensão entre ambas venha a aparecer. Além disso, a alienação nas sociedades capitalistas, ao separar trabalho manual e trabalho intelectual, impede que essa relação, seja percebida como permanentemente em crise e que ambas, tanto a teoria, quanto a prática, sejam, dialeticamente, passíveis de ser transformadas, implicando em numa nova teoria, em uma nova prática e em uma nova relação.

O presente estudo parte do pressuposto que as associações que os professores têm desenvolvido acerca da relação teoria e prática na educação se encontram, dialeticamente e em sua totalidade, relacionadas a como essa relação é trabalhada nas propostas pedagógicas do MEC e da própria Instituição, o que não ocorre sem conflitos. A partir do exposto, o objetivo geral é refletir sobre o conceito de relação teoria e da prática presente nas propostas

pedagógicas do MEC e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a formação docente no Ensino Superior, mais especificamente para o Estágio, em que o contato com a prática se efetiva e a teoria é posta em cheque.

Com vistas ao atingimento desse objetivo, os passos a seguir são: apontar elementos dessa relação nos documentos oficiais para a formação docente; analisar as matizes político-conceituais dessa relação nesses documentos, seja de aproximação, complementariedade ou de conflito; investigar a importância dessa relação durante a formação docente; e apontar as contradições teóricas nesses documentos.

Portanto, ao considerar a ciência como produção humana e o presente estudo como “*trabalho humano*”, que tem como tarefa fundamental “produzir novos conhecimentos e processos” (Gamboa, 1998, p. 40), parte-se do estranhamento frente às concepções e às práticas instaladas como consenso social, exercendo sobre as mesmas uma reflexão, e buscando construir a sua mudança frente aos desafios educacionais que se impõem, na atualidade, ao professor.

A relação teoria e prática nos documentos oficiais

Ao partir do pressuposto que, os documentos oficiais são determinados pelas condições da vida material da sociedade, ao tempo que determinam as condições materiais da vida social, afirma-se que a relação teórico-prática que os professores, enquanto sujeitos históricos, desenvolvem, se encontram, dialeticamente e em sua totalidade, relacionadas à como essa relação é trabalhada nesses documentos. Logo, a análise dos documentos oficiais possibilita vislumbrar o contexto histórico-cultural e ideológico e a correlação de forças que atravessam tais propostas.

A Lei nº 9.394/96¹, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, propõe a formação de professores da educação básica de forma “preferencial em nível superior” e, considerando pesquisas desenvolvidas mundialmente que apontam o déficit educacional brasileiro, institui a Década da Educação, estabelecendo um prazo de dez anos, a contar de 1998, para que todos os professores estejam devidamente habilitados nesse nível, de forma que somente os professores com esse nível de estudo fossem admitidos para o exercício da docência na educação básica. Entretanto, conforme sinaliza Baptista (2012), em pleno século XXI, o professor ainda é contratado, por Estados e Municípios, sem a devida habilitação ou “aproveitado”, para lecionar em outra área afim com o curso técnico que concluiu em nível de 2º grau.

Por outro lado, apesar da formação profissional não se restringir ao momento da Prática de Ensino, a LDB privilegia este momento como “espaço de superação da fragmentação na formação dos professores”, de forma a unir teoria e prática, e propõe alterações estruturais, entre elas, que a formação dos profissionais da educação tenha como fundamentos “a íntima associação entre teorias e práticas”, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, mesmo que sobre elas não tenha havido qualquer tipo de reflexão.

Vale salientar que, conforme sinaliza Freire (2004), se a formação acadêmica dos educadores, por si só, não é garantia de mudança no *status quo* e de solução dos inúmeros

¹ A Constituição de 1988 define como competência, da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em dezembro do mesmo ano, começa a tramitação da proposta de uma nova LDB, contudo, somente em 1996, após tramitações, mudanças e desconstruções, é aprovada a nova LDB.

desafios impostos à educação brasileira e aos seus educadores, não se deve esperar que transformações materiais ocorram para que os entraves educacionais comecem a ser enfrentados.

Duarte (2014), a esse respeito, defende uma formação teórica que possibilite aos educadores e educandos afastarem-se das necessidades imediatas do cotidiano, da prática imediata do indivíduo, para compreenderem o cotidiano dentro da prática social, “como a prática humana em sua totalidade”. A sociedade capitalista, contraditória, assegura o autor, “produz no indivíduo necessidades de superação”, só que essas necessidades são produzidas “de maneira tão contraditória que não possibilita muitas vezes aos indivíduos os meios necessários para a satisfação dessas necessidades”. Assim, “uma contradição que muitas vezes é sentida pelos indivíduos, é percebida por eles, é intuída por eles, mas eles não a compreendem”.

O autor sinaliza que “cria-se em nós, como indivíduos, um potencial, esse potencial não cai do céu, esse potencial não vem da natureza, esse potencial é produzido em nós a partir das nossas atividades sociais, da nossa relação com a sociedade e com a cultura”, mas, ao mesmo tempo, “a gente não tem acesso muitas vezes aos meios para transformar esse potencial em realidade efetiva. Ou seja, criam-se em nós necessidades que acabam não sendo satisfeitas”. Logo, o indivíduo “se vê aí numa situação em que o que se apresenta mais imediato, visivelmente, pra ele são as necessidades do cotidiano, são as necessidades mais restritas”, porque “as outras necessidades que de alguma forma se produziram como possibilidades para sua vida nem sempre são percebidas pelo indivíduo” (Duarte, 2014).

O *Plano Nacional de Educação* (PNE 2001-2010) destaca que, “na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”. Assim como aponta a importância de se trabalhar a relação teórico-prática, através da obediência aos seguintes princípios: “a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos”; “d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo.

Para que essa relação seja trabalhada, o documento enfatiza que “a formação inicial dos

profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior”, uma vez que “as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário”. Entretanto e contraditoriamente, para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, admite a “formação em nível médio (modalidade Normal)”.

Em 2010, o documento final da *Conferência Nacional de Educação* (CONAE) representa um avanço no sentido da busca de superação da dicotomia teoria e prática, ou seja, entre a escola e a vida, como sinaliza Gramsci (1989). O documento aponta que a formação de profissionais para a educação básica e superior deve contar: com uma base comum pautada tanto por uma sólida formação teórica e interdisciplinar; “pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional”; e pela compreensão “de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação” (Brasil, 2010, p. 78-79).

Essa formação, “baseada na dialética entre teoria e prática”, deverá ser garantida por uma “política nacional de formação dos/das profissionais da educação” que propicie “o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas teóricas de análise da prática”, de forma que “os/as profissionais nela se situem e compreendam, também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam” (Brasil, 2010, p. 79).

A referida política implica, entre outros aspectos, no “reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as” (Brasil, 2010, p. 80).

O documento aponta ainda que a universidade “que em tese deve promover a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa no processo formativo”, enfrenta, por um lado, o “baixo prestígio” das licenciaturas “frente aos bacharelados”, uma vez que estes últimos estão “mais voltados para a formação do/da pesquisador/a”, o que se explica pela desvalorização do magistério como profissão” e pela educação “como campo de conhecimento”. Por outro lado,

outras dificuldades aparecem “nos desenho e nas práticas curriculares dos cursos de licenciatura” (Brasil, 2010, p. 86).

Nesse sentido, verificam-se: “uma dicotomia entre ensino e pesquisa”; “uma separação bastante evidente entre formação acadêmica (teoria) e realidade prática e, ainda, entre disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo específico”; “uma formação pedagógica (complementação pedagógica) mínima para os cursos de licenciatura, à exceção da pedagogia”; e “uma desarticulação dos componentes curriculares com o perfil do/da profissional a ser formado/a”. Assim, “fica evidente também, a dificuldade interna às universidades para conceber e implementar uma política de formação de professores, objetivando mudar os problemas identificados (Brasil, 2010, p. 86).

O documento também sinaliza a “corresponsabilidade” entre o Sistema Nacional de Educação e os demais sistemas “municipal, estadual, distrital e federal”, no sentido de “promover, facilitar e assegurar o acesso aos meios de formação inicial e continuada”, através de medidas como: “efetivar parcerias com as universidades como instâncias formadoras, para que elas se aproximem da prática cotidiana da instituição de ensino” (Brasil, 2010, p. 90-91).

As propostas desenvolvidas no CONAE 2010 influenciaram o *Projeto de Lei do PNE 2011-2020*. Dentre as necessidades apontadas estavam “fomentar a ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior” e “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País” (Brasil, 2011, p. 40). Além do que, visando à melhoria da qualidade dos Cursos de Licenciatura, o documento sinaliza que se deve “permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando *formação geral e prática didática*” (grifo nosso).

Por sua vez, o documento aprovado na 2ª *Conferência Nacional de Educação* (CONAE), em 2014, destaca a formação e valorização docente, assim como no CONAE 2010, e enfatiza que essa valorização passa não somente pela formação, mas também pela remuneração, carreira e condições de trabalho, reafirmando a importância da relação teoria e prática, da pesquisa e da extensão na formação inicial e continuada dos profissionais.

O documento também aponta que a política de formação inicial e continuada dos docentes “deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla”, e assegurar “a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira”. E sinaliza o papel da Universidade, em especial a pública, como “espaço principal da formação dos profissionais da educação”, ressaltando que, “nunca é demais identificar a pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente”, e porque não dizer constitutiva do próprio fazer docente (Brasil, 2014, p. 88-89).

A partir das propostas aprovadas na CONAE 2014, o *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014/2024), aprovado em 2014, ou seja, com quatro anos de atraso, traz novas diretrizes e metas para a educação. No novo PNE, diferentemente do proposto nos CONAEs, a expressão “relação teoria e prática” passa a não orientar a formação profissional do professor, restringindo-se ao Ensino Médio, visando “incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática”, e à Educação de Jovens e Adultos, visando “a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática”.

Em ambos os casos, e principalmente neste último, tais metas coadunam-se com a proposta da LDB e do PCN para o Ensino Médio voltadas para a “formação para o trabalho e a cidadania”. Vale salientar que esta “formação para o trabalho” é acentuada basicamente nas escolas públicas, onde estudam as camadas populares, uma vez que nas escolas privadas, o mundo do trabalho é um horizonte a ser enfrentado após a conclusão do ensino superior, quiçá de uma pós-graduação².

Em relação à formação em nível superior, desaparece a expressão “relação teoria e prática” e como metas e estratégias para assegurar a “qualidade da oferta e expansão” sugere, entre outros pontos, “ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior; no que se refere à “formação dos profissionais da educação”, propõe: “valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação”, com vista “ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as

² Mészáros (2007, p. 114-115) destaca que no *Capital*, Marx sinaliza que Locke propõe a “instituição de casas de trabalho para os filhos dos pobres ainda de tenra idade [uma vez que] os filhos das pessoas trabalhadoras são um fardo comum [e] no seu ócio e na sua educação descontraída, eles são totalmente estranhos tanto à religião à moralidade como o são para a indústria”.

demandas da educação básica”; e ainda, “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”.

Pode-se afirmar que, para além do “divórcio entre a teoria e a prática”, conforme afirmado por Marx, ocorre a negação dessa relação, uma vez que a Universidade, espaço do pensamento, encaminha ao final do Curso, mais precisamente no Estágio e nas Práticas de ensino, seus “sumo-sacerdotes”, parafraseando Marx (1978), à realidade, de forma a coletar e agir sobre as demandas da sociedade, no caso, a escola, espaço de ação.

Vale destacar que em relação ao status da pesquisa na formação profissional, tanto em relação ao nível superior, quanto à formação do profissional da educação, sua importância desaparece, reaparecendo na pós-graduação. Em relação à extensão, sua ação deve estar orientada, “prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”, ou, como ocorre com a pesquisa, quando a mesma está relacionada à pós graduação.

Nos últimos anos, a discussão sobre a relação teoria e prática tem animado os debates em Congressos, Simpósios Nacionais e Internacionais e Encontros de Iniciação Científica, a exemplo dos Encontros Unificados de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que envolvem professores e estudantes, e tem orientado documentos oficiais, conforme apontado anteriormente.

Na UFPB, essa discussão perpassa, necessariamente, os Projetos Pedagógicos de Curso e as disciplinas pedagógicas oferecidas aos Cursos de Licenciatura; assim como, mais especificamente, o Estágio e seu lugar (duração, aprofundamento etc.) na formação do educador.

Na década de 2000, os estudos desenvolvidos na UFPB deram origem a uma nova Resolução, a Resolução CONSEPE 04/2004 (reformulada posteriormente), visando a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura, antigos Projetos Político Pedagógicos (PPP), e a ampliação dos componentes curriculares pedagógicos ministrados pelos Departamentos do Centro de Educação.

A Resolução nº 04/2004, do CONSEPE, que “estabelece a Base Curricular, para a

Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura”, definiu que “a Formação Pedagógica é parte constitutiva dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPB e fundamenta-se numa Base Curricular”, e destaca que essa Base Curricular para os Cursos de Licenciatura “é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino” e que ambos “devem ser oferecidos *ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada.* (grifo nosso). Essa Prática Curricular e esse Estágio Supervisionado de Ensino são fundamentados por “eixos curriculares”.

Entende-se por Prática Curricular “o conjunto de *atividades curriculares teórico-práticas* que tem como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica” (grifo nosso). Seus eixos temáticos são: I Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico e Psicológicos; II Pressupostos Sócio-político e Pedagógico; e III Pressupostos Didático-metodológico e Sócio-educativo. Entretanto, a construção das Ementas dos Componentes Obrigatórios desses Eixos contradiz tal perspectiva e aprofunda a dicotomia entre teoria e prática. Nesses eixos, o estudo “dos saberes teóricos” ou “da contribuição das ciências” são postos visando sua “aplicação ao processo ensino-aprendizagem”, a exceção da Didática no Eixo III.

Por sua vez, o Estágio Supervisionado de Ensino, com 405 horas-aula, é entendido como “um componente curricular obrigatório, norteado e articulado pelos *princípios da relação teoria-prática e da integração ensino-pesquisa e extensão*”, visando “a aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional e sua vivência, ainda durante a formação inicial sob a forma de várias atividades definidas nos projetos de estágio dos alunos” (art. 5º) (grifos nosso).

O Estágio Supervisionado de Ensino deve, por um lado, “ênfatar a formação docente vivenciada no ambiente concreto de trabalho [...]” (art. 8º). Por outro lado, o aluno do curso de licenciatura “que esteja exercendo atividade profissional na área da docência em Educação Básica, no período do Estágio, *poderá aproveitar a carga horária dessa atividade como estágio*, até em 200 horas, de acordo com normas regulamentadas no Colegiado do seu curso” (art. 9º). (grifo nossos), o que ocorrerá sem que sobre tal experiência seja realizada qualquer orientação/reflexão.

Observa-se que a “Base Curricular” deve estar pautada na “observação e interlocução com a realidade”, no “aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente” e na “iniciação e intervenção profissional acompanhada”, ou seja, deve estar orientada pela relação teoria e prática, tanto no que refere à Prática Curricular, quanto ao Estágio Supervisionado de Ensino. Inclusive, quanto a esse último, a Resolução aponta no sentido da “integração ensino-pesquisa e extensão”.

No ano de 2012, a Resolução 04/2004 é alterada pela *Resolução nº 46/2012* do CONSEPE, modificando a carga horária dos componentes curriculares que fazem parte da Base Curricular dos Cursos de Licenciatura. O eixo I permanece com sua carga horária, porém os eixos II e III, sofrem uma redução significativa em sua Carga horária, passando de 120 horas-aula (08 créditos) para 60 horas-aula (04 créditos), sem haver, contudo, uma revisão das Ementas.

Em 2015, a UFPB aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, através da *Resolução CONSEPE nº 16/2015*, que mantém a mesma redação da Resolução nº46/2012 no que se refere aos eixos temáticos e suas respectivas carga horárias, reafirmando em seu art. 30, que “a Formação Pedagógica é parte constitutiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPB e se fundamenta numa Base Curricular”. Entre os princípios que definem essa Base encontra-se o princípio IV que afirma: “a interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a *articulação entre teoria e prática*”. (grifo nosso).

Em relação às referidas Resoluções, dois aspectos, dialeticamente relacionados, merecem destaque. Primeiro, as disciplinas pedagógicas e os estágios são trabalhados de forma isolada, o que confere às primeiras um caráter teórico, abstrato, idealizado, e aos segundos um caráter prático desprovido de aprofundamento teórico-metodológico. Por sua vez, a redução na carga horária dos Componentes Curriculares, em seus eixos II e III, é indicativo do *status* atribuído às disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura da UFPB.

A prática e o estágio na formação inicial docente: entre teorias e práticas

A discussão sobre o espaço da prática e do estágio na formação docente remonta aos anos de 1950 e 1970. Conforme sinaliza Pimenta (2001, p. 29), com a descentralização do

ensino superior e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, várias Universidades são criadas no Brasil. Nesse cenário, o sentido de prática que prevalecia era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. Ao afirmar-se a importância da relação teoria e prática, e de se afirmar a prática ao longo do Curso, surge o seguinte questionamento: de que prática se está falando?

A proposta de formação do pedagogo, tendo como base a docência, a prática, ainda tem sido alvo de apoio, mas também de ataques. Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 35; 48) apontam que, do ponto de vista epistemológico, a proposta baseia-se “numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador”, ou seja, numa concepção que “privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática.³ Essa concepção, “ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, na medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos”.

Tal privilégio da prática, segundo as autoras, estaria assentado nas seguintes justificativas: que “a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores, e quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada”, visto que “os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia”, assim como a “ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas” “epistemologia da prática”, (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 49).

As autoras situam a “epistemologia da prática”, historicamente, isto é, no bojo do movimento das reformas educacionais na década de 1980 e início de 1990, quando “aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a *formação reflexiva do professor* e a construção de competências profissionais”, assim como faz a “crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores”. (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 49).

De acordo com essa epistemologia, os problemas da prática não se apresentam de forma estruturada, mas caótica, indeterminada, conflituosa. Tal epistemologia baseia-se no aprender

³ Seguindo essa linha de raciocínio, Duarte (2000) apresenta a “pedagogia do aprender a aprender” como um caminho para a desvalorização da teoria em relação à prática docente.

fazendo, que reflete uma “visão construcionista” da educação e da realidade, e aponta a supremacia da prática sobre a teoria (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 50).

As autoras também questionam o acento na prática de ensino, na docência, como “elemento articulador do processo de formação de professores”, e concluem que, nessa epistemologia, “é a prática o critério de reformulação da prática a partir da reflexão crítica”. Em decorrência desta concepção, “a prática de ensino deve perpassar toda a formação profissional”. Nesse sentido, concluem que, embora haja referência “à necessária relação teoria e prática e mesmo à práxis”, esta é entendida “como mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria, na dimensão da epistemologia da prática” (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 51; 54).

Tentando esclarecer a que tipo de prática estão se referindo, as autoras afirmam que “é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata”. Enfim, “o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, que é um movimento do pensamento que não se desenvolve espontaneamente, precisando ser aprendido” (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 54-55).

De fato, sinalizam as autoras, “o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o *trabalho educativo*; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria”. Da mesma forma, é “através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade” (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 54-55). (grifo nosso).

Enfim, “a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer”. Assim, não basta “inserir o trabalhador na prática para que ele espontaneamente aprenda”, pois a prática “não se constrói por meio de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria” (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 59).

O conhecer não pode ser tão somente uma contemplação, uma mera ação do pensamento, ou uma mera reflexão sobre a prática. O próprio pensamento é uma ação intencional voltado para atender às necessidades que surgem da e na prática: “o que caracteriza a atividade é seu caráter real, sua materialidade” (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 56), aqui, o trabalho educativo, o processo pedagógico. Logo, a prática só se realiza na ação pedagógica. Por outro lado, a atividade prática não prescinde da atividade cognitiva, não há prática ou não há atividade humana que não esteja respaldada por uma atividade teórica.

Logo, a apropriação da realidade pelo pensamento por si só não transforma a realidade: “por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de ideias, representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento”. Assim, ainda que fundamental para a transformação da realidade, “ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações e produza teorias, em nenhum destes casos ela transforma, de per si, a realidade”. Ou seja, é na mediação da ação pedagógica, na práxis pedagógica que a relação teoria e prática pode vir a se realizar (Rodrigues & Kuenzer, p. 56-57).

As autoras reconhecem que apesar de estar relacionado às necessidades da prática, o pensamento tem uma autonomia relativa, significando que “pode afastar-se da prática”, de forma a refletir sobre a prática. Uma proposição diferente daquela que “autonomiza o pensamento, sobrepondo-o à prática, encerrando se em si mesmo e perdendo a sua vinculação com o movimento do real” (Rodrigues & Kuenzer, p. 58).

A epistemologia da prática, segundo as autoras “desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva”. Essa epistemologia corresponde ao pragmatismo em que “o verdadeiro se reduz ao útil”. A essa concepção contrapõe-se a articulação teoria e prática, a práxis, que não se resume a “conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento” (Rodrigues & Kuenzer, 2007, p. 58; 56).

Envergada a vara, parafraseando Saviani (1985), para o lado da prática reflexiva, pragmática e abstrata, vislumbrando a formação do professor reflexivo, não é chegada a hora de envergá-la para o lado da prática social, de forma que, para além da formação do sujeito reflexivo, o Curso possa concorrer com a transformação da ação pedagógica concreta? De

maneira que, nem a teoria e nem a prática, tomadas de forma isolada, tornem-se o início e o fim do processo educativo. Enfim, não é chegada a hora que a práxis pedagógica, através de uma ação discente na escola, invada os Cursos de Licenciatura, em especial o de Pedagogia?

A relação teoria e prática como luta e unidade dos contrários

Em linhas gerais, os documentos têm apontado a escola como um lugar das forças contraditórias da sociedade e o Estágio como espaço de superação da fragmentação entre a teoria e a prática na formação dos professores. Assim como defendem a associação entre as teorias e a prática na formação docente. Entretanto, uma análise mais detalhada se impõe no sentido de questionar se essa necessidade de superação da contradição é algo que surge da e na prática desses sujeitos, nesse caso, no Estágio docente, ou se é uma necessidade imediata produzida pelo cotidiano imediatista da sociedade capitalista, sem que haja uma compreensão sobre a sua origem.

Por outro lado, pode ocorrer a supervalorização da prática, o que pode incorrer em um ativismo. Em ambos os casos, cria-se no professor uma necessidade sem que tal necessidade seja acompanhada das ferramentas para a sua satisfação. Outros documentos, apontam a importância da unidade dialética entre a teoria e a prática. Esses elementos sinalizam a importância do debate acerca das perspectivas teóricas e as contradições que têm orientado os documentos oficiais e atravessado o momento da prática social do futuro professor, ainda no Estágio docente.

Cheptulin (2004, p. 307) aponta que “todas as contradições, próprias a essa ou àquela formação material, podem ser divididas em internas e externas, essenciais e não essenciais, fundamentais e não fundamentais, principais e secundárias”. Nesse estudo afirma-se que, no fazer educativo, a contradição na relação entre a teoria e a prática é interna, essencial, fundamental e principal, e que essa contradição é agravada tendo em vista o contexto histórico em que se realiza, ou seja, a sociedade capitalista, eminentemente contraditória e alienante.

A compreensão sobre essa, e outras questões humano-culturais, implica na compreensão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos, enfim, políticos, da ação dos sujeitos no mundo. Apesar de, na atualidade, essa discussão político-ideológica ser taxada de ultrapassada, afeita aos séculos passados, visto que, segundo seus defensores, os “novos” problemas, nessa

“nova” sociedade, necessitam da cooperação de “vários olhares”, considerando a sua “complexidade”.

Assim, à medida que o processo de conhecimento sobre a realidade vai se processando, através de aproximações sucessivas sobre o fenômeno, a essência dos fenômenos vai sendo desvelada e perguntas sobre *o porquê, o como e o para quê* dos fenômenos vão sendo respondidas, uma vez que o avanço do conhecimento sobre o fenômeno possibilita delimitar a diferença entre aparência e essência. Entretanto, vale salientar que é a partir da prática social, fator determinante fundamental, que, segundo Cheptulin (2004, p. 57), o conhecimento se desenvolve, ou seja, “o conhecimento começa precisamente com a prática”. E é essa prática que o conhecimento deve retornar como critério de verdade acerca desse conhecimento.

Aqui toma-se como pressuposto que a relação teoria e prática não se realiza de forma “pacífica”, ou seja, essa relação não é uma adaptação mútua, uma associação, uma conciliação, mas uma relação entre contrários em permanente luta, em permanente tensão, a tempo que esses elementos contrários compõem uma unidade, de forma que a totalidade possa vir a ser compreendida e possa se realizar. Essa relação não é um “arrumar” a prática através da aplicação da teoria, ou ainda uma associação em que a prática visita a teoria e a teoria visita a prática, de forma que ambas vão se modificando harmonicamente, sem conflitos, de forma conciliatória, enfim, essa relação não é um “jeitinho de se ler” a realidade através da teoria. Essa relação é cheia de tensão.

A teoria social, que surge em uma dada realidade, aos poucos vai se afastando dessa realidade, dessa prática, ou seja, mesmo quando inicialmente havia uma unidade entre teoria e prática, o desenvolvimento da prática impõe um novo pensar solicitado por essa nova prática. A prática social, dinâmica, material, solicita um conhecimento, um pensar nascido dessa prática que, ao mesmo tempo em que, é particular, específico, também o é geral, ou seja, está relacionado a outras práticas, a outras teorias. Portanto, ao trabalhar a teoria de forma isolada, abstrata, idealista, enfim, alienada, pressupõe se que o conhecimento sobre ela, de forma autônoma, independente, servirá a qualquer realidade. Dessa forma, ideias como teoria “aplicada” à prática deixam em suspenso o movimento da prática, negam a prática e a própria teoria.

Essa separação entre teoria e prática não ocorre sem conflito. Esse conflito tanto é

interno à própria relação teoria e prática, ou seja, entre o pensar, a teoria precedente que correspondia inicialmente à prática precedente e a prática social que ora se apresenta, quanto é externo à relação, mas também compõe o conflito entre a nova prática e a consciência das mudanças ocorridas nessa prática.

Nas sociedades capitalistas a divisão do trabalho assume a sua feição mais funesta. A “alienação do trabalho” faz com que a relação teoria e prática não apareça à consciência em sua essência, ou seja, enquanto unidade, mas também enquanto luta dos contrários, em suma enquanto contradição. Entretanto, são essas “tendências contraditórias”, essa relação antagônica, essa luta entre a teoria e a prática, portanto, que dinamiza o conhecimento e faz desenvolver novos conhecimentos.

Negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, é representá-lo como estático, imutável e a-histórico. Segundo Cury (op. cit., p.43), “é naturalizar o histórico pela conversão em permanente do que não é senão passageiro.” Logo, se a contradição é inerente ao modo de produção capitalista, a contradição entre a prática e a teoria é inerente ao avanço do próprio conhecimento sobre um dado fenômeno, uma vez que é somente através dessa contradição que a dialética essência e aparência, unidade e luta etc, pode surgir e ser trabalhada. Enfim, o que a alienação historicamente separou, a totalidade dialética une, mesmo que em nível de possibilidade, uma vez que ainda não estão postas as condições para que essa relação se torne realidade.

Dessa forma, há uma contradição antagônica, uma oposição hostil, entre teoria e prática, que não pode ser superada, transcendida, conforme aponta Kosik (1989, p. 220), com a “consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis”. Isto é, Mészáros (1981, p. 102-103) sinaliza que, para Marx, a transcendência da alienação no campo teórico de uma ciência humana depende das necessidades advindas da prática social, ou seja, a alienação na prática social e no campo teórico, e sua superação, estão dialeticamente relacionadas.

Por outro lado, a teoria e a prática só se realizam uma por meio da outra. A teoria só deixa de ser algo externo à atividade humana através da prática social, assim como a prática só é percebida como ação humana, através da teoria, enquanto elaboração superior humana. A teoria só se realiza na transformação da prática social e a prática social confere à teoria sua

veracidade, ou seja, ambas somente passam a ser compreendidas e vividas como construção humana através da práxis. Tal relação não pode se efetivar por meio de uma ação diletante, abstrata, do pensamento, da consciência, mas por meio da atividade material do homem, que ao transformar o mundo, não o faz somente em termos instrumentais, no nível da consciência, mas por meio da prática real.

Cheptulin (2004) nos permite afirmar que a contradição teoria e prática é, portanto, uma contradição “interna”, “essencial”, “fundamental” e “principal” ao fenômeno educativo. Uma contradição “interna”, uma vez que a teoria e a prática são aspectos opostos “de uma única e mesma formação material”: a educação; “essencial”, uma vez que a teoria e a prática são aspectos contrários “característicos da essência da formação material”, a educação, e o desenvolvimento e a resolução dessa contradição acarretar mudanças na essência, na natureza do próprio conhecimento; “fundamental”, visto que a teoria e a prática “determinam o estado e o desenvolvimento dos aspectos mais ou menos essenciais da formação material”, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento; e, por fim, uma contradição “principal” da educação, posto que “determina igualmente todos os outros aspectos da formação material e deixa uma marca determinada, mas que só age em um estágio dado do desenvolvimento e no quadro deste” (Cheptulin, 2004, p. 307-310). Entretanto, a passagem da educação a um novo estágio qualitativo, somente poderá vir a ocorrer em um dado estágio do desenvolvimento humano social, reforçando ou não a alienação no processo educativo.

Enfim, a educação, como parte da totalidade social, é contraditória e pode vir a ser a negação desse todo, isto é, a educação pode vir a ser um dentre outros agentes propiciadores de uma nova realidade.

Contudo, essa educação não advém de ações espontaneístas, mas requer, segundo Gramsci (1995), a unificação teoria e prática.

Considerações finais

Nesse estudo afirma-se que, no fazer educativo, a contradição na relação entre a teoria e a prática é agravada tendo em vista o contexto histórico em que se realiza, ou seja, a sociedade capitalista, eminentemente contraditória e alienante.

Tomar a realidade como uma totalidade concreta e contraditória, é apontar a educação, enquanto parte dessa totalidade, também contraditória. Tomar a educação como contraditória é afirmar que as relações educativas são contraditórias, ocorram elas no espaço formal ou não formal. Por conseguinte, compreender essas relações de forma contraditórias é percebê-las enquanto luta entre contrários e, portanto, passíveis de mudança pela própria contradição e superação que contêm.

Nesse sentido, a prática social necessita invadir a Universidade, através da inserção ativa dos discentes nos espaços educativos, favorecido pelos Estágios, de forma que, a partir das necessidades concretas advindas dessa inserção, as contradições, incluindo a relação teoria e prática, possam ser compreendidas e trabalhadas, ainda na formação docente.

Apontar a relação teoria e prática na formação e na ação docente como contraditória, implica apresentá-la como unidade e luta dos contrários, entendendo-se aqui que os contrários se encontram em estado de luta permanente, mas há uma unidade entre eles que implica, tanto a coexistência uma vez que um não pode existir sem o outro, ou seja, a unidade da prática com a teoria como práxis; como uma identidade, uma vez que, por fazerem parte de uma única essência, os contrários coincidem, mas que, considerando os novos desafios, essa identidade é historicamente temporária e relativa.

Referências

Brasil. *Lei nº 13.005*. Plano Nacional de Educação - PNE. (2014). Recuperado em 4 de agosto de 2019 de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Brasil. Conferência Nacional de Educação - CONAE (2014). O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. *Documento Final*. Recuperado em 04 de outubro de 2019 de <http://conae2014.mec.gov.br/>

Brasil. *PL nº 8.035/2010*. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação - PNE (2010): projeto em tramitação no Congresso Nacional. Recuperado em 4 de agosto de 2019 de <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2013-2001-2020> .

Brasil. Conferência Nacional de Educação. CONAE (2010). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias. *Documento Final*. Recuperado em 4 de junho de 2019 de http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP* (2006). Recuperado em 8 de maio de 2019 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Brasil. *Lei nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 10 de fevereiro de 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

Brasil. *Lei nº 4.024*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1961). Recuperado em 10 de fevereiro de 2019 de <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>

Cheptulin, A. (2004). *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega.

Cury, C. R. J. (1986). *Educação e contradição*. 2a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Duarte, N. *Contribuição da pedagogia histórico-crítica para a superação da dicotomia entre teoria e prática na educação*. 2014. Recuperado em 29 julho de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=mvGpjvO94ug>

Gamboa, S. S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.

Gramsci, A. (1995). *Concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7a ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

Kosik, K. (1989). *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marx, K. (1978). *Marx*. 2a ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural. (Os Pensadores).
Pimenta, S. G.; LIMA, M. S. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, M. de F. & Kuenzer, A. Z. (2007). As Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Revista Olhar de professor*,10(1).

Vázquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.