FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

NÁDIA BITTENCOURT

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DO CURSO NOTURNO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BRASÍLIA
2017

NÁDIA BITTENCOURT

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DO CURSO NOTURNO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Professora Dra. Edileuza Fernandes da Silva.

BRASÍLIA

2017

BITTENCOURT, Nádia

A relação teoria-prática na formação do Pedagogo do curso noturno da Universidade de Brasília / Nádia BITTENCOURT; Orientadora Edileuza Fernandes da SILVA. – Brasília, 2017. 97 p.

Monografia (Graduação – Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2017

1.I. SILVA, Edileuza Fernandes da, orient. II. Título.

.

NÁDIA BITTENCOURT

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DO CURSO NOTURNO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Aprovada em 15 de setembro de 2017.

Banca Examinadora

Prof.ª Drª Edileuza Fernandes da Silva (orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Profª. Drª Maria Emília Gonzaga de Sousa (examinadora)
Universidade de Brasília - UnB

Profª Drª Paula Gomes de Oliveira (examinadora)
Universidade de Brasília - UnB

Profª Drª Rosana César de Arruda Fernandes (suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe a quem devo tudo. Sem ela eu nada seria.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família querida, razão de minha existência. Especialmente às minhas filhas Jacqueline e Mariana e às minhas netas Alice e Helena, são a minha inspiração.

À minha Orientadora professora Dra. Edileuza Fernandes da Silva, pela paciência e grandes ensinamentos.

Aos amigos que contribuíram para este trabalho, especialmente Mário Salimon, Jan Araújo, Jean Barbosa, Victor Babu Lizarraga, Sr. Joel, Adriane e Lucas.

Aos queridos Mestres.

Minha eterna gratidão.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire, 2015, p.30-31)

RESUMO

A pesquisa analisou a articulação teoria-prática na formação do pedagogo no Curso de Pedagogia noturno da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa se justificou pela natureza do objeto estudado. Na pesquisa qualitativa, pesquisadora e sujeitos participantes são protagonistas, sendo que a pesquisadora se compromete com a análise das informações obtidas, com instrumento planejado para tal, considerando o contexto e os sujeitos participantes. A opção pelo Estudo de Caso justificou-se pelo interesse em compreender aspectos particulares do curso de Pedagogia noturno, em um contexto multirreferencial, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que oferece o curso também no diurno com especificidades diferentes no que se refere às possibilidades de articular teoria e prática na formação docente. Para levantamento dos dados, foram aplicados questionários junto aos estudantes e professores do curso e analisados os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A análise dos dados possibilitou identificar que, embora o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia apresente a formação na perspectiva da práxis, ainda é necessário avançar na indissociabilidade da relação teoria-prática. O caráter hegemônico prevalece nas políticas curriculares e nas políticas de formação docente, afetando a práxis. Na pesquisa são apontados diversos caminhos possíveis e é certo que outros surgirão, à medida que toda a sociedade compreenda que a educação é estratégica para o país e mais ainda na formação do Pedagogo, responsável pela educação nos anos iniciais de escolarização.

Palavras-Chave: Pedagogia. Formação de professores. Teoria. Prática.

ABSTRACT

The research analyzed the theory-practice articulation in the training of the pedagogue in the nocturnal course of Pedagogy at the Faculty of Education of the University of Brasília. The choice of the qualitative research approach was justified by the nature of the studied object. In the qualitative research, researcher and participating subjects are protagonists, being that the researcher is committed to the analysis of the information obtained, with an instrument planned for such, considering the context and the participants subjects. The option for the Case Study was justified by the interest in understanding particular aspects of the nocturnal Pedagogy course, in a multireferential context, the Faculty of Education of the University of Brasilia, which also offers the course at daytime with different specificities regarding possibilities for articulating theory and practice in teacher education. In order to collect the data, questionnaires were applied to the students and teachers of the course and the following documents were analyzed: National Curricular Guidelines 2006 and the Academic Project of the Pedagogy Course (2002) of the Faculty of Education of the University of Brasília. The analysis of the data made it possible to identify that, although the Academic Project of the Pedagogy course presents training from a praxis perspective, it still is necessary to advance in the indissociability of the theory-practice relation. The hegemonic character prevails in the curricular policies and the policies of teacher training, affecting the praxis. In the research, several possible paths are pointed out and others will surely emerge as the whole of society understands that education is strategic for the country and even more so in the Pedagogue formation, responsible for education in the initial years of schooling.

Keywords: Pedagogy. Teacher training. Theory. Practice.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre a temática..... 25

Gráfico 1 – Renda familiar..... 56

Quadro 2 – Escolaridade dos pais, mães ou responsáveis..... 57

Gráfico 2 – Expectativas em relação à teoria-prática..... 60

Gráfico 3 – Atividades/Projetos que articulam teoria à prática..... 64

Quadro 3 – Fragilidades da formação no curso de Pedagogia noturno..... 69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FE	Faculdade de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAC	Projeto Acadêmico do Curso
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
SAA	Serviço de Atendimento ao Aluno
SCIELO	Scientific Electronic Library Online– Biblioteca Eletrônica Científica Online

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15

Minha estrada, próxima parada: educação 16

1 IMERSÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 24

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA 30

2.1 De que formação falamos? 30

2.2 O curso de pedagogia e o profissional pedagogo 32

2.3 O curso de pedagogia e a formação do pedagogo à luz das diretrizes curriculares nacionais 36

3 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA 42

3.1 Relação teoria-prática à luz do projeto acadêmico do curso 44

4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA 50

4.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa 50

4.2 Instrumento para levantamento das informações da pesquisa: o questionário *online* 51

4.3 Caracterização da realidade pesquisada: Faculdade de Educação 52

4.4 Caracterização dos estudantes 53

4.5 Caracterização dos professores 56

5 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DIFERENTES OLHARES 58

5.1 A teoria-prática: a voz dos licenciandos 58

5.2 Teoria-prática na formação: possibilidades de articulação 61

5.3 E agora, a sala de aula! 63

5.4 As fragilidades da formação no curso de pedagogia noturno 66

5.5 A teoria-prática: a voz dos professores 68

6 ALGUMAS CONCLUSÕES OU SERIAM PONTOS DE PARTIDA? 74

Emersão – elucubrações: linha de chegada ou de partida? Perspectivas futuras 78

REFERÊNCIAS..... **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

APÊNDICES 87
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 88
Apêndice B - Questionário do Estudante 89
Apêndice C - Questionário do Professor 96

Apresentação

Este é um trabalho final de curso apresentado à Universidade de Brasília (UnB) para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. O tema: A relação teoria-prática na formação do Pedagogo do curso noturno ofertado pela Faculdade de Educação/UnB, surgiu da intenção de problematizar as possibilidades de articulação do conhecimento teórico à prática na formação dos licenciandos para o exercício da docência na escola básica. O trabalho estrutura-se em cinco partes.

Inicialmente apresento um Memorial com um pouco de minha trajetória pessoal e acadêmica para evidenciar os vínculos com o tema pesquisado.

No primeiro capítulo faço uma imersão no contexto da produção acadêmica sobre a relação teoria-prática na formação de professores com o objetivo de compreender os aspectos investigados e direcionar o meu olhar de pesquisadora para outros aspectos que merecem ser analisados.

O segundo capítulo contempla o Referencial Teórico que discorre acerca da relação teoria-prática considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais 2006 para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura (DCNs 2006), o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia 2002 (PAC 2002) e as discussões de estudiosos do tema.

O terceiro capítulo apresenta o Percurso Metodológico da pesquisa que foi desenvolvido para o levantamento dos dados, discorrendo sobre a abordagem, o tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumento utilizados.

O quarto capítulo, intitulado: A relação teoria-prática na formação do Pedagogo do curso noturno da Universidade de Brasília, os dados obtidos nos questionários respondidos pelos estudantes e docentes são analisados.

Por fim, apresento uma síntese da minha perspectiva profissional futura na carreira docente.

Minha estrada, próxima parada: Educação

Fonte: https://fieldofweeds.blogspot.com.br/2014/03

> "Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma".
>
> (Fernando Pessoa, 2006, p.224)

No percurso do caminho, uma encruzilhada: falar de mim.

Uma viagem astral onde me vejo fora de mim, como se fosse outra pessoa a me observar, uma viagem introspectiva para buscar a minha essência. Uma visão que pode estar distorcida, míope, muitas vezes embaçada, outras vezes muito clara que chega a ofuscar. Mas afinal, quem sou eu?

Subjetividade, uma (re) leitura de mim. Uma nova investigação. Minha vida, sob meu prisma. Pesquisadora em formação que se volta para sua história de vida pessoal e acadêmica, para mostrar como se relacionam com o objeto de estudo, a relação teoria-prática na formação do Pedagogo do curso noturno da Universidade de Brasília.

A vida é mesmo uma viagem e para contar a minha, peço que imagine que estamos em um carro em longa estrada. Ora o caminho é uma reta sem fim que chega a entediar, ora parece que não sai do lugar. Geralmente a velocidade é impressionante, corro contra o tempo, esbarro em contratempos, obstáculos imprevisíveis e indesejáveis. Em muitas outras dou de cara com o muro. A estrada às vezes é tranquila, a pista é um "veludo". Em outras há buracos e pedregulhos. Muitas vezes a estrada repentinamente vira curva perigosa, sem aviso prévio. Em certos trechos não existe sinalização de velocidade e a impressão é de que posso tudo, chego a sair do solo, voar. Em outros há limites claros de velocidade e em muitas etapas, sinais para

parar. Aparecem algumas rotatórias e volto ao ponto de partida. Alguns trechos com emboscadas, ruas sem saída, sujeitos a acidentes, estradas estreitas e abaixo um abismo colossal. Minha estrada às vezes é cheia de luz, muitas vezes é escura a ponto de ter que usar a luz interna para enxergar.

Antes de seguirmos a estrada, faz-se necessária a partida do motor, mas existem regras prévias para o início da viagem. Para contar melhor essa história que tenta sinalizar quem sou, aciono a luz de ré para que possam saber quem está por trás da minha vida. É possível ver duas pessoas maravilhosas, meu pai e minha mãe. Meu pai, Harold Accioly Bittencourt era Médico Ortopedista e minha mãe, Maria Oleskowicz Bittencourt, Instrumentadora Cirúrgica. Uma história linda de amor que começou na região sul do Brasil. Minha mãe foi apresentada por sua prima Madalena ao meu pai, no Hospital da Criança em Curitiba/PR, não demorou se casarem. Meu pai foi convidado para montar a equipe de Ortopedia dos Hospitais: de Base, do Gama e do Sarah Kubitschek aqui em Brasília/DF, no ano de 1962. Foram denominados candangos por serem pioneiros da capital.

Assim a minha estrada cruza com a estrada de Brasília. Ela nasceu em 1960 e eu em 1965. Brasília nasceu por uma questão de segurança nacional: a capital deveria estar no interior, estratégia de guerra e segurança em caso de possíveis ataques de inimigos.

Em 1963 nasceu minha irmã Tânia. Eu nasci dois anos depois. Fruto da vontade de meus pais terem um menino, uma vez que minha irmã, Tânia, nasceu menina. Minha mãe quando soube que eu era mais uma menina, não gostou muito, mas aceitou. Nova tentativa e em 1966 nasceu minha irmã, Sandra. Esta minha irmã era para ser a “rapa da panela”. Ter uma quarta cesárea naquele tempo era risco de vida, mas ela, guerreira, insistiu no meu irmão e nasceu o Harold Accioly Bittencourt Filho em 1968.

Brasília foi muito bem planejada na teoria. Na prática houve uma explosão populacional. Em 1960 existiam aqui um pouco mais de 140.000 habitantes. A previsão para os anos 70 era da ordem de 500.000 mil habitantes e atingimos mais de 537.000 habitantes. No ano 2000 a população chegou a 2.000.000 e hoje Brasília conta com 3.025.497[1]. A cidade,

[1]Dados obtidos no site do IBGE, disponível em http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/, acesso em 1º, Maio, 2017.

inspirada no sonho de Dom Bosco, cresceu desordenada com a grilagem de terras e sua ocupação irregular acabou por segregar os seus habitantes. A classe menos favorecida foi para o chamado "entorno" e a elite ocupa o denominado "Plano Piloto".

A viagem seguia relativamente serena, na velocidade da via, até a morte prematura do meu pai. Derrapei, quase capotei. À época, minha irmã Tânia tinha sete anos, eu cinco, minha irmã Sandra quatro e Harold apenas dois anos. Tempos muito difíceis para a minha mãe. Cuidar de quatro crianças sem ajuda era tarefa complexa, até porque não éramos fáceis. Minha mãe teve que se reinventar. E nós também. Para ajudar minha mãe, dividimos as tarefas caseiras: preparação de refeições e cuidados com os irmãos e a casa. Acredito firmemente que a minha autonomia começou a ser construída nessa época.

Fui matriculada na minha primeira escola, Colégio Santa Rosa, entidade privada e de vertente católica. Lá cursei a pré-escola, que foi o que minha mãe conseguiu pagar. Da 1ª a 5ª série estudei na Escola Classe e na Escola Parque da quadra 308 Sul, ambas públicas. A Escola Classe 308 Sul foi pensada com o lema "preparar a criança para o Brasil de amanhã" que foi elaborado pelo Plano Educacional de Brasília[2] e foi a primeira escola deste modelo a ser instalada, sendo tombada em 1988 pelo Governo do Distrito Federal. Lá vivi momentos intensos e tensos. Meu "motor" sofreu a primeira avaria. Sofria "*bullying",* por não ter mais o meu pai, por ser loira, cabelos lisos, bonitinha. Sim, "*bullying"* não tem preferência. Acreditando que a melhor defesa é o ataque, passei também a praticá-lo. Foram momentos difíceis. Não queria mais ir à escola. O *"bullying"* ainda persiste nas escolas, infelizmente, embora, na teoria seja discutido nas universidades, nas escolas de educação básica ainda vemos uma dificuldade de que o discurso teórico seja transposto para a prática. Passei por uma "retífica" e corrigi esse trauma em mim.

Mas não tive apenas momentos difíceis na minha trajetória. Convivi com professoras maravilhosas e fiz amigos que ainda mantenho. Na Escola Parque tive aulas no turno contrário e me lembro das atividades artísticas, culturais e esportivas. Pude presenciar a inclusão de

[2]O Plano Educacional de Brasília foi formulado por Anísio Teixeira no final da década de 50, quando ocupava o cargo de direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ele objetivava que as escolas da Capital Federal fossem exemplo para o sistema educacional do país. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-intok.pdf, acesso em 1º, Maio, 2017.

alunos, por exemplo, um grande amigo, William, cego e autista, até hoje guardo as lembranças de guia para descer as escadas e auxiliar nas atividades.

Concluída a 5ª série fiz a primeira rotatória: voltei ao Colégio Santa Rosa onde estudei da 6ª a 8ª séries. Nessa época já vivia a pressão do vestibular e pensava em garantir a minha entrada na Universidade de Brasília (UnB). Então na 8ª série, pesquisei os colégios que me dariam condição de ingresso. Fiz a minha escolha pelo Colégio Leonardo Da Vinci, tive que deixar a zona de conforto e conversar com a minha mãe sobre a minha preocupação. Contei-lhe do meu projeto de vida até aquela etapa. Ela argumentou sobre a dificuldade de arcar com o custo e eu disse que se tratava de um investimento na minha formação. Ela me deu sinal verde e fui sozinha fazer minha matrícula. Essa decisão foi um marco na minha autonomia. Foram os melhores anos da minha vida. Novas disciplinas, novos amigos, novas experiências. Não fui uma aluna brilhante, pois no auge da adolescência era mais dedicada às tarefas esportivas e culturais. Mas sabendo do alto investimento da minha mãe, não reprovava em nenhum ano. Considero o Ensino Médio como um cachorro quente, onde o 1º e 3º anos são as fatias do pão (difíceis de engolir) e a salsicha seria o 2º ano, a parte mais gostosa, porque você nem está no 1º ano que é cheio de mudanças, ambiente desconhecido e nem no 3º ano que tem a pressão do vestibular.

Finalmente o vestibular. Em retribuição ao esforço da minha mãe quis agradá-la na escolha do curso. Ela queria que alguém seguisse a carreira do meu pai: Medicina. Era demais para mim, então tentei Odontologia. Não passei.

Em 1983, consegui meu primeiro emprego e nova tentativa no vestibular, agora direcionada pelo curso técnico que fiz no Ensino Médio, optei pela Arquitetura. Mais um fracasso. Então parei de tentar, embora visse no ensino superior uma porta para o mercado de trabalho, mas não lograva êxito. Ao conseguir o primeiro emprego, achei que estudar não era mais necessário. Esse foi um caminho tortuoso que escolhi: deixar de estudar.

Enfatizo aqui a importância da orientação vocacional profissional para auxiliar os jovens que enfrentam dificuldades na escolha da profissão, muitos equívocos na escolha do curso e da carreira deixariam de ocorrer. Acredito que as profissões já deveriam ser apresentadas desde a educação infantil para a criança entender que não existe profissão melhor que outra e sim a profissão com que mais nos identificamos. Muito tempo e investimento seriam poupados.

Como dizia, o primeiro emprego foi na Associação dos Empregados da ELETRONORTE, no período de 1983 a 1986, onde trabalhei na parte sócio desportiva. O meu chefe foi militar e tive uma educação para o trabalho muito esmerada, regada à disciplina e à busca pela excelência. Ele me proporcionou como que um treinamento militar para o mercado de trabalho, sou eternamente grata. Ele ensinou-me também para a vida. O trabalho era bem interessante, havia campeonatos de vôlei, futebol de salão, academia de música, academia de musculação e outras atividades correlatas. No Dia das Crianças, a minha Coordenação contratava atletas para divertir a garotada e aí veio a minha primeira paixão: o paraquedismo. Concomitantemente conheci minha segunda paixão: o pai das minhas filhas, Humberto de Cássia Araújo. Meu primeiro salto foi dedicado a ele no dia do seu aniversário: 20 de maio, precisamente no ano de 1984. O salto no autódromo de Brasília não foi belo, mas impressionei pela coragem.

Não demorou muito e veio a minha terceira paixão: minha primeira filha em julho de 1986, Jacqueline Bittencourt Araújo. Aí tive que reinventar a minha "máquina", agora não era apenas nós dois, éramos três. Nessa etapa da estrada, tive a primeira "parada obrigatória". Jacque inspirava muitos cuidados, teve muitas pneumonias o que me fez sair do trabalho e também abandonar o sonho de voltar ao paraquedismo.

Com a dedicação exclusiva aos cuidados de minha pequena, repensei a minha estrada. Percebi a importância de estudar. Antes dessa reflexão, pensava equivocadamente que a minha vez de estudar havia passado e que agora era a vez da minha filha, tinha que dar espaço para que ela me ultrapassasse. Mas a conta era simples: se eu não estudasse e melhorasse minhas condições de vida, como poderia proporcionar a ela um futuro melhor?

Assim, visando a minha independência financeira, obtive meu segundo emprego na Fundação TELEBRÁS – SISTEL em 1987. Na SISTEL trabalhei por quase catorze anos, foi uma fase maravilhosa. Lá também fiz mais que amigos, pessoas que se tornaram minha família, com as quais mantenho contato até hoje. O Gerente de Departamento também era militar. Meu trabalho era na área de compras da empresa que era maravilhosa e investia muito nos funcionários ora com cursos, planos de saúde, previdência, festas de confraternização, enfim, anos dourados. Guardo a lembrança com muito carinho.

Em 1991 veio a minha quarta paixão, minha segunda filha, Mariana Bittencourt Araújo. A alegria estava completa.

Minha saída do sistema TELEBRÁS se deu com a privatização, metade do quadro de pessoal foi desligada. Entretanto, havia me antecipado ao problema e em quatro dias comecei o meu trabalho em outro grande fundo de pensão: GEAP – Fundação de Seguridade Social. Trata-se da maior empresa de auto-gestão de saúde do Brasil. Isso aconteceu em 2001. Meu trabalho nessa nova empresa também foi na área de compras, precisamente licitações e contratos. Na GEAP, trabalhei por dez longos anos. Anos difíceis, especialmente o último: 2011. Não cabe detalhar o que houve, mas adianto que saí dessa pista que não combinava em nada com a rota que tracei para a minha vida.

O mundo não espera que você "lamba as suas feridas", temos que seguir em frente. Então busquei forças internas e usei o restante da bateria, liguei o motor de partida e voltei à estrada novamente. Trabalhei em outras empresas, resgatei minha autoestima.

Então aproveitei para fazer uma revisão de tudo na minha vida. Eu percebi o quanto já tinha "rodado" e a quantidade de chão que ainda tinha à frente. A minha estrada se assemelha a uma "montanha-russa", cheia de altos e baixos, muitas emoções, momentos de adrenalina. Muitas vezes faltou o combustível, outras, a estrada era íngreme e precisei de muita energia para superar. Muitas vezes desci ladeira abaixo em velocidade descomunal, achando que perderia a tangente das curvas, mas há também trechos de calmaria, em que pude desfrutar de belas paisagens e das coisas boas que a vida dá.

Em 2003 fui aprovada no vestibular para o curso de Administração de Empresas no Centro Universitário UNIEURO. A conclusão se deu no ano de 2006. Outro momento muito feliz e bonito da minha estrada, pois voltei a estudar e em um curso afim com o trabalho que eu estava realizando.

Em 2007 minha estrada ficou mais bonita e florida. Nasceu minha primeira neta: Alice, minha quinta paixão, mola propulsora para manter meu equilíbrio e força. Somos parceiras. Foi minha fonte inspiradora em projetos como o "Ser Matemático", no qual desenvolvi um jogo especialmente para ela: "Alice no país da matemática". Hoje faço paradas espontâneas para desfrutar de sua companhia, aprender com ela e ensiná-la também.

Foi quando recebi um novo combustível: nasceu Helena no ano de 2013, minha segunda neta, minha sexta paixão. A estrada ganha novas flores, novas cores, ela veio cheia de energia e inteligência e a cada dia me ensina coisas novas, espero estar retribuindo.

Mas ainda faltava algo, a peça chave. Foi quando minha luz interna acendeu novamente. Pensei onde poderia canalizar minhas energias, onde poderia contribuir para um mundo melhor. Aí veio a minha sétima paixão, um novo sol no horizonte da estrada da minha vida: a educação, minha próxima parada.

Mesmo podendo ingressar na Universidade valendo da opção de uma segunda graduação, escolhi ousar e me inscrevi no vestibular, para resgatar algo que ficou mal resolvido no passado. Fui muito incentivada pelas minhas filhas. Logo, fui aprovada para o curso de Pedagogia no ano de 2013. Felicidade plena, um refrigério para a alma. Escolhi o curso com convicção. Quero colaborar para fazer a diferença na vida do outro e na minha própria vida. Nesse mesmo ano fui contratada para trabalhar na Secretaria do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial da cidade do Gama/DF, oportunidade para me inserir no contexto escolar.

Com todos esses caminhos sendo apresentados, escolhendo o percurso que eu queria, surgiram novos obstáculos. Houve um desmoronamento na estrada, culminando com avarias externas e internas na minha máquina: desenvolvi um câncer de pele e minha mãe foi diagnosticada com Alzheimer. Tive que fazer mais uma "parada obrigatória" para rever toda a mecânica da minha vida. Em 2014 saí do trabalho para cuidar de nós duas.

Ter saído do trabalho fez eu me reinventar, fiz do limão, limonada. Meu horário ficou mais flexível, conseguia ir de dia à Universidade e o que parecia ter sido um freio se mostrou um avanço, pois muitas disciplinas do curso eram ofertadas de dia. Minha velocidade se manteve inalterada nessa parte da estrada, inclusive em relação às notas e ao Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)[3] que se mantiveram altos.

No ano de 2017 cursei o oitavo semestre e acreditei que conseguiria manter a mesma velocidade e desenvolver as disciplinas e realizar o Trabalho Final de Conclusão de Curso

[3]IRA – Índice de Rendimento Acadêmico – Avalia o rendimento do estudante ao longo do curso e considera as menções, o número de créditos atingidos e o trancamento de disciplinas obrigatórias e optativas. Varia de 0 a 5. Disponível em http://dds.unb.br/index2.php, acesso em 1º, Maio, 2017.

(TCC), mas o motor estava cansado e não queria fazer um TCC medianamente. Solicitei o trancamento justificado baseado no laudo de saúde, meu e da minha mãe, pisei no freio, desacelerei, passei por perícia médica, tendo esse pedido sido deferido.

Estou neste momento, segundo semestre de 2017, no quilômetro nove (9º semestre), um pouco fora do fluxo, porém inseri óleo e combustível novos. Desde o começo decidi que esse trecho da estrada seria exclusivamente para desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso com amor e afinco. Espero ter alcançado esse objetivo.

A escolha do tema apresenta relação com uma inquietação que me acompanhou durante o curso, a relação teoria-prática para a formação do Pedagogo e por ter percebido que essa relação não atendeu as minhas expectativas, no que se refere à compreensão da realidade escolar em toda a sua complexidade, à luz dos referenciais teóricos do currículo do curso de Pedagogia noturno. Diante disso, busquei na pesquisa discutir de que forma acontece a relação teoria e prática e as percepções dos estudantes e professores acerca dessa relação fundamental na formação de professores. O tema é instigante e não será esgotado aqui.

A educação é uma estrada fascinante, que se renova e não tem fim, cheia de possibilidades e o conhecimento não é uma verdade absoluta. Nesta fascinante viagem há avanços e retrocessos. Tudo muda o tempo todo, só uma coisa não pode mudar: sua importância na transformação do sujeito e da sociedade, o objetivo maior é o alcance de uma vida plena, cheia de significados e uma sociedade mais justa e feliz. Assim, convido-os a embarcarem nessa viagem em busca de novos conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO: IMERSÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> "Insistimos, finalmente, que os caminhos apontados, apesar de implicarem retificações importantes em alguns aspectos, não debilitam, mas antes reforçam, nossa concepção básica do marxismo como filosofia da práxis."
>
> (Adolfo Sánchez Vázquez, 2011, p.23)

Não obstante a exigência de posicionamentos neutros em trabalhos científicos, ao explorar o tema desta pesquisa, adota-se uma posição e esta não é de neutralidade. "[...] Então, uma concepção antes de pertencer ao indivíduo é uma produção sócio-histórica, significa dizer que toda concepção é resultado do modo como os homens vão produzindo a vida, e nesta também se insere o processo de conhecimento". (PORTELINHA, 2015, p.13). Assim, o caminho na escolha do tema e do referencial teórico assumido, suprime toda a neutralidade tanto política quanto científica que desagrega o sujeito do objeto.

Feita tal abstração, justifica-se seu propósito uma vez que

> [...] É capital saber se temos razões suficientes para acreditar em algo a que conferimos o status de conhecimento. Isso significa que além das justificações necessitamos de metajustificações, e além das razões, de metarrazões. Por isso a epistemologia pode ser caracterizada como *conhecimento do conhecimento.* (OLIVA, 2011, p.15)

Fica claro que na perspectiva de Oliva (2011) temos que sair da passividade, da acomodação e aprofundar a análise, para sair da alienação e fazer algo concreto no sentido de produzir conhecimento por meio da pesquisa. Logo, se o objetivo é lograr êxito em uma pesquisa "é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o objeto de estudo. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações". (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.49)

Com o objetivo de conhecer estudos realizados sobre a temática desta pesquisa – a relação teoria-prática na formação do pedagogo - fez-se imersão no contexto da produção acadêmica e pesquisas de conclusão de curso. Foram pesquisados os seguintes bancos de dados: BDBTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, UNIUBE – Biblioteca Central,

SCIELO e Biblioteca Central da UnB. Devido à significativa quantidade de trabalhos publicados sobre a temática, o critério adotado para a escolha foi o grau de relevância e ou a publicação mais recente e apenas um trabalho de cada Banco de Dados, totalizando cinco trabalhos sintetizados no quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre a temática

Título	Pesquisador(a)	Objetivo	Ano
O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia: Os casos USP, UNESP e UNICAMP.	CHIARELO, S.M.D.M.R.	Entender o contexto existente das políticas públicas da educação no tocante à formação inicial do Pedagogo a partir da LDB 9394/96 e as demais determinações que surgiram após.	2017
A pesquisa do cotidiano escolar pelas trilhas da formação docente: Uma articulação Universidade-Escola.	STANO, R.D.C.M.T.	Delinear a trajetória das questões e inquietações referente a relação teoria-prática; academia-campo de pesquisa; licenciandos-licenciados; pesquisa-cotidiano.	2017
A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado.	BARILLARI, C.A.M.	Entender o espaço pedagógico do estágio supervisionado, obrigatório para todos os cursos de formação de professores, no contexto do confronto entre as teorias acadêmicas e as práticas de ensino observadas no espaço de uma instituição educacional.	2008
Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.	LIBÂNEO, J.C.	Situar como a Pedagogia tem um papel fundamental na discussão dos rumos da educação brasileira, sobretudo pós a nova LDB.	2001a
Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo.	GONÇALVES, A.C.S.S.	Entender as unidades na formação que possibilitam a teoria-prática no prisma da práxis e sua concepção no curso de Pedagogia.	2013

Referente às pesquisas apontadas, pode-se afirmar que as constantes mudanças das políticas curriculares afetam diretamente as políticas de formação docente. Para Chiarelo (2017) fica claro que a teoria aplicada em conjunto com a prática, só ocorre se houver um elemento que possibilite a vinculação de ambas. Pode-se afirmar que a autora compartilha das ideias de Vázquez (2011), uma vez que ambos entendem que essa vinculação nada mais é do que a própria práxis, ou seja, a unidade entre teoria e prática. Por fim, conclui que falta uma

definição da identidade do curso de Pedagogia, o que possibilitaria superar as mudanças que acontecem nas políticas públicas.

Percebe-se certa dificuldade na trajetória formativa do futuro Pedagogo, profissional que se constitui pelo sistema, pelo outro e pela percepção que tem de si. Essa concepção conforme André (2008) reconhece que:

> O sujeito é o centro da vida cotidiana. É um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e como tal determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e como tal ator e produtor desse momento histórico. Ao longo dos processos de integração social, na família, na escola, no trabalho e nos grupos a que pertence, o sujeito vai construindo a visão de si mesmo e da realidade que o cerca: pensa, age, sente, comunica ao outro os seus conhecimentos e sentimentos. (ANDRÉ, 2008, p.13)

O currículo de formação do professor pode possibilitar-lhe uma reflexão maior desse trajeto. Essa reflexão poderá ter seu apogeu nos semestres finais, ou seja, na conclusão do curso quando deverá estar apto a assumir a sala de aula. Subentende-se que a legislação afeta a Instituição e esta, por sua vez, afeta a formação. Destaca-se que nesse processo, o futuro Pedagogo vai se construindo ao longo de sua carreira e isto poderá afetar o seu fazer pedagógico.

Um dos caminhos apontados para a construção da identidade do curso de Pedagogia e do professor é apontado na pesquisa feita por Stano (2017), onde enfatiza a importância do cotidiano da escola estar articulado com a universidade. Depreende-se que o cotidiano escolar ultrapassa as paredes da sala de aula. É um constructo individual e coletivo, onde o Pedagogo adquire conhecimento e o ensina. Pode-se dizer que a sala de aula é um lócus onde o professor observa o contexto social de cada aluno e passa a exercer sua condição de aprendiz e educador, uma vez que questiona, reflete a interfere nesse contexto. A articulação desse cotidiano com a universidade pode possibilitar a continuidade da sua própria formação, daí sua importância.

A autora destaca ainda, o papel da pesquisa como instrumento articulador da práxis, quando passa a investigar a própria prática. Entende-se então que a práxis está presente na construção da própria docência, pois articula a teoria e a prática para uma nova práxis. Esse investigar, refletir e agir possibilita desvelar o subentendido, o que está velado, o que existe na subjetividade que existe em si e no outro, assumindo-se como ser histórico-crítico, o que possibilita um agir transformador. O estudo de Stano (2017) foi realizado com um grupo de pesquisa e extensão, ou seja, um movimento de professores universitários, estudantes em

formação e professores da educação básica, numa troca participativa e enriquecedora de experiências, o que por si só já é motivador. Mas para que seja possível concretizar o que Stano (2017) considera fundamental que há que se entender o que acontece no estágio e como se dá a relação da teoria-prática.

Barillari (2008) constata no seu trabalho fatores que dificultam a relação teoria-prática, como: a "rotinização" em que o professor da escola não permite a interferência do estudante do estágio no seu *modus operandi*[4] gerando conflitos e a insatisfação do estagiário que se vê impedido de avançar como protagonista de sua formação. Para ela, muitas escolas não acolhem bem o estagiário, que são tidos como uma presença "estranha". Assim, a dicotomia visível entre a teoria construída no âmbito da academia e a prática de ensino no contexto da instituição educacional, impossibilitam a articulação da teoria e prática. Barillari (2008) destaca a importância de constar na proposta curricular essa aproximação, possibilitando ao estagiário um maior espaço de atuação.

Barillari (2008) ressaltou que as políticas públicas enaltecem a importância da educação, mas não proporcionam as condições materiais, estruturais e de trabalho para tanto, a distância entre a teoria e a prática também existe no trabalho de elaboração das propostas de mudanças na educação do trabalho daqueles que vão executar essas propostas, o que gera a fragmentação, desarticulação e a sensação de um horizonte de possibilidades que nem sempre são alcançadas.

A Pedagogia passa por muitas inquietações, como já dizia Libâneo (2001a). O autor constata que ao tempo que a sociedade se globaliza, amplia também a exclusão social. O autor acredita que uma sociedade justa é conseqüência de uma escola inclusiva, logo, o Pedagogo é peça-chave no processo educativo, seja em qualquer área e atuação. Destaca que o Pedagogo escolar deve propor, articular e liderar tendo em vista a inovação. Sua ação pedagógica deve mediar a práxis, num sem fim do ato de pensar, analisar e criar, agir como pensador e não como mero executor. O autor acredita que se o professor não (re)significar o seu trabalho, perde muito, inclusive a sua dignidade. Ele considera fundamental a discussão conjunta da gestão, do projeto pedagógico, do ensino e da aprendizagem e avaliação.

---

[4] Expressão em latim que significa "modo de operação" definição encontrada no site Pedagogia ao Pé da Letra. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-origem/, acesso em 21, Julho, 2017.

A última pesquisa acadêmica é de Gonçalves (2013), propositalmente escolhida para o desfecho da imersão, por ser de uma licenciada da FE/UnB que investigou o tema da relação teoria-prática no currículo e na perspectiva do curso de Pedagogia independente do turno. A pesquisadora considera que a relação teoria-prática foi concebida durante todo o percurso do curso, porém fora da perspectiva da práxis. Porém, na visão dos estudantes questionados, esta articulação acontece em alguns espaços e tem no Projeto 4 o principal articulador. A autora entende que existem outros espaços educativos proporcionados pela Universidade, onde a práxis pode se concretizar e possibilitar maior compreensão e transformação da realidade que ora se apresenta. Baseada nessa percepção, Gonçalves (2013) faz várias indagações acerca de como atingir a unidade teoria-prática da forma que está posta no currículo do curso de Pedagogia, considerando a prevalência da teoria sobre a prática e a carga horária reduzida desta. Ela sugere que a unidade teoria-prática se dê em todos os espaços do curso, sem distinção, como um todo e que essa unidade logicamente, seja trabalhada por todo corpo docente do curso, possibilitando ao estudante ser um sujeito reflexivo, crítico para atender às demandas da sociedade. E para tanto, ela julga necessária a reformulação curricular.

Esses estudos demonstram que a relação teoria-prática e a formação docente é complexa e ainda desarticulada, há contradições legais correspondentes à questão e difícil compreensão e aplicação das proposições das leis. A temática carece de maior reflexão e postura crítica de todas as instâncias educativas, maior articulação escola-universidade para que o estudante tenha maior autonomia e construa o seu fazer pedagógico, que a prática esteja presente desde o início do curso, envolvendo todas as disciplinas e docentes. É importante se abrir espaço onde o aluno possa exercer a pesquisa de forma plena, com a participação de todos os atores envolvidos no processo formativo, numa troca colaborativa e enriquecedora de experiências.

Assim, se justificou a continuidade de pesquisa sobre a importante relação teoria-prática na formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica. Para isso, partiu-se do pressuposto de que a relação teoria-prática advém de uma prática existente e esta, por sua vez, é a teoria colocada em ação pelos sujeitos. Dessa forma, teoria e prática separadas perdem seu significado e não se constituem práxis. (VÁZQUEZ, 2011)

Além disso, durante a formação da pesquisadora na FE/UnB houve a vontade de compreender como a relação teoria-prática poderia ser viabilizada no curso noturno e percebeu-

se que esta seria uma discussão com a qual há possibilidade de contribuir com estudos e reflexões no Trabalho Final de Conclusão de Curso. A pesquisa orientou-se pela questão central de pesquisa:

- ✓ Quais os desafios e as possibilidades de articulação do conhecimento teórico à prática docente da escola básica, na formação do Pedagogo no curso noturno?

E pelas questões correlacionadas:

- ✓ Como a relação teoria-prática está proposta no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – Licenciatura / Pedagogia (2006)?
- ✓ Quais as percepções dos estudantes, a partir do 7º semestre do Curso de Pedagogia noturno, acerca da relação teoria-prática na sua formação?
- ✓ Como professores e coordenação da graduação concebem a relação teoria-prática na formação dos estudantes do curso de Pedagogia noturno?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender os desafios e as possibilidades de articulação do conhecimento teórico à prática docente da escola básica, na formação do Pedagogo no curso noturno da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), bem como compreender a identidade do curso e do pedagogo, sendo desdobrado nos objetivos específicos:

- ✓ Analisar a relação teoria-prática proposta no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (PAC, 2002) e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNs 2006).
- ✓ Analisar as percepções dos estudantes, a partir do 7º semestre do Curso de Pedagogia noturno, acerca da relação teoria-prática.
- ✓ Analisar as concepções de professores e coordenação da graduação acerca da relação teoria-prática na formação dos estudantes do curso de Pedagogia noturno.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

> "Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital."
>
> (Paulo Freire, 2015, p.50)

2.1 De que formação falamos?

Compreender os desafios e as possibilidades de articulação do conhecimento teórico à prática docente da escola básica, na formação do Pedagogo no curso noturno na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, requer que iniciemos pela discussão do que é formação e o que é Pedagogia.

A formação de professores é socialmente determinada, segundo Hobold et al. (2009, p.151-168), "[...], os processos de formação do professor merecem ser discutidos, pensados, repensados em todas as suas possibilidades à luz dessas múltiplas determinações constitutivas da atual organização social." No Brasil, a discussão acerca da formação de professores, ganha força no contexto de "reformas" neoliberais estabelecidas no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, financiadas por organismos internacionais.

Do ponto de vista político, na década de 1980, "abertura democrática", havia uma crença dos educadores nas transformações sociais e políticas no Brasil, que mobilizados "pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais." (BRZEZINSKI, 1996, p.12-13).

Segundo Silva e Limonta (2014, p.11-26), pesa sobre o professor formador uma tarefa complexa, compostas de habilidades e competências diversas para poder formar e inserir outro professor que deverá estar apto com as mesmas ou mais habilidades. Tanto as autoras quanto outros pesquisadores, perceberam em suas pesquisas, uma tendência à formação na concepção da prática, como eixo norteador. No entanto, as autoras defendem que a formação inicial ou continuada, não pode perder sua conexão com o social, para não perder o valor e identidade. Para elas, apesar de muitos pesquisadores entenderem que o materialismo histórico-dialético foi ultrapassado, elas afirmam que ainda permanece quando [...] "o trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido em uma lógica de produção e de trabalho (tanto na formação

quanto no exercício do trabalho) que subordina o trabalho docente à lógica e aos critérios do mercado capitalista" (Silva e Limonta, 2014, p.16). Dessa perspectiva a formação docente deve ser crítico-emancipadora o que pode possibilitar uma maior autonomia dos sujeitos em formação, menos vinculada às exigências mercadológicas (capital). O professor que forma o professor deve ter uma formação científica, técnica, artística e ética para que atinja de fato o sentido de práxis. Porém, as autoras defendem que essa luta não é só dos professores e que só no coletivo é possível atingir tal pretensão.

Veiga (2006, p.65-94), faz uma análise da formação de professores e percebe que essa formação balança entre a figura do tecnólogo e do agente social. O tecnólogo predomina no cenário e é fruto dos ditames da lei e de seus instrumentos reguladores, um profissional submetido à sociedade globalizada, com visão tecnicista, aprendizagem por competência. Sua formação não é dada à pesquisa que é fundamental à atitude científica como componente tanto da teoria como da prática. Quanto à perspectiva de agente social, o exercício da profissão é o foco, assumindo a educação como prática social, com uma visão emancipatória, calcada na construção coletiva, com projetos alternativos, propiciando autonomia e visão crítica. A formação como um processo contínuo e reflexivo, assim como deve ser a formação do ser humano, que vincule trabalho, saberes, competências num eterno saber, agir, reagir, constituindo a práxis na ação do professor e tendo a pesquisa como elo inquebrantável entre a formação e a profissão.

Para Silva (2004, p.10-37) o mundo globalizado, em que pese a inserção de novas tecnologias, apresenta-se excludente, pois seus benefícios não são para todos, o que individualiza as relações, prevalecendo o valor do capital. A autora diz que historicamente o ofício de professor compara-se ao do sacerdócio que impregnou no profissional o ideal doutrinário de que é uma atividade ligada ao dom e ao amor, isso porque, os anos iniciais de escolarização costumam ser campo fácil de inserção de professores com uma formação, digamos, inadequada e insuficiente. Destaca-se que em algumas regiões admitem-se professores leigos para um período importante da formação. Para Silva (2004), o exercício da docência na Educação Básica, requer uma formação que articule teoria e prática, saberes específicos e pedagógicos, alicerçados no ensino e na pesquisa, uma formação que supere a lógica racionalista pela lógica dialética e crítica sobre a prática.

Considerando que a formação inicial de professores em discussão se dá no curso de Pedagogia, é importante explicitar a compreensão acerca dessa ciência.

2.2 O curso de Pedagogia e o profissional pedagogo

A palavra Pedagogia tem origem na Grécia antiga, onde tem-se *paidós (*criança) e *agogé* (condução)[5]. Segundo Marques (2011, p.102), Pedagogia é a "(...) ciência da educação das crianças e arte e a técnica de ensinar. De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia (...)".

Conforme Martins (2001) o sentido etimológico de Pedagogia perdeu as suas características, mas não perdeu o seu conteúdo. A autora questiona a definição genérica de "ciência da educação" e alerta que buscar o real significado da Pedagogia ultrapassa o sentido etimológico, alcançando um "estado de um saber como um campo de pesquisa próprio". A Pedagogia com sua

> [...] correlação eclética lhe permitirá usar, valer-se, segundo suas necessidades e oportunidades, da genial intuição e da imaginação criativa, da sistematização, da reflexão e do espírito que, atenta e de modo cuidadoso, olha compreensivamente, critica, enfim, ousa realizar uma obra estética em harmonia com as partes consideradas entre si, conferindo-lhes, pelo movimento harmônico, profundidade e a totalidade que o discurso pedagógico requer. (MARTINS, 2001, p.119-156)

Cambi (1999, p.342), aponta Jean-Jacques Rousseau como "pai" da Pedagogia contemporânea, uma vez que considera que Rousseau a influenciou decisivamente, ao considerar a criança o centro de seus estudos, reconhecendo a possibilidade de construção de um novo homem, retratado em seu livro Emílio. Em Rousseau, política e pedagogia são estreitamente associadas e responsáveis pela reforma integral do homem e da sociedade. Cambi (1999) identifica em Rousseau dois modelos educativos, um que enaltece a educação natural e libertária (Emílio) que trata a formação do homem. A outra, que assume uma educação social e política que salvaguarda a conformação social (Considerações sobre o governo da Polônia), ou seja, a primeira trata da educação para o homem e a segunda trata da educação para o cidadão

[5]Origem da palavra Pedagogia. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-origem/> acesso em 23, Julho, 2017

e reconhece que a existência do cidadão depende da pátria, embora, a educação do cidadão, em sua visão, seja mais legítima e praticável.

Para Arce (2014) há uma aquiescência em atribuir a Rousseau o nascimento, tanto das ideias escolanovistas como dos estudos sobre a infância e a psicologia infantil, no campo teórico, tendo sido Pestalozzi e Froebel os partidários de Rousseau que de fato fortaleceram experiências educativas centradas na criança, logo são a referência tanto do escolanovismo como da educação infantil. A autora faz um estudo muito interessante sobre o pensamento de Pestalozzi e Froebel, pensadores dos séculos XVII e XIX. "[...] A "pedagogia da existência", de Pestalozzi e Froebel, centrada em uma "teoria não crítica" da educação que se apresenta como uma pedagogia burguesa que, no limite, pode ser considerada uma pedagogia antiescolar. (ARCE, 2014)

Segundo Souza (2008, p 57), Froebel preconizou a concepção dos jardins-de-infância, apropriados e aparelhados para o princípio do desenvolvimento natural da criança e analogia do desenvolvimento infantil tal qual o desenvolvimento natural das plantas, ou seja, demanda cuidado, fruindo de espaço vasto e sólido. Relativo à Pestalozzi, "[...] melhor que Rousseau, colhe a pedagogia e a educação em toda a sua problematicidade, e também na sua centralidade e densidade históricas. E por isso continua a ser um dos grandes mestres da pedagogia contemporânea." (CAMBI, 1999, p. 420).

O educador Paulo Freire é oficialmente o Patrono da Educação Brasileira[6]. Freire foi consagrado pelo seu método de alfabetização: "Método Paulo Freire", que ia além da leitura e escrita, possibilitava uma "leitura de mundo", de desenvolvimento da criticidade. Suas obras mais notáveis: 1. Pedagogia do Oprimido; 2. Pedagogia da Esperança; 3. Ação cultural para liberdade e 4. Educação como prática da liberdade são referenciais para a compreensão da Pedagogia como ciência que pode contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Saviani (2008, p. 13) em seu livro "A Pedagogia no Brasil: história e teoria" fez um apanhado histórico da Pedagogia no Brasil e como o termo foi utilizado até chegar à definição atual. Na época dos Jesuítas (1549-1599) sua denominação era "pedagogia brasílica" (1549-

[6]Homenagem póstuma proposta originalmente pela deputada Luiza Erundina (PSB-SP), sancionada pela Lei 12.612/2012. (REPÚBLICA, 2012). Pesquisa feita no site HISTDBR, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_paulo_freire.htm, acesso em 24, Julho, 2017

1599) denominação à orientação que os jesuítas implantaram aos índios ao chegar no Brasil, o plano geral de estudos, elaborado pela Companhia de Jesus e unificada à pedagogia do *Ratio Studiorum*[7] (1599-1759), que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599. Após a expulsão dos Jesuítas do Brasil, a "pedagogia pombalina"[8] (1759-1834), baixada pelo Marquês de Pombal, à época primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I, embora sem êxito, apresentou uma proposta de pedagogia baseada nas aulas régias[9]. De acordo com Saviani, "em nenhuma dessas situações aparece o termo "pedagogia". Este só irá manifestar-se após a independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826 (...)"[10] (SAVIANI, 2008, p.13). Segundo o autor, nessa ocasião, Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto de lei do ensino estabelecendo quatro graus, cujo o primeiro grau que estabelecia os conhecimentos mínimos comuns a todos, foram denominados de pedagogias[11].

O curso de Pedagogia no Brasil foi concebido de acordo a Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária). O Decreto Lei nº 1.190/39 dá organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia (origem do curso de Pedagogia), organizado em duas modalidades: o bacharelado com duração de três anos e a licenciatura, com duração de um ano, denominado Esquema três mais um. A estrutura determinada pelo Decreto 1.190/39 perdurou até a aprovação da primeira LDB nº 4.024/61.

Mazzotti (2001, p. 17), suscita a reflexão sobre a Pedagogia, estabelecendo uma epistemologia. Segundo o autor, há que se conhecer o processo que entrecruza três linhas de força: os programas de investigação científica, os movimentos pedagógicos e as instituições e

---

[7]Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm, acesso em 24, Julho, 2017

[8]Definição elaborada no site Histedbr, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_pombalina.htm, acesso em 23, Julho, 2017

[9]As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm, acesso em 30, Agosto, 2017

[10]Vide Carta Constitucional de 29 de abril de 1826, disponível em https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CartaConstitucional.pdf, acesso em 30, Agosto, 2017

[11] O Projeto de lei de Januário da Cunha Barbosa pode ser visualizado em http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/148/texto, acesso em 30, Agosto, 2017.

agentes educativos, para obter uma lógica que pormenorizaria as ações e significações com o objetivo de mensurar suas proposições.

Para Pimenta (2001, p.55), [...] “a Pedagogia, enquanto ciência prática da e para a práxis educacional, determina objetivos pedagógicos desta a partir da e para a práxis, cujo sentido não está, pois, na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis”, ou seja, demanda uma articulação teórico-prática para imprimir sentido à Pedagogia.

Libâneo (2001b, p.107-132) e Franco (2016) bebem da mesma fonte no tocante à necessidade de estabelecer o axioma da Pedagogia. A Pedagogia sem axioma repercute de forma negativa na formação do pedagogo. Há indicações de que Libâneo, concorda com o entrecruzamento das três linhas de força mencionadas por Mazzotti (2001, p.17): os programas de investigação científica, os movimentos pedagógicos e as instituições e agentes educativos, para obter uma lógica que pormenorizaria as ações e significações com o objetivo de mensurar suas proposições. No entanto, Libâneo (2001b, p.107-132) admite que as Faculdades de Educação deveriam ofertar dois tipos de curso: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores, pois entende que a licenciatura não deveria tomar lugar no curso de Pedagogia, pois são concepções diferentes de atuar na educação.

Em relação ao pedagogo, Arroyo (2000, p.27-29) admite que ele incorpora o docente em sua própria personalidade. “[...] Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal”. Percebe ainda que a identidade profissional é como que um remédio para salvar a identidade pessoal, pois a imagem social e ou seu reconhecimento social é mais importante até do que a capacidade de ser professor.

Segundo Brzezinski (1996,p.185), após anos do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, há copiosas propensões para a formação do Pedagogo, frutos das constantes reformulações propostas na educação, refletidas, criticadas e articuladas, ora pendendo para uma articulação teórica, ora para uma articulação da ação, refletindo na formação do Pedagogo. Há, segundo a autora, diversas contribuições pontuadas pelas necessidades locais e regionais, requerendo contribuições de outros movimentos engendrados para tal.

Sobre o pedagogo, Libâneo (2001a, p.11) o vê como o profissional que atua em diferentes instâncias da prática educativa, "direta ou indiretamente ligadas à organização, aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica". Esse entendimento,

> [...] permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *latu sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) *pedagogos ocasionais*, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes.(LIBÂNEO, 2001a, p.11).

Logo, pode-se afirmar que o Pedagogo é o profissional graduado em Pedagogia que por direito, exercerá sua profissão nos mais diversos campos.

Pimenta (2001, p. 107-134), constata as múltiplas funções citadas por Libâneo (2001b, p. 107-134) e percebe um paradoxo uma vez que "[...] a sociedade foi se tornando cada vez mais "pedagógica", enquanto a quantidade e qualidade profissional dos pedagogos foram diminuindo". Fica claro então que a base teórica ficou relegada e que a faculdade de educação forma profissionais diversos e poucos pedagogos de fato. A autora entende que a cientificidade ficou comprometida, perdendo para a intuição e arte e que pouca importância está sendo dada à teoria, prática, reflexão e ação. Logo, existe um óbice e que todos os interessados devem concentrar esforços para valorizar as intervenções pedagógicas para enfrentar os desafios que se apresentam no mundo atual.

2.3 O curso de Pedagogia e a formação do pedagogo(a) à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em licenciatura em Pedagogia (DCNs 2006) é embasada na Lei nº 9394/1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educação 1996, apresentam a preocupação com a formação do futuro Pedagogo, seu perfil e a articulação da teoria-prática. É importante situar o cenário e interesses que influenciaram a elaboração dessas Diretrizes, porque segundo Hobold et al (2009, p.151):

> [...] a constituição da profissionalidade docente está inserida em um campo minado de tensões e intenções contraditórias e, portanto, os processos de formação do professor merecem ser discutidos, pensados, repensados em todas as suas possibilidades à luz dessas múltiplas determinações constitutivas da atual organização social.

As reformas educacionais do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, relacionadas à formação docente, foram elaboradas para atender a interesses das políticas orientadas pelos organismos internacionais. Em que pese esse contexto,

> Sob o ponto de vista político, em virtude da "abertura democrática" (década de 1980), os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária, e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais. (BRZEZINSKI,1996, p.12-13)

Surge daí um movimento de resistência contra o poder instituído, justificado pelo sentimento comum de ameaça ao curso de Pedagogia, com sua possível extinção, pelo não tratamento da Pedagogia como ciência. Brzezinski destaca que:

> a abrangência dos princípios gerais do Movimento Nacional, sugeria, naquele instante, que a práxis dos educadores nele envolvidos não se esgotava na elaboração de uma proposta de reformulação curricular, tampouco na administração dos conflitos educacionais. A dinâmica do movimento, marcada por fluxos e refluxos caracterizadores de um movimento social dessa natureza, ultrapassava a inércia sugerida por legislações reformadoras dos cursos de formação do educador baixadas pelo poder instituído e atingia a produção coletiva de conhecimentos. (Brzezinski,1996, p.14).

Aprovada a Lei Federal, LDB nº 9394/96, houve o reforço no que diz respeito ao perfil do Pedagogo, porém atrelados estavam os Artigos 62 a 64. O Artigo 62 estabelece que os Institutos Superiores de Educação e Universidades deveriam formar os docentes da educação básica. O Artigo 63 que os mesmos Institutos deveriam formar docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental e o Artigo 64 determina que o Curso de Pedagogia deveria formar profissionais para as tarefas não docentes.

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, esta formação, a base comum nacional (LDB nº. 9394/96).

Por conta dessas e outras questões é que houve a necessidade de se estabelecer diretrizes para o curso de Pedagogia. Depois de inúmeras propostas, discussões e reformulações, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005 que estabeleceu as DCN's para o Curso de Pedagogia

em 13 de dezembro de 2005. Porém mais uma incoerência, pois o art. 14 das Diretrizes foi de encontro ao que determina o art. 64 da LDB 9394/96:

> Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº. 9.394/96, será realizada em cursos de pós graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados (PARECER CNE/CP nº. 5/2005).

Veja que o artigo 14 estabeleceu que a formação dos especialistas fosse feita em cursos de pós-graduação estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados, o que gerou uma série de discussões sobre a legalidade de tal disposição, pois feria o artigo 64 da LDB n. 9394/96 que determinou a formação em cursos de graduação de Pedagogia em nível de pós-graduação. Para corrigir o texto do Art. 14 citado acima, surge então a Resolução CNE/CP n° 01/2006 de 15 de maio de 2006 que retifica o texto:

> Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

O objetivo do curso de Pedagogia está previsto no Art. 4º das DCNs (2006)

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
> Parágrafo Único – As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Na perspectiva das DCNs (2006) a formação de professores define múltiplas atuações para o pedagogo, não se limitando à docência e atendendo a interesses diversos. Fica evidente que merece ser amplamente discutida, pois ocorre que a educação é alvo de interesses contraditórios e lócus de disputa de poder, de um lado os legisladores e do outro a academia, distanciando-se do seu caráter transformador. Para Vieira (2008),

> [...], mesmo o CNE apresentando um tom de consenso a respeito da construção do documento, é possível identificar um movimento no processo de elaboração das Diretrizes, no qual ideias de determinados grupos[12] obtiveram maior expressão junto

[12]Entre esses grupos pode-se destacar a ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES, ANPAE.

> ao CNE sendo incorporadas ao texto, enquanto que proposições de outros grupos[13] não foram atendidas. Entre as entidades que ganharam espaço junto ao CNE na construção das DCNP destacamos a ANFOPE que avalia a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) como uma vitória[14], embora pela metade.

Outra questão evidenciada por VIEIRA (2008) é que as Diretrizes ampliam o conceito de docência porque formará além do professor, o gestor e o pesquisador em um único profissional e que apesar da ampliação da carga horária do curso que inicialmente estava em 2.800 horas e passou ao mínimo de 3.200 horas, considera o tempo de formação exíguo para tal pretensão.

Esse entendimento tem coro nas palavras de Aguilar-da-Silva (2014), quando diz que com as DCNs 2006 o perfil do egresso é o de generalista, o que aflige aos professores. Isso "decorre devido à íntima dificuldade em se traçar a própria identidade do "Cientista da Educação", se é que assim podemos designá-lo, que se encontra diante de um universo plural, carregado de paradoxos" (BARBOSA, BUENO e GOMES, 2008, p.10597);

Mais ainda,

> [...] se o movimento não adotou ou formulou ainda as bases teóricas que possibilitassem o equacionamento da *questão da identidade*, tem-se, pelo menos, a demonstração de sua existência e também a consciência, reconhecida no interior do próprio movimento, de que essa questão se encontra vinculada a outra mais profunda e complexa: *a questão da identidade da própria pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação.* Resta agora intensificar as investigações a respeito desse tema que, na verdade, não é novo ou pelo menos tentar estudar as causas de não se ter conseguido até o momento, a despeito de trabalhos publicados sobre o assunto, encontrar resposta à questão da identidade do curso de pedagogia no Brasil. (SILVA,2003, p.98)

Percebe-se que a voz de SILVA é anterior às DCNs 2006 e o impasse da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia seguem sem uma definição.

Tanto a Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002 como a Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006, traçam os atributos almejados ao futuro pedagogo em sua atuação profissional. Estes atributos estão difusos por todo o documento apresentando-se como perfil,

---

[13]Destacam-se nesses grupos: os intelectuais que assinaram o Manifesto dos Educadores e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

[14] Em e-mail encaminhado à lista de discussão da ANFOPE, a professora Iria Brzezinski (2006), após relatar a reunião que aprovou a nova redação do artigo 14 do Projeto de DCNP, parafraseou Anísio Teixeira, afirmando: "meia vitória, mas vitória".

competências ou habilidades, perfil profissional ou princípios norteadores, apontando a falta de critérios quando de sua elaboração. Especificamente nas DCNs 2006 por ser o marco legal adotado nesta pesquisa, os atributos encontram-se nos Artigos:

> Art. 3º - O estudante de Pedagogia **trabalhará** com um repertório de informações e **habilidades** composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. [grifos meus]

Entende-se os termos "trabalhará" e "habilidades" no sentido de "estar apto a" e aptidão compõe o perfil profissional.

> Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para **exercer funções** [grifos meus] de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Ou seja, "exercer funções" também compõe o perfil profissional.

No Art. 5º o termo "deverá estar apto" se apresenta mais uma vez, fora que os Incisos de I a XVI contém verbos que remetem à habilidade que esse profissional deve possuir.

Ou seja, a abrangência de práticas a serem concretizadas, determina uma formação também abrangente com viés crítico, reflexivo, participativo, calcada no domínio do planejamento, execução e avaliação, visando a contribuição nos diversos campos do saber. Esse é o discurso. Pode-se afirmar que é um discurso vazio uma vez que o tempo é insuficiente para a abrangência de tais conteúdos.

Outra questão a se destacar é que as múltiplas funções atribuídas nas DCNs 2006 ao pedagogo, não deixam de ser uma determinação hegemônica, haja vista que este profissional obtém no mercado uma posição, digamos, privilegiada em relação aos demais profissionais que até então desenvolviam essas funções. O futuro Pedagogo terá que ser um sujeito versátil, flexível, multitarefas, encaixando-se no perfil imposto pelo mercado capitalista. Menos

profissionais desenvolvendo mais tarefas, porém numa perspectiva de capitalismo mascarado de humanismo. Para Saviani (2008) a predominância da concepção pedagógica produtivista (1969-2001) busca um novo viés pedagógico baseada na teoria do capital humano, valendo-se de competências e atributos de perfil que valorize o trabalho ao invés do capital.

Referente à relação teoria-prática, as DCNs (2006) explicitam: Art. 2º § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos [...]. Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...].

No artigo 6º, nos Incisos I têm-se que o curso de Pedagogia deve oportunizar:

> e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos [...];
> h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas [...];
> k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

No inciso III, há destaque para as atividades práticas em diferentes áreas do campo da educação. As atividades práticas e teórico-práticas são reforçadas ao longo das DCNs (2006), no Art. 7º, incisos I e III e no Art. 8º, inciso I que aponta disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica e teorias educacionais e inciso II com as práticas de docência.

Em todo o texto das Diretrizes, há termos como: ação, articulação entre conhecimento e construção do conhecimento, aplicação, habilidades, exercício da profissão, análise, aplicação de resultados, exercer funções e tantas outras expressões.

3 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Nesta seção, discute-se a concepção de teoria e de prática com o objetivo de compreender como se dá a indissociabilidade entre ambas no processo formativo do licenciando em Pedagogia da FE/UnB.

Vázquez (2011) considera que a teoria por si só não transforma o mundo e esclarece que a teoria precisa ser compreendida e assimilada por quem mediará a ação da prática e ser de fato transformadora, pois caso contrário, seria só uma concepção filosófica, idealizada, sem ação efetiva. A citação a seguir esclarece:

> [...] a teoria em si – nesse, como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade em antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p.237)

Pimenta traz importante discussão para compreendermos que as ações humanas direcionadas a transformar um dado objeto ou situação, devem resultar de algo

> idealmente concebido ou finalidade e terminem com um resultado efetivo, real, resultado esse não necessariamente idêntico ou prefigurado, mas com certeza determinado por essa prefiguração e que incorpore alterações durante o processo. (PIMENTA, 2010, p.87)

A autora enfatiza que para haver transformação da realidade, faz-se necessário que a atividade humana, seja fruto de um processo de concepção e termine em um resultado de fato. Para isso, há necessidade de um mediador e este precisa estar imbuído de uma ação prática idealizada para um resultado efetivo, isso porque, no espaço escolar, a construção de conhecimentos como via para se questionar a realidade social, o trabalho pedagógico, as práticas docentes, requerem “a mediação dos profissionais da escola, que na prática educativa possibilitem aos alunos da classe dominada a compreensão crítica do conhecimento”. (PIMENTA, 2002, p.12). Esse nível de mediação requer também, que ainda na formação inicial, os professores vivenciem experiências pautadas pela articulação da teoria à prática, ou seja, as experiências formativas serão basilares para práticas pedagógicas futuras.

Freire (2015, p.77) endossa Vázquez ao afirmar que promover mudanças é complexo e difícil, mas possível, e que é fundamental a ação efetiva sobre o fazer pedagógico. Pode-se inferir então que a mudança exige uma postura, uma quebra de paradigma, uma revolução. E a

primeira revolução consiste em compreender o que é teoria e o que é prática, para se avançar rumo a novas ações.

Percebe-se na fala dos autores a ênfase na relação estreita da teoria com a prática, vistas como inseparáveis. Todos estes conceitos são reafirmados por Ferreira (2014) ao dizer que a teoria e a prática não são componentes divisíveis e superam a visão dicotômica numa relação de práxis. Pode-se concluir que não há supremacia entre as duas, portanto o que as separam são apenas os conceitos.

Na visão de Libâneo (2013), repensar a formação inicial dos professores, implica numa concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade, o que suscita a questão: as práticas da escola básica têm sido referências das teorias estudadas no curso de Pedagogia noturno?

Para Evangelista (2008), as DCNs (2006) apresentam como objetivo do curso a formação docente e de gestores como complementação. A produção do conhecimento, restrito às "áreas de conhecimentos afins" é secundário em relação às tarefas de gestão, o que restringe o conhecimento e que este deve articular-se às "práticas profissionais e de pesquisa", entendendo-se por práticas uma gama de atividades e pesquisa como soluções para apoiar essas práticas. Fica claro que a pesquisa é irrelevante às práticas, uma vez que fica subordinada a ela, numa relação de desequilíbrio entre ambas, distanciando-se da práxis.

De acordo com Garcia (2011, p.288), as DCNs 2006 colocam em cheque a formação, uma vez que estabelecem outra concepção docente e a política curricular e o currículo são seus dispositivos. Ora privilegia, ora exclui saberes do processo de profissionalização, no momento que determina competências, tempos, movimentos e responsabilidades, estabelecendo diferenciações e visões sobre o processo ensino-aprendizagem, instituindo relações de poder e saber, o que afeta diretamente a ação e participação do profissional numa concepção de mundo, bem como de sua transformação em um processo de articulação teórico-prático. A autora percebe a articulação do saber-poder numa relação circular mesmo nas diferenças, uma polarização onde um reforça o outro constantemente à medida que privilegiam determinados saberes e grupos em detrimento de outros. Logo, pode-se concluir sobre a importância da

consciência crítica para perceber esse movimento. Uma vez consciente do jogo que se estabelece, fica mais fácil combatê-lo e transformá-lo.

Silva e Limonta (2014, p.19), destacam esse modelo de formação que denominam "epistemologia da prática" e enfatizam a importância da sua reflexão dentro da escola e não na universidade, pois na primeira seria possível compreender a realidade e a prática que ali se estabelecem e que a intervenção só é possível se associada com a teoria, rica em sentido e substância, caso contrário o fazer se torna mecânico, uma reprodução do que já foi estabelecido.

3.1 Relação teoria-prática à luz do Projeto Acadêmico do Curso

O curso de Pedagogia noturno iniciou em 1994, ofertando uma única habilitação em magistério para início da escolarização. Além do Pedagogo, o curso também pretende formar o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica baseada nas ciências sociais e humanas aplicadas à educação e também o profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares, bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino.

> Com a Resolução 219/96 do CEPE que determinou que os créditos em disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total, os docentes da FE reunidos em plenária decidiram proceder a uma "reformulação profunda" do Curso em vez dos ajustes na contabilidade dos créditos tal como estabelecido pelo CEPE (PAC, 2002, p.4).

O fundamento da "reformulação profunda" era de cumprir o que determinava a LDB 9.394/96, os parâmetros curriculares da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares que estavam sendo concebidas para os cursos de graduação, além das metas do PNE -Plano Nacional de Educação[15] (2001-2010). Assim, o PAC 2002 é a síntese do resultado das diversas contribuições que o consideraram sólido para a formação inicial do pedagogo ao invés de se fazer uma simples reformulação curricular.

No Projeto Acadêmico do Curso encontra-se a seguinte indicação acerca do profissional que se espera formar: "[...] Sem querer formar nem um generalista nem um especialista no desenvolvimento do ser humano" (PAC, 2002, p.5). Fica a questão sobre que tipo de

---

[15]Lei nº 10.172 de 9, Janeiro, 2001, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm, acesso em 30, Agosto, 2017

profissional se quer formar. Provavelmente o documento não quis se valer de uma conotação contrária ao que realmente desejou expressar, mas é importante uma definição mais clara do perfil de profissional que se deseja formar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram instituídas em 2006 e o Projeto Acadêmico data de 2002, antes das Diretrizes. O Projeto é fruto das exigências postas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96). A demora na implantação foi justificada por resultar de uma comunidade de aprendizagem a idealizar o futuro como instância de formadores e que assumiram o processo como construção coletiva, sempre mais complexa e demorada.

O Projeto faz alusão ao currículo vigente, e foi possível constatar a necessidade de examinar "as questões ligadas à formação do estudante trabalhador que superasse as limitações observadas no currículo vigente no diurno" (PAC, 2002, p.5), foco desta pesquisa. A pretensão era a inserção direta na área de atuação futura, desde o início do curso com o intuito de proporcionar ao estudante sua inserção direta no campo profissional da educação, desde o início de sua formação e propiciar uma maior assimilação da relação teoria-prática, além de corroborar a sua inserção no magistério.

No ano de 1997, após avaliação externa, foi detectada a necessidade de uma formação inicial igualitária sem distinção entre curso diurno e noturno. Analisados os currículos de cada turno, foram apontadas diversas problemáticas passíveis de correção, sendo as relacionadas com a relação teoria-prática:

> a) propostas centradas na concepção de forma geral e disciplinar, no início, seguida de oferta de conteúdos específicos conforme a habilitação escolhida, sem articular apropriadamente prática e teoria;
>
> b) dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica de teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
>
> c) os estágios supervisionados realizados apenas no final do curso, antes davam cumprimento às exigências formais e legais mais do que propiciavam um autêntico conhecimento e vivência da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico. (PAC, 2002, p.5-6)

No que se refere ao tratamento de como deve ocorrer a formação teórico-prática no PAC (2002), têm-se:

> Item 1 – Análise do currículo vigente: visando **colocar o estudante no campo profissional desde o início de sua formação para uma maior integração**

> **teoria/prática** com o objetivo de reforçar o seu preparo para o magistério desde o início da escolarização; [grifos meus]
> Item 4 – Proposta curricular e seus componentes: Na estruturação (articulando a pesquisa e a extensão em torno de projetos integrados, superando a dicotomia graduação/pós-graduação); **ênfase na articulação teoria/prática** e formação de um profissional autônomo, capaz de se re-educar permanentemente e refletir sobre sua prática-pedagógica; [grifos meus]
> Subitem 4.2 – Formar profissionais capazes de **articular o fazer e o pensar** pedagógicos para intervenção nos mais diversos contextos e capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais, individuais e grupais; [grifos meus]
>
> Subitem 4.4.1. Assegurar a especificidade das práticas sociais. Formado por componentes obrigatórios que remetem principalmente às Ciências Pedagógicas, referentes às metodologias e aos processos pedagógicos e às Ciências da Educação, cujos registros o pedagogo deverá identificar para poder encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática impõe;
> Subitem 4.4.2. da base docente: Pólo da práxis (vivência educativa na sua concretude, alimentada pelos projetos); Pólo da formação pedagógica e o Pólo das Ciências da Educação que oferecem os marcos teóricos-conceituais mais amplos. E a síntese do trabalho final de curso que contribuirá para formar a base docente;
> Subitem 4.4.4. Das disciplinas optativas: [...] oferecerem aos graduandos outras opções de estudos articulando com os projetos e preferentemente a partir dos desafios da prática educativa e pedagógica;
> Subitem 4.4.5. Das oficinas de tecnologia: [...] Esta formação, oferecida em Oficinas e Seminários e o mais possível vivenciada em todos os espaços curriculares, deverá ser alcançada tanto teórica quanto vivencialmente;
> Subitem 4.6. Da coordenação pedagógica do Curso: iii) [...] articulação das ações de formação com as redes de ensino e com outras organizações empregadoras, segundo as exigências postos pelo princípio de integração prático-teórica [...];
> Subitem 4.7. Do processo avaliativo: 4. [...] Daí a importância de articular o trabalho acadêmico e formativo com uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e análise institucional para acompanharmos o processo de implementação como grupo-sujeito, refletindo coletivamente sobre a práxis comum [...] (PAC, 2002, p.5-18).

Destaca-se que nas DCN's 2006, o tempo mínimo de curso ficou estipulado em 3.100 horas, sendo:

> I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, **atividades práticas de diferente natureza,** participação em grupos cooperativos de estudos; [grifos meus]
> II - 300 horas dedicadas ao **Estágio Supervisionado** prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; [grifos meus]
> III - **100 horas de atividades teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. [grifos meus]

No PAC 2002 o tempo mínimo de curso é de 3.210 horas, o que ultrapassa o mínimo exigido pelas DCN's 2006. As 3.210 horas (dispostas em 214 créditos), são distribuídas da seguinte forma: 1.380 horas (43%) para disciplinas obrigatórias, 674 horas (21%) para

disciplinas em áreas temáticas, 610 horas (19%) para projetos, 353 horas (11%) para estudos independentes e 193 horas (6%) para o trabalho final de curso. O tempo médio de duração do curso é de quatro anos.

A normatização do curso de Pedagogia é fundamental, mas não pode ser fechada, deve permitir a diversidade de ideias, contextos e realidade vivida, com o maior objetivo que é proporcionar uma educação de qualidade.

No meio de todas essas questões e considerações existe o estudante de Pedagogia da UnB do período noturno. Neste ponto é tratado o aluno que somente pode estudar à noite, por diversos motivos. De acordo com Maceno,

> Uma vez que o impulso à "universalidade" aparecido no capitalismo, não reintegra essa força social ao conjunto dos homens, pelo contrário, encoberta sob o manto da igualdade jurídica, reforça a apropriação privada da educação e a utiliza como elemento favorável à manutenção da sociedade capitalista. O capital pode em alguns momentos histórico-concretos realizar avanços no processo de universalização da educação e em outros obstaculizá-lo. O que move o processo de universalização da educação escolar são as necessidades de reprodução do capital. O seu interesse não é de humanização, mas sim econômico. (MACENO, 2011, p.120-121).

Ficam evidentes as forças antagônicas existentes na relação capital, trabalho e educação, porém o autor defende que a democratização do acesso é relevante e pode contribuir para a emancipação do sujeito. No entanto, esse processo é permeado de contradições, como vemos em Pimenta:

> As camadas dominadas reinvindicam a escola secundariamente em relação às lutas que lhes são prioritárias para a sobrevivência: alimentação, habitação e saúde. A reivindicação da escola não assume o caráter de sobrevivência, mas de condição de superação do estado de sobrevivência (o mito liberal da ascensão social). Ao defrontar-se com as barreiras que a escola lhes opõe – por currículos inadequados, horários que dificultam a presença, conteúdos inaccessíveis, material escolar inadequado etc., - fracassa. E este fracasso tem sido justificado e aceito como incapacidade individual. (PIMENTA, 2002, p.12).

De fato, o que se percebe é uma dificuldade crescente para quem só pode estudar no período noturno, por conta de estar trabalhando ou ter que largar seu trabalho para poder continuar estudando, ou pior, largar os estudos para poder trabalhar e sobreviver. Muitas disciplinas são ofertadas no período diurno e da mesma forma os Projetos. Pensar um Projeto Pedagógico abrangente é essencial para a garantia de uma boa formação, sob pena de manter o caráter hegemônico. Não se pode imputar ao estudante uma determinação da classe dominante. A sociedade tramou esse mecanismo de exclusão e cabe agora dizimá-lo.

Freire (2015, p. 125) relembrou Marx e Engels que lutavam a favor da classe dominada contra a expropriação que sofria da classe dominante e conclamou para a união contra a ameaça que atinge a maioria: a autonegação, visando não se deixar sucumbir ao capitalismo selvagem.

Segundo o autor,

> Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1992, p.51)

Vale lembrar que a figura do bom aluno foi idealizada pela classe e seus valores dominantes, baseada em imagens de aptidão e primazia e que não apresentam a realidade do aluno real, uma vez que são ajuizadas sobre eles, porém a escola aceita essas imagens idealizadas ao invés de aceitar o conhecimento dominado pelos alunos. (MAGALHÃES e TANCREDÍ, 2002, p.33).

E por falar em conhecimento, uma questão percebida na construção do PAC 2002 foi quanto à distribuição das disciplinas como obrigatórias e opcionais. Se a formação que se pretende é também para a atuação como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por que a disciplina "Educação Infantil" aparece como opcional no currículo, não deveria ser obrigatória? Outra questão é que muitas disciplinas não são ofertadas para o estudante do curso noturno, apenas no diurno. Se o estudante optou por fazer o curso no período noturno, deduz-se que é um estudante trabalhador e que não poderia cursar disciplinas no período diurno.

Concernente aos Projetos 1 a 5, a premissa é a garantia de vivência do estudante nos espaços disciplinares que se propõem a garantir a base teórica e os espaços curriculares para garantir a base prática. Pode-se concluir que os dois pólos, base teórica e prática buscam garantir a práxis na formação. Porém, não há garantia de continuidade desses projetos, uma vez que a opção se dá por temas, assim fica dependente da disponibilidade de vaga junto ao professor, logo, ou o estudante escolhe o tema que quer trabalhar, ou se submete ao tema do professor. Muitos professores não dão continuidade ao tema do Projeto 1 ao 5 por motivos de licenças, aposentadorias e outras questões. Por conseguinte, o estudante muitas vezes muda de tema e de professor nas diversas fases, descontinuando o seu trabalho. Destaca-se que os

Projetos foram pensados para permitir aos estudantes: experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado; a vivência de atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos; o engajamento dos graduandos em Pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o Curso; uma formação que articule teoria e prática; e a culminância e síntese dos projetos num Trabalho Final de Curso. (PAC, 2002)

Entretanto, o estudante do noturno tem dificuldade de cumprir tanto o Projeto 4 (estágio obrigatório) quanto o Projeto 5 (trabalho final de curso), sendo este último o ápice de tudo que aprendeu na teoria e na prática, por ser o horário de trabalho geralmente incompatível com o horário do Projeto. Logo, percebe-se que fica o estudante alijado do domínio da práxis. Essas questões são importantes para a formação e devem ser consideradas visando a solucionar o impasse.

De acordo com Resende (1995, p.61-62), os fatos que ocorrem no mundo são extremamente dinâmicos e algumas situações não podem ser ignoradas. Tudo sofre uma metamorfose. A família, o aluno, os fatos, enfim, mudam. Logo, a escola e a universidade precisam se renovar para não sucumbirem aos novos tempos. A autora cita a desarmonia entre o dito e o feito, entre o conservador e o emergente, mas apresenta uma esperança, ao reconhecer que toda crise traz o embrião da mudança para algo mais coerente.

Enfim, está para ser instituído o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que deverá ser revisto periodicamente para se adequar às exigências que se apresentarem, pensando no explícito e no implícito do cotidiano, em todos os sujeitos e contextos envolvidos.

4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

"Uma vez encontrado o caminho, o importante é seguí-lo, e seguí-lo até ao fim"
(Antoine de Saint-Exupéry, 2011)[16]

Para se realizar uma pesquisa científica é preciso promover um confronto dos componentes centrais da pesquisa, de registros científicos publicados sobre determinado tema e o conhecimento teórico acumulado (LUDKE e ANDRÉ, 1986), cabendo ao pesquisador articular esses componentes, com vistas a novas descobertas acerca do objeto estudado, sobre o qual nada ou pouco se sabe e, assim, produzir o conhecimento para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social e educacional. Com esse intuito neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico seguido para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

4.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa

Para compreender as possibilidades de articulação na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia noturno da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), do conhecimento teórico à prática docente desenvolvida na escola básica, optou-se pela abordagem qualitativa. Esta escolha foi feita conforme preconiza (LUDKE e ANDRÉ, 1986), por considerar o ambiente natural como ponto de partida. Na pesquisa qualitativa, a pesquisadora assume o protagonismo por analisar as informações obtidas em instrumento planejado especificamente para o contexto e sujeitos participantes da pesquisa.

A opção pelo Estudo de Caso justifica-se pelo interesse em compreender aspectos particulares do curso de Pedagogia noturno, no que concerne à relação teoria-prática: "[...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações". (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.17).

Assim, o conhecimento teórico poderá ser dirigido ao individual e ao particular que amplia a forma de olhar e possibilita construir possibilidades para a formação de professores.

[16] Extraído do site "Frases de Pensadores", disponível em http://www.frasesdepensadores.com.br/frase/uma-vez-encontrado-o-caminho/, acesso em 30, Agosto, 2017

Na definição de Yin (2015), o estudo de caso surge do anseio de compreender eventos sociais complicados, com uma concepção da sua totalidade e do mundo real. No caso em estudo, não se pode desconsiderar a complexidade que envolve a análise da relação teórico-prática em um curso de formação inicial de professores, considerando os fatores intervenientes nessa relação, especialmente se tratando de um curso noturno.

4.2 Instrumento para levantamento das informações da pesquisa: o questionário *online*

Para levantar as informações da pesquisa foram utilizados questionários com questões fechadas e abertas, aplicados aos alunos e professores do curso, *online*. Os questionários permitiram caracterizá-los, além de levantar as suas percepções acerca da relação teoria-prática no curso de Pedagogia.

A opção pelo questionário *online* justificou-se por ser uma técnica que dispensa o entrevistador, alcança um significativo número de pessoas, mesmo que estejam dispersas, permite questões abertas e fechadas; são interativos, aprazíveis; possibilitam a legitimação imediata das informações; taxas de resposta mais céleres e transmissão em tempo real para um banco de informações (ROGERS et al., 2013). O contato inicial com os participantes foi feito por e-mail e via celular por aplicativo.

Foram levantadas informações para produzir conhecimentos em um processo que envolveu a estudante pesquisadora, 27 (vinte e sete) estudantes do curso noturno que compuseram a amostra da pesquisa, tendo como critério principal terem cursado acima de 50% (cinquenta por cento) do curso até o primeiro semestre de 2017, período de levantamento das informações. Foram ouvidos também seis professores que atuam ou atuaram no curso de Pedagogia noturno.

As questões abertas proporcionaram a liberdade de expressão, com respostas sem limite de espaço, trazendo novos elementos e dados, possibilitando entender melhor o(a) estudante e o(a) professor(a), suas percepções sobre o curso de Pedagogia, contribuindo para a análise da pesquisa. As questões proporcionaram ainda respostas positivas ou negativas, respostas por escala (1 a 5) proporcional ao grau de satisfação e outras com várias alternativas, os estudantes e professores, puderam optar por uma e em alguns casos várias respostas.

4.3 Caracterização da realidade pesquisada: Faculdade de Educação

A UnB foi inaugurada em 21 de abril de 1962, com a promessa de reconstituir a educação superior, intrincar diversas formas de saber e formar profissionais comprometidos na transformação do país. A Faculdade de Educação (FE) possui lugar de destaque no plano original da UnB e um vínculo fundamental com a sua história, pois a ela pertencem os três primeiros prédios construídos (FE-1, FE-3 e FE-5), onde funcionaram os primeiros cursos: o Auditório Dois Candangos, destinado às solenidades acadêmicas e a própria reitoria.

O curso de Pedagogia noturno teve início em 1994 oferecendo uma única habilitação em magistério para início de escolarização, aprovado em 1997. Em 2015, o curso contabilizava o total de 2.046 estudantes regulares na modalidade presencial. Destes, 751 estudantes estudam no período noturno. Ou seja, os alunos presenciais do curso noturno representavam em 2015, o percentual de 36,7% do total de alunos. Estas são informações oficiais obtidas junto ao Anuário Estatístico da UnB 2016 que retrata o ano de 2015. Os dados de 2017 somente serão divulgados no Anuário Estatístico da UnB 2018.

Não foi possível estabelecer exatamente o número de formandos do noturno para o primeiro semestre de 2017. A Secretaria Acadêmica do Curso de Pedagogia justificou não ter o número preciso, pois muitos estudantes de semestres anteriores estão com documentação pendente, podendo apresentá-la e vir a integrar a lista de possíveis formandos até o final do primeiro semestre de 2017. Assim, recorreu-se à média de estudantes formandos dos últimos cinco anos (2011 a 2015) que é de 68 estudantes anual, logo, a média semestral é de cerca de 34 estudantes formados. Vinte e sete estudantes do período noturno responderam ao questionário nesta pesquisa, representando 79,41% considerando a média semestral de alunos formados (ANUÁRIO ESTATÍSTICO, 2016, p.128)[17]. Este número contempla alunos dentro e fora do fluxo do curso.

Destaca-se que o objetivo desta pesquisa não foi depreciar o Curso de Pedagogia da UnB. No entanto, os resultados podem contribuir para o debate acerca da formação de

[17]Anuário Estatístico UnB 2016, disponível em http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56&Itemid=742#, acesso em 30, Maio, 2017

professores em um processo de articulação da teoria-prática. Relevante ressaltar que a pesquisa garantiu o anonimato dos participantes.

4.4 Caracterização dos estudantes

O questionário *online* aplicado aos estudantes (Apêndice B) foi dividido em blocos. Para a caracterização dos estudantes foram considerados os três primeiros blocos.

Do total de vinte e sete estudantes participantes da pesquisa, dezesseis estão no fluxo do curso e onze estão fora do fluxo. Vinte e um estudantes são do sexo feminino e seis do sexo masculino, seguindo a tendência de feminização da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo VEIGA e CUNHA (1999, p. 88):

> [...] a feminização do magistério, bem como o acesso à escolarização – principalmente o ingresso na Escola Normal -, significou um avanço para a ocupação feminina dos espaços públicos, tanto no sentido de acesso aos bens culturais (escolarização, literatura, por exemplo), quanto no sentido de participação político-social, mesmo que ainda tímida. Nesse sentido, a feminização do magistério pode ser entendida como parte da emancipação feminina.

Dos vinte e sete estudantes, dezessete são solteiros, dois são separados/divorciados, cinco são casados e três têm relação estável. Quanto à nacionalidade, todos são brasileiros (as) sendo: dezesseis do Distrito Federal, quatro de Minas Gerais e sete estudantes distribuídos entre os Estados do Rio de Janeiro, Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Bahia, Pará e Ceará.

O segundo bloco do questionário tratou da formação acadêmica dos estudantes e contempla duas perguntas: nível de escolaridade e tipo de instituição onde cursou o ensino médio. Observa-se que onze estudantes têm nível superior incompleto, catorze estudantes têm nível superior completo e realizam a segunda graduação e dois estudantes dos vinte e sete cursaram a pós-graduação. A escolha do curso, seja ele qual for, envolve fatores diversos, sejam eles: psíquicos, sociais e emocionais, não é um processo desarticulado e envolve influências pessoais, familiares, de amigos, do mercado.

Quanto ao tipo de instituição onde os estudantes cursaram o Ensino Médio: quinze cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, dois cursaram a maior parte em escola pública, oito cursaram em escola privada e dois cursaram a maior parte em escola privada.

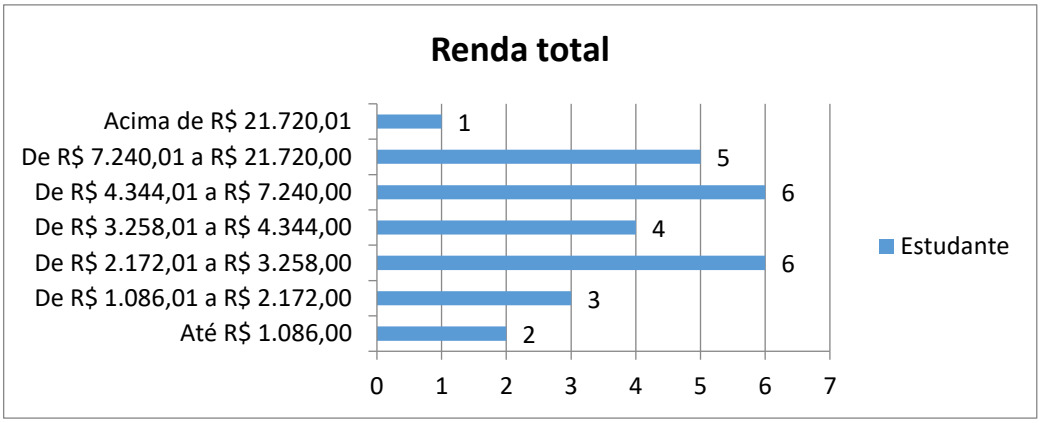
O terceiro bloco tratou do perfil socioeconômico dos estudantes, organizado com nove perguntas que contemplam: moradia, número de pessoas que moram com o(a) estudante, a

renda total da família (incluindo o rendimento do(a) estudante, se recebe algum tipo de incentivo financeiro (bolsa), se exerce algum tipo de atividade remunerada, uma pergunta derivada da anterior, no caso de exercer atividade remunerada se esta é com ou sem vínculo empregatício, o turno do trabalho, conclusão de curso superior por familiares, escolaridade do pai, mãe ou responsável.

As informações indicam que quatro estudantes moram sozinhos(as), catorze moram com o pai, a mãe ou ambos, sete moram com o cônjuge e dois com pais, cônjuges ou filhas. Ou seja, onze estudantes saíram dos seus lares paternos. Em relação ao número de pessoas que moram com o(a) estudante: três estudantes moram sozinhos, quatro moram com uma pessoa, três moram com duas pessoas; dez moram com três pessoas, cinco moram com quatro pessoas, um mora com cinco pessoas e um mora com seis pessoas.

A renda familiar incluindo o próprio rendimento do estudante demonstra que: dois estudantes têm renda familiar até 1,5 salários (Até R$ 1.086,00), três estudantes de 1,5 a 3 salários (R$ 1.086,01 a R$ 2.172,00), seis estudantes de 3 a 4,5 salários (R$ 2.172,01 a R$ 3.258,00), quatro estudantes de 4,5 a 6 salários (R$ 3.258,01 a R$ 4.344,00), seis estudantes de 6 a 10 salários (R$ 4.344,01 a R$ 7.240,00), cinco estudantes de 10 a 30 salários (R$ 7.240,00 a R$ 21.720,00) e um estudante acima de 30 salários (Mais de R$ 21.720,01). Ou seja, apenas cinco estudantes têm renda familiar abaixo de 3 salários mínimos (Até R$ 2.172,00), demonstrando condições socioeconômicas favoráveis à permanência na Universidade.

Gráfico 1: Renda familiar



Elaborado pela pesquisadora, Curso de Pedagogia da UnB, 2017

Em relação ao recebimento de algum tipo de financiamento (bolsa) pelos estudantes, tem-se que vinte e um estudantes não recebem incentivo financeiro (bolsa) e apenas seis estudantes são contemplados com bolsas. Essas informações sugerem que em função da renda familiar apresentada acima, a maioria vê-se em condição de dispensar auxílios financeiros ou a redução de recursos financeiros para as universidades tem dificultado o acesso a bolsas. Ademais, vinte estudantes declararam desenvolver atividades remuneradas.

Dos estudantes que desenvolvem atividades remuneradas, dois declararam o período da manhã, oito o período da tarde, oito os dois turnos e dois apenas no noturno. Portanto dezoito estudantes trabalham no período diurno e estudam à noite, o que pode comprometer a realização de atividades pedagógicas propostas pelos professores, como estágios e projetos, que são oportunidades de vivenciar a prática da escola básica.

Relativo à conclusão da formação superior por parte de algum membro da família do(a) estudante têm-se: vinte e dois disseram que há pessoas da família com formação superior e sete disseram que não há. Ou seja, a maioria tem um membro da família, o que pode ter influenciado o(a) estudante a ingressar na Universidade e demonstra outras perspectivas sociais e educacionais para as famílias.

Sobre a escolaridade do pai, mãe ou responsável temos:

Quadro 2: Escolaridade dos Pais, mães ou responsáveis

Escolaridade	**Pai**	**Mãe**
Ensino Fundamental (1º ao 5º) incompleto	7	3
Ensino Fundamental, porém completo	2	1
Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto	2	2
Ensino Fundamental, porém completo	1	1
Ensino médio incompleto	1	3
Ensino Fundamental, porém completo	6	4
Ensino técnico	-	1
Ensino superior incompleto	-	3
Ensino Fundamental, porém completo	6	5
Pós-graduação	2	4

Elaborado pela pesquisadora, Curso de Pedagogia da UnB, 2017

Logo, doze (45%) dos pais têm até o ensino fundamental completo, sete (26%) têm até o ensino médio completo e oito (29%) têm entre o ensino médio completo e a pós-graduação. Com relação às mães, sete (26%) têm até o ensino fundamental completo, oito (30%) têm até o 2º grau completo e doze (44%) têm entre o ensino médio completo e a pós-graduação.

Nesta amostra temos o total de onze pais, mães ou responsáveis com ensino superior completo e seis que possuem pós-graduação. Observa-se que na formação superior, há um equilíbrio entre homens e mulheres, porém na pós-graduação a presença feminina é o dobro da presença masculina. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o percentual médio de ingresso de alunas no ensino superior, até 2013, foi de 55% do total dos cursos presenciais. Quanto ao percentual de conclusão, o índice é de 60%. As mulheres marcam mais presença nos cursos da área de ciências humanas e os homens nos cursos de ciências exatas.[18]

4.5 Caracterização dos Professores

Os questionários (Apêndice C), para caracterizar os professores participantes da pesquisa foram encaminhados via *e-mail* a trinta e nove professores, sendo que apenas seis responderam. Estes trabalharam ou trabalham no curso de Pedagogia noturno.

Dos seis professores todos são brasileiros, um nascido no Distrito Federal, um em Minas Gerais, dois em São Paulo e dois no Rio Grande do Sul.

Referente à área de formação, tem-se que um professor é da área de Psicologia, um da área de Geografia, três da Pedagogia e um da área de Ciências. No que concerne à formação na pós-graduação, tem-se que um(a) professor(a) tem Mestrado, três têm Doutorado e dois com Pós-Doutorado.

Os professores participantes da pesquisa atuam no curso de Pedagogia nas disciplinas: Avaliação nas Organizações Educativas, Políticas Públicas de Educação, Educação, Comunicação e Tecnologia, Didática e Currículo, Ensino de Ciências e Tecnologias, Projetos 1, 3 e 5, Psicologia da Educação, Perspectivas do Desenvolvimento Humano, Didática

[18]Dados obtidos no Portal MEC, disponível em http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades, acesso em 01, Julho, 2017

Fundamental; Introdução à Educação, Geografia para Início da Escolarização e Educação em Geografia. Em relação à carga horária de trabalho semanal dos professores têm-se: dois com oito horas, um com dez horas, um com doze horas, um com quinze horas e um com vinte horas, seguindo uma tendência de trabalho intensificado na universidade, decorrente da dedicação dos professores a inúmeras atividades como: ensino, pesquisa, extensão, orientação, produção acadêmica, tendo que aliar tudo isso ao trabalho de planejar e desenvolver a aula, articulando teoria e prática na formação dos estudantes.

No capítulo seguinte será apresentada a análise das informações geradas pelos questionários, conforme explicitado neste capítulo metodológico.

5 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DIFERENTES OLHARES

Neste capítulo são analisadas as informações geradas pelos questionários online aplicados a 27 licenciandos e a seis professores. Inicialmente, buscou-se compreender as percepções dos estudantes acerca da teoria e da prática no curso de Pedagogia, suas expectativas em relação à formação para o exercício da docência, as possibilidades de articulação da teoria-prática da formação, bem como as fragilidades decorrentes do processo formativo.

5.1 A teoria-prática: a voz dos licenciandos

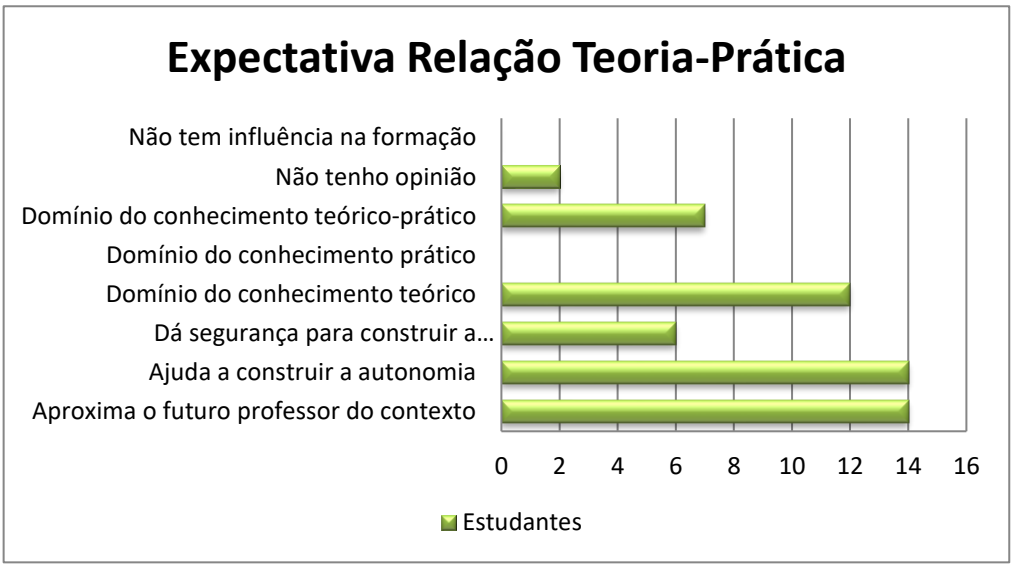
Para saber as percepções dos licenciados do curso de Pedagogia noturno acerca da relação teórico-prática na formação, foi-lhes perguntado o que é a teoria na formação do professor. As percepções são as seguintes: "conhecimento a respeito de um determinado assunto; sistematização da prática"; "conhecimentos reunidos e organizados que transmitem confiabilidade"; "antecipam uma ocorrência da atividade prática"; "é o suporte do plano de aula"; "sustento da prática"; "base para a prática"; "tudo que é referenciado (quesito confiabilidade)"; "estruturação do raciocínio para a compreensão dos processos práticos nas diversas instâncias da Ciência"; "todas as possibilidades de leitura em lugares diferentes, que "não se misturam" com a prática"; "estudo dos fundamentos e teorias da educação"; "conhecimento não provado"; "fundamento que possibilita a reflexão".

Observa-se que nas respostas: "é o sustento da prática", "a base para a prática", a leitura que se faz é que a teoria se sobrepõe à prática, contrariando a visão de Vázquez (2011) de que a prática é tão importante quando a teoria, não há sobreposição nem justaposição. Na perspectiva da práxis teoria e prática são indissociáveis. Essas percepções podem ser decorrentes da supervalorização da teoria no processo formativo, em detrimento da valorização da prática, ou da própria experiência prática, inviabilizada por inúmeros fatores, sendo um dos mais determinantes: o turno noturno que dificulta aos estudantes viverem a vida da escola e de outros espaços onde terão que atuar como pedagogos.

Como desdobramento dessa primeira questão, importou saber as expectativas dos licenciandos acerca da possível relação teoria-prática na formação do pedagogo: Catorze estudantes têm a expectativa de que aproxima o futuro professor do contexto da escola, catorze

estudantes acreditam que ajuda a construir a autonomia, seis estudantes acreditam que dá segurança para construir a relação professor-aluno, doze acreditam que terão o domínio do conhecimento teórico, sete que terão o domínio do conhecimento teórico-prático e dois não opinaram. Interessante observar que não houve escolha para o domínio do conhecimento prático apenas, o que possibilita supor, nesse caso, que os estudantes perceberam que a prática não se isola da teoria. Outro ponto interessante é a credibilidade de muitos estudantes com relação ao domínio do conhecimento teórico, o que dá indícios de uma formação mais fortemente marcada pela teoria, o que pode ser constatado mais adiante na questão da segurança no sentido da prática do estudante para atuar em sala de aula.

Gráfico 2 – Expectativa relação teoria-prática



Elaborado pela pesquisadora, Curso de Pedagogia da UnB, 2017

É importante recuperar Vázquez (2011, p.262) que ao analisar a autonomia relativa da teoria nos alerta que:

> [...] por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que, como vimos insistindo, o papel determinante corresponde à prática como fenômeno, critério de verdade e fim da teoria. Essa autonomia, por sua vez, é condição indispensável para que a teoria sirva à prática, já que implica a exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque dela, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe à própria prática.

Infere-se com isso que a percepção dos licenciandos de que a teoria precede à prática pode decorrer do fato de que, no processo formativo se apropriam primeiramente dos conhecimentos teóricos para posteriormente aplicá-los em sala de aula. As percepções

expressam o vivenciado na formação, entretanto, como nos alerta Vázquez (2011), o critério de verdade da teoria é a prática. No entanto, "[...] é útil não fechar o debate na dicotomia teoria-prática, quer seja para acentuar o caráter teórico da formação, quer seja para sublinhar a importância de uma proximidade com a prática. Não há formação de professores sem teoria e sem prática." (NÓVOA, 2015, p.12).

Constata-se que entender teoria-prática como unidade indissociável que conduz à práxis é de suma importância para quebrar o paradigma da educação tradicional. Para isso, professores e alunos, num processo colaborativo devem construir juntos, um novo processo para aprendizagens significativas e emancipadoras com vistas à transformação da realidade individual e social.

Ao serem perguntados sobre o conceito de prática, temos em síntese, as seguintes percepções dos estudantes: "o que não é teoria"; "a vivência da docência no ambiente escolar"; "o exercício da teoria, importantíssima no nosso curso"; "o cotidiano que possibilita a reflexão sobre a teoria e prática"; "ação"; "atuação num ambiente (controlado ou não) de modo intencional e guiado por uma fundamentação teórico"; "exercício da profissão"; "demonstração do que foi aprendido"; "escolha de uma ou algumas correntes filosóficas e sociológicas. Não há neutralidade na atuação"; "diz respeito à realidade"; "conhecimento aplicado"; "conjunto de experiências, vivências, espaços e tempos que ocupamos enquanto educadores"; "agir conforme o conhecimento adquirido"; "convivência e ação naquele meio"; "aplicação da teoria, a fim de adquirir experiências que possam mediar o conhecimento entre aluno e professor"; "saber fazer e agir com segurança e competência".

Percebe-se nas por parte de alguns dos estudantes que a prática é a consequência da teoria, subjugada, mantendo a relação dicotômica. No entanto, muitos estudantes percebem a unidade entre as duas: "atuação num ambiente (controlado ou não) de modo intencional e guiado por uma fundamentação teórica", ou seja, a teoria como norte e não se sobrepondo à prática, ou ainda quando dizem: "a vivência da docência no ambiente escolar", "o cotidiano que possibilita a reflexão sobre a teoria e prática", "escolha de uma ou algumas correntes filosóficas e sociológicas. Não há neutralidade na atuação", "conjunto de experiências, vivências, espaços e tempos que ocupamos enquanto educadores", convivência e ação naquele meio", "experiências que possam mediar o conhecimento entre aluno e professor" e "saber fazer e agir com segurança e competência", o que denota a intervenção direta do professor, a ação aplicada

da unidade teoria e prática: a práxis, o que possibilita a mediação aluno e professor, e que vai ao encontro do seguinte conceito:

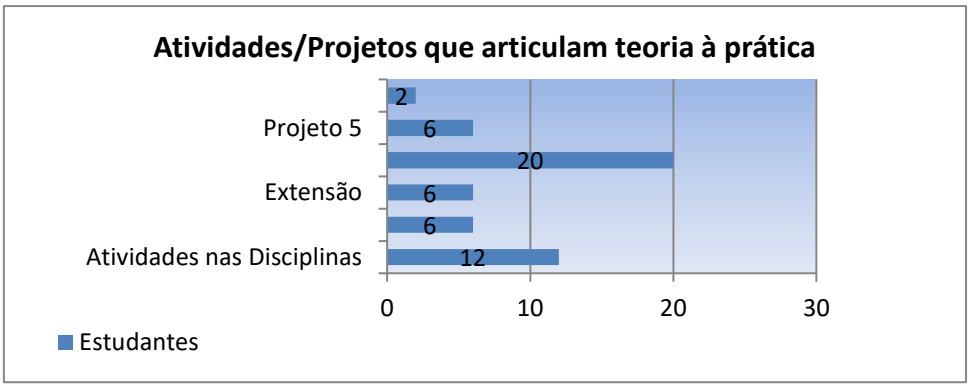
> [...] o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais. (TARDIF, 2014, p. 228).

Por ser o professor o protagonista na formação do futuro professor, sua prática será fruto de teorias e subjetividades, numa ação crítica e reflexiva e que permite uma ligação direta com o aluno e com outros atores no seu cotidiano, como mediador do conhecimento. Ressalta-se também a importância de uma relação de troca entre todos os atores envolvidos, permitindo o crescimento de cada um, numa aprendizagem que tenha sentido, significado, possibilitando uma educação de fato transformadora. Daí ocorre que não existe uma teoria sem a prática e nem uma prática sem a teoria.

5.2 Teoria-prática na formação: possibilidades de articulação

Diante das expectativas dos estudantes, foi possível identificar as possibilidades da articulação teoria-prática no curso de Pedagogia, a partir da vivência de diferentes atividades por eles indicadas: doze estudantes indicaram as atividades nas disciplinas como possibilidades de articular a teoria-prática; seis indicaram o Projeto 3, fase 1 e 2; seis indicaram a extensão; vinte indicaram o Projeto 4 – estágio obrigatório; seis indicaram o Projeto 5 – TCC ; e dois indicaram outros (estágio remunerado e coordenação de projeto).

Gráfico 3 – Atividades e projetos que possibilitam a articulação teoria-prática



Elaborado pela pesquisadora, Curso de Pedagogia da UnB, 2017

Pode-se verificar a ênfase dos estudantes no Projeto 4 – Estágio Obrigatório como possibilidade de articular a teoria com a prática, período em que o estudante já esboça o seu Trabalho de Conclusão de Curso ao observar uma situação existente na escola e problematizá-la e tornar os futuros professores conscientes e responsáveis pelas suas ações educativas. Para entender melhor como ocorre a práxis no estágio supervisionado, é preciso entender o conceito da dialética compreensiva, ou seja:

> [...] as situações educacionais não são fatos imobilizáveis, mas conexões de sentido, onde a ação educacional se dá por determinações pedagógicas. Também a teoria pedagógica não é mera análise que retrata a realidade educacional, mas um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade da ação educativa, pela análise de pressupostos ocultos de sua atividade. (PIMENTA, 2010, p.101)

Ou seja, para a autora não basta a observação do fato em si como geralmente ocorre nos estágios. A Pedagogia compreensiva procura examinar o que está nas entrelinhas, o que está oculto, o caráter subjetivo que envolve todo o contexto estudado. Fala-se, portanto, do professor crítico e reflexivo, que conforme Alarcão (2011, p.44),

> baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É, central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Nessa perspectiva, a formação que é orientada pela indissociabilidade da teoria-prática, favorece a formação do professor com esse perfil.

Silva endossa essa ideia ao referir-se ao Método Compreensivo de Max Weber: “De acordo com o pensamento de Weber o papel da sociologia é observar e analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade, buscando extrair desses fenômenos os ensinamentos e sistematizá-los para melhor compreensão. Tanto a análise quanto o método de Weber valorizavam as particularidades, ou seja, a formação específica da sociedade”.(SILVA, 2015, *online*)

Dessa forma é preciso entender as minúcias do fenômeno educacional e escolar para entender o que ocorre no todo. A escola é uma micro parte da sociedade, faz parte dela e pode-se aplicar também a ela o método compreensivo de Weber. Mas para atuar de tal forma, o futuro professor precisa estar confiante na sua competência para tal. Ele precisa ter consciência de sua identidade e de sua importância no contexto educacional e social. É preciso também valorizar o professor e a escola.

5.3 E agora, a sala de aula!

O exercício da docência na escola básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental pressupõe a formação do pedagogo com conhecimentos específicos das diferentes áreas e formação didático-pedagógica, ética, filosófica, entre outras. No entanto, os estudantes expressam preocupação com a atuação em sala de aula, o que é natural para todos os profissionais em início de carreira. Entretanto, na carreira docente, pelos desafios que apresenta ao profissional, os medos e inseguranças são maiores e diversos.

A seguir são apresentadas as percepções dos estudantes. Dos vinte e sete estudantes, dez se sentem seguros para atuar em sala de aula e dezessete disseram que não se sentem seguros. Os motivos que justificam a insegurança aparecem nas seguintes falas: "falta de prática, e por acreditar que a Universidade mesmo que oferecesse oportunidade não seria suficiente! Acredito que a gente adquire segurança com o tempo"; "insegurança e medo"; "sinto que tive mais teoria do que prática"; "porque eu ainda não aprendi tudo o que eu gostaria de aprender na faculdade e a violência contra o professor tem me assustado bastante"; "tenho pouca prática – mesmo para um graduando, principalmente com relação ao planejamento de aulas"; "por mais que tenhamos práticas em sala de aula durante o curso, nunca teremos total confiança para entrar em uma sala de aula"; "a práxis é pouca para que nos torne capaz de conduzir de forma segura uma turma de alunos. Essa aproximação deve ser feita com um maior estreitamento entre o graduando e a realidade do ambiente escolar"; "entrei para o curso de pedagogia acreditando que aprenderia as técnicas de ensino-aprendizagem, porém isto não aconteceu. Parece que o curso é voltado para a formação de pensadores em educação, o que, infelizmente, também não acontece de fato".

São diferentes percepções que remete a concluir que: a frágil formação prática pode estar na origem das inseguranças dos estudantes; há compreensão de que a formação teórico-prática na universidade não dá conta da complexidade da escola e da sala de aula; a vivência da profissão na escola é que possibilitará segurança e aprendizagens; e ainda, uma visão da formação docente tecnicista, expressa nas indicações de que não aprenderam técnicas de ensino-aprendizagem, nem planejamento de aulas, ou seja, uma preocupação com a dimensão técnica da formação, que sugere uma separação da teoria-prática na formação, característica da formação técnico-instrumental do professor e que foi predominante nas décadas de 1960-1970.

Em contrapartida dez entre os vinte e sete estudantes se sentem seguros para atuar em sala, com as seguintes respostas: “tive muitas oportunidades de atuar em espaços educativos, conduzir atividades e protagonizar espaços de trocas de saberes”; “acredito que consegui aprender muito na Universidade”; “pela minha atual vivência no Projeto 4.2, que tem sido bastante teórico-prática. Antes disso, eu não poderia afirmar que sim, pois passei quase todo o curso sem a oportunidade de atuar na prática pela dificuldade do horário noturno”; “porque já sou professora há 10 anos”; “já atuava como professora”; “com os estudos realizados na Universidade, todo aprendizado recebido através de professores, aliados ao estágio”; “porque ao longo do curso desenvolvi autonomia”; “porque é no dia a dia que vou verificar pontos fortes e fracos e ir modificando. O professor se constrói, a academia não me dará a prática efetiva. Mesmo as experiências em sala de aula é preciso tempo para se reconhecer e construir o seu modo de ser professor”.

Observa-se nas falas acima que os estudantes que atuaram ou atuam em espaços educativos têm a sensação de segurança, pois construíram sua autonomia no exercício da profissão, enfatizando a importância da prática aliada ao conhecimento teórico. Outros apontam o Projeto 4, fase 2 como grande aliado para o exercício articulado da teoria-prática, outros reconhecem a Universidade como promotora da segurança e da relação teoria-prática e finalmente aquele que desonera a Universidade, pois percebe que não é ela e sim a experiência com o tempo que possibilitará a construção de sua autonomia, sugerindo uma transição entre a consciência prática e a consciência da práxis, que para Vázquez (2011),

> [...] as duas não se confundem, mas tampouco se acham separadas entre si, já que por um lado a consciência prática, como atividade ideal que se materializa, torna possível que transpareça ou se eleve a consciência do que está se plasmando, e que, por sua vez, a consciência da práxis pode contribuir para enriquecer a atividade real, material e, com isso, elevar a consciência (prática) que nela se plasma. Podemos dizer, assim, que a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática. (VÁZQUEZ, 2011, p. 295)

É possível que esses dez estudantes, quase um terço dos respondentes, avançam para adquirem a consciência da práxis.

Outro ponto que merece destaque é o reconhecimento da maioria desses estudantes da contribuição da Universidade, não apenas para possibilitar a noção de práxis, mas todo o seu preparo formativo, quando entende e reflete sobre o seu papel como agente educativo, social e transformador, possibilitando uma sociedade mais humana e justa, quando coloca em foco a

qualidade de ensino e admite em seu corpo docente professores qualificados, preparados, engajados na missão formativa. De acordo com Ghedin (2004),

> A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tomar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.
>
> [...] Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois, sendo a escola parte constitutiva da práxis social, representa no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. (GHEDIN, 2004, p. 412)

De acordo com o autor, pode-se afirmar que Universidade, possibilita em parte a práxis aos estudantes, uma vez que tem um excelente corpo docente, comprometido com a aprendizagem num processo de formação integral do estudante, com toda a bagagem de conhecimentos proporcionada, na direção do que afirma Macedo (2000)

> Dialética, como método de conhecimento, fazendo-se como ato de pensamento enquanto reflexo dos objetos e da história, dinâmico e transformador, superando os contrastes através da síntese (verdade). Adotando essa metodologia, de fato científica, tem-se a Universidade Dialética, a um só tempo verdadeiramente humanista e social, praticando a educação em face da sociedade, buscando o conhecimento pela reflexão sobre o real, as idéias acordando-se aos fatos e aos acontecimentos. (MACEDO, 2000, p.38),

O significado de dialética, segundo o Dicionário *Online* de Português[19]

> "é a arte do diálogo; arte de, através do diálogo, fazer a demonstração de um tema, argumentando para definir e distinguir com clareza os assuntos e conceitos debatidos nessa discussão; processo de busca da verdade por meio da argumentação e/ou da discussão racional, tentando demonstrar alguma coisa; [Filosofia] Marx. Procedimento através do qual o pensamento que, confundido com o ser, se consegue desenvolver num ritmo ternário (formado por três unidades) sendo aplicado às contradições econômicas presentes na história da humanidade." (Dicionário *Online* de Português, 2017, *online)*

Infere-se na voz desses estudantes que a Universidade é situada dialeticamente, pois se permite a críticas, debates, instiga à pesquisa propiciando ao estudante a reflexão, o refutar de teses, a promoção de antíteses para encontrar a síntese ou nova tese, enfim cumprindo o seu destino social de educadora, formadora, transformadora, ou seja, o seu importante papel na sociedade.

---

[19]Definição no Dicionário Online de Português. Disponível em https://www.dicio.com.br/dialetica acesso em 18, Julho, 2017

Em contrapartida há estudantes que não sentem segurança para atuar em sala de aula, devido a pouca oferta de disciplinas, incompatibilidade de horários e outras questões, porém percebem que a práxis virá com a vivência do e no ambiente escolar. Interessante perceber que em geral, não culpam a Universidade, uma vez que entendem ser um processo de construção do próprio conhecimento. Apenas uma voz é dissonante quando se coloca da seguinte forma: "entrei para o curso de pedagogia acreditando que aprenderia as técnicas de ensino-aprendizagem, porém isto não aconteceu. Parece que o curso é voltado para a formação de pensadores em educação, o que, infelizmente, também não acontece de fato". As possibilidades para esse desencanto podem ser variadas, talvez este estudante não tenha cursado disciplinas como Didática e Educação Infantil e pode ser que mesmo cursando-as ainda assim não foi suficiente para atender as suas expectativas. Independentemente disso tudo, a UnB com o seu Projeto Acadêmico, oferece diversas disciplinas e Projetos para a concretude da base docente, incentivando sempre a pesquisa. Uma solução seria a oferta de disciplinas e projetos em horários compatíveis ao do estudante do período noturno. A dificuldade maior seria o estágio obrigatório para esse aluno, uma vez que não há possibilidade de experienciar a Educação Infantil, inexistente no período noturno. Cabe ao estudante o ônus de preencher essa lacuna na sua formação.

5.4 As fragilidades da formação no curso de pedagogia noturno

Diante dos aspectos discutidos, é possível elencar algumas fragilidades da formação do futuro pedagogo. São várias as queixas, umas afetam diretamente a articulação teoria-prática, outras afetam indiretamente, pois impedem a realização da articulação. Foram elencadas:

Quadro 3 - Fragilidades da formação no curso de pedagogia noturno

Fragilidades na formação	Votos
01 - Baixa oferta de Disciplinas	16
02 – Baixa oferta de Projetos	7
03 – Horário do estágio incompatível	4
04 – Falta de interesse dos professores	3
05 – Professores inflexíveis	3
06 – Baixa iluminação do campus	3
07 – Baixa segurança do campus	3
08 - Cansaço após o dia de trabalho	3
09 – Transporte escasso	2
10 – Ausência do Serviço de Atendimento ao Aluno (SAA)	2
11 – Ausência de apoio da Coordenação	1

Fragilidades na formação	Votos
12- Ausência de professores às aulas	1
13 – Tempo reduzido da aula para que o aluno consiga o transporte de volta à casa	1
14 – Ausência de horário do professor para atendimento ao aluno	1
15 – Tempo reduzido do balcão da xerox	1
16 – Tempo reduzido para a realização de atividades da universidade por conta do trabalho profissional do aluno	1
17 – Menor qualificação dos professores que atuam no período noturno se comparado aos professores que atuam no período diurno	1

Elaborado pela pesquisadora, Curso de Pedagogia da UnB, 2017

Observa-se que três aspectos encabeçam a lista de fragilidades apontadas: baixa oferta de disciplinas com dezesseis votos, baixa oferta de projetos com sete votos e horário de estágio incompatível com quatro votos. Esses votos somados resultam em vinte e sete estudantes o que correspondente ao total de estudantes que responderam ao questionário. Ou seja, todos os estudantes apresentaram queixas, ora com a indisponibilidade de disciplinas, ora com a oferta de projetos e ora com a impossibilidade de se cumprir o estágio. Configura-se principalmente nesses três itens a dificuldade na articulação da teoria-prática uma vez que não fundamentam o estudante nas atividades básicas de sua formação.

Na segunda colocação, com três votos, são citadas as seguintes fragilidades: falta de interesse e flexibilidade dos professores; baixa iluminação e segurança do campus e o cansaço. Essas questões parecem secundárias, porém afetam diretamente na articulação teórico-prática, uma vez que a falta de interesse e flexibilidade dos professores, por exemplo, afetam a relação fundamental professor-aluno, impede o diálogo, a troca, o aprendizado (conhecimento teórico) e a prática do estudante, resultando na desarticulação teoria-prática. As questões de baixa iluminação e segurança do campus provocam insegurança no estudante que aliadas ao cansaço impedem o seu aprendizado.

Na terceira colocação, com dois votos, são citadas as seguintes fragilidades: escassez do transporte, o que acarreta estresse ou a falta do aluno à aula e interfere diretamente no seu aprendizado e na articulação teoria-prática. Segue-se a indisponibilidade do Serviço de Atendimento ao Aluno – SAA, o que força o estudante a sair mais cedo ou se ausentar do trabalho para resolver questões do seu interesse junto ao curso.

Na quarta colocação, com um voto, são citadas: ausência de apoio da Coordenação o que interfere indiretamente, mas afeta sobremaneira ao desenvolvimento do estudante, pois são

tratadas questões como, por exemplo, a obtenção de uma vaga em projeto ou outras questões que interferem na formação do estudante, logo, a articulação teoria-prática fica afetada. Segue-se a ausência de professores à aula, afetando o conhecimento e a relação professor-estudante e claro, a articulação teoria-prática. Tempo reduzido da aula para que o estudante consiga pegar o transporte para voltar para casa, o que compromete o conteúdo necessário ao conhecimento e mais uma vez, a articulação teoria-prática, a indisponibilidade por parte do professor para atendimento às dúvidas e questões do aluno, a relação professor-estudante e mais uma vez a articulação teoria-prática, horário escasso no atendimento de balcão (copiadora) que produzem as cópias necessárias de textos complementares ao conteúdo ministrado, afetando o conhecimento, a incompatibilidade de conciliar o trabalho-universidade o que compromete a realização das atividades e trabalhos determinados, afetando o conhecimento e a relação teoria-prática e finalmente a percepção do estudante de que os professores mais qualificados se encontrarem no período diurno, uma vez que esse professor, por sua qualificação, opta pelo horário mais conveniente para a realização da função de ensino e pesquisa. Na percepção desse estudante há um demérito do curso de Pedagogia no período noturno. Interessante enfatizar nesse momento que há uma probabilidade de o professor obter um maior retorno de seu esforço advindo do estudante do noturno, uma vez que por trabalhar, há um entendimento de se tratar de um estudante com maior maturidade, esforço e que valoriza seu estudo.

5.5 A teoria-prática: a voz dos professores

Na percepção dos professores teoria significa: “Estudo dos fundamentos e teorias da educação”; “Embasamento filosófico e metodológico objetivando uma prática orientada ou direcionada”; “É um conceito que ultrapassa disciplinas. Nesse sentido, é o caminho explicativo de fenômenos das mais diversas ordens. Esse caminho implica na existência de uma dimensão formal do conhecimento de mundo, baseada na elaboração de um sistema de princípios e convenções, constituída pela e constituinte de modos de comunicação, significação e práticas. Envolve vivência, compreensão, análise, interpretação no estabelecimento (e reconhecimento) de fronteiras simbólicas que identificam os saberes. Porém, é na prática que a teoria em construção ou constituída se realiza. A realidade é quem comprova os princípios estabelecidos ou em estabelecimento, e não o contrário. No caso da pedagogia, o campo teorizável refere-se aos processos educacionais, desde as práticas e trajetórias de aprendizagens ao objeto próprio

da pedagogia que é o currículo e a didática, os processos de construção e organização do conhecimento etc;" "Base epistemológica da formação do pedagogo"; "a teoria deve ser construída, os conteúdos devem surgir da construção do conhecimento proveniente da relação professor-aluno e não serem meramente impostos. O contato com a teoria deve vir acompanhado de exemplos capazes de ressignificar a realidade social dos alunos e promover sua reflexão"; "reflexões na interface da epistemologia, sociologia, política com a Educação, estudos acerca dos processos de ensino-aprendizagem e áreas correlatos. No âmbito da área de atuação, a teoria e a prática não estão separadas, portanto, não existe reflexão teórica sem a formação para a ação prática no contexto de um curso de Pedagogia".

Interessante a concepção mais apurada do conceito de teoria na seguinte fala: "estudos dos fundamentos e teorias da educação", ou seja, uma teoria para entender a outra teoria, outra: "a teoria deve ser construída [...] da relação professor-aluno", ou seja, se faz com o aluno numa relação dialógica e "reflexões na interface [...] não existe reflexão teórica sem a formação para a ação prática", ou seja, uma visão mais abrangente e refletida, uma visão da práxis. Por fim, em outra fala que teoria é "a base epistemológica da formação do pedagogo" o que denota que a teoria se sobressai à prática, ou seja, uma relação dicotômica.

E relativo à prática é: "exercício de confronto/articulação entre teoria e a atividade profissional, ainda que de forma simulada"; "aplicação de princípios teóricos e coerentes tendo em vista um resultado eficaz e claro"; "refere-se à realidade em constituição enquanto vivida por um coletivo. A construção da realidade nas práticas sociais é essencialmente interpretativa, pois as relações sociais nada mais são que negociação de interpretações, atos de significações. Um ato sem consciência e sem objetivação da realidade, não é prática. É um simples ato. A prática, necessariamente, é a ação que envolve pensamento e que é compartilhada por uma coletividade, uma comunidade de prática. É dinâmica e histórica, pois enquanto se compartilha, uma prática mobiliza, no presente, significações perpassadas por trajetórias e intencionalidades articulando passado e futuro. A prática é multimodal, pois ela é mediatizada pelo intercâmbio de ferramentas simbólicas inerentes às relações socioculturais, que possibilitam campos de significação. No caso da Pedagogia, a prática educativa é uma prática social (logicamente) e se constitui de atividades compartilhadas que envolvem transformação da realidade (realidade-conhecimento-realidade-*self*)"; "oportunidade de vivenciar como espaços formativos o contexto profissional que seja em espaços escolares ou não escolares"; "a ação no mundo

estudada e vivenciada no enfrentamento dos problemas e desafios impostos do cotidiano. No desafio constante de empatia e reconhecimento das expectativas dos outros diante de suas ações. Implica no âmbito do ensino de ciências na inserção de ações metodológicas que reconheça as diferenças entre sujeitos, suas condições sociais de modo a garantir uma melhor aprendizagem dos conceitos"; "procuro sempre praticar os conceitos estudados teoricamente na disciplina por meio de atividades dentro e fora da sala, tais como, a produção de imagens pelos alunos nas mais diferentes plataformas de mídia, exercitando sobretudo o protagonismo deles e sua reflexão sobre o material produzido".

É possível perceber conceitos interessantes e abrangentes nas seguintes expressões acima: "[...] exercício de confronto/articulação entre a teoria e atividade profissional [...]", ou a práxis; "aplicação de princípios teóricos e coerentes tendo em vista um resultado eficaz e claro", denotando uma aplicação do conhecimento para um resultado de excelência; na voz que expressa: "coletivo, consciência, objetivação da realidade, dinâmica e histórica, articulando passado e futuro, multimodal, mediatizada, campos de significação, prática social, realidade-conhecimento-realidade-self", numa concepção de uma práxis genuína, construída com os outros, consciente, objetivada, ágil e histórica (não devemos perder o "fio da meada", o passado explica, o presente vivencia e prepara o futuro, sendo então um processo histórico) e com a mesma concepção de Marx quando diz que o homem transforma a natureza e é transformada por ela; "oportunidade de vivenciar como espaços formativos o contexto profissional quer seja em espaços escolares ou não escolares", obedecendo a ordem de que a práxis acontece em todos os contextos, não só na escola; "empatia", "expectativas dos outros", "reconheça as diferenças entre sujeitos, suas condições sociais de modo a garantir uma melhor aprendizagem dos conceitos", ou seja a docência em toda a sua plenitude, considerando o sujeito, sua diversidade, suas condições de vida, visando o seu aprendizado; "praticar os conceitos estudados teoricamente na disciplina por meio de atividades dentro e fora da sala, tais como, a produção de imagens pelos alunos nas mais diferentes plataformas de mídia, exercitando sobretudo o protagonismo deles e sua reflexão sobre o material produzido", exercitando a práxis dentro e fora de sala num enriquecimento do conhecimento, valendo-se das tecnologias, visando a autonomia e reflexão. Percebe-se nas vozes dos docentes uma profundidade e amplidão do conceito da práxis, denotando ser uma reflexão e ação aprimoradas no decorrer da profissão.

Ao serem perguntados sobre quais as atividades e projetos do curso de pedagogia noturno que possibilitam a articulação da relação teoria-prática, relacionada ao trabalho docente, foram as seguintes respostas: “Atividades nas disciplinas” – 6 votos; “Projeto 3 – fase 1 e 2” – 4 votos; “Projeto 4 – estágio obrigatório” – 4 votos; “Estágio supervisionado” – 1 voto; “Atividades de observação” – 1 voto; “Projeto 5” – 1 voto; “Disciplinas interdisciplinares (Seminário de Final de Curso e Introdução à Pesquisa)” – 1 voto.

É perceptível que os professores participantes desta pesquisa depositam bastante crédito nas atividades realizadas nas disciplinas, como sendo o espaço primordial para se proporcionar um conhecimento do contexto, da diversidade e da relação direta com o aluno. Reconhecem ainda, serem os Projetos 3 (iniciação à pesquisa) e 4 (estágio obrigatório) como possibilidades para se relacionar teoria-prática.

Para os docentes, as principais contribuições para a formação do futuro Pedagogo do curso noturno, a partir das atividades e projetos citados são: “boa formação teórica”; “espera-se que contribua de fato para a formação do pedagogo”; “conhecimento da realidade, organização pedagógica, prática didática coerente”; “atividades de reconhecimento das demandas dos alunos diante dos conhecimentos científicos”; “elaboração de materiais destinados ao público escolar dos anos iniciais através da escuta dos alunos e professores das escolas”; “elaboração de ações para a sala de aula de ciências, em especial, na tentativa de aproximar o licenciando dos problemas da escola”; “vivenciar a realidade das escolas e relacionar os conceitos em atividades em sala e nas pesquisas científicas”.

Há uma aposta na formação teórica e ênfase na importância do Projeto 4 como potencializador da práxis, com destaque para a necessária disposição tanto do Professor quanto do estudante para concretizá-la. Há ainda, ênfase na possibilidade de conhecer a escola e seus problemas, iniciar o aluno na pesquisa científica e estimular a vivência e o estabelecimento da correlação da teoria na prática.

Em relação às fragilidades percebidas pelos professores na formação teórico-prática do futuro professor, foram as seguintes indicações: “pequena oferta de espaços formativos que ultrapassem o espaço das disciplinas”; “pouco tempo de dedicação dos estudantes às atividades formativas oferecidas no curso/universidade”; “poucos espaços para a vivência prática das aprendizagens ocorridas ao longo do curso”; “acho que existem muitos elementos

complicadores, dentre eles destacaria: a oferta menor de disciplinas, horários para atividades práticas reduzidos, dificuldade dos alunos estarem na universidade fora do horário das aulas e a falta de segurança no campus, no período noturno"; "excesso de trabalho"; "responsabilidades diversas que prejudicam o engajamento"; "falta de estrutura da universidade para dar suporte para os alunos que são trabalhadores e pais"; "organização curricular para o grupo noturno"; "acesso à escola"; "falta de momentos de observação da realidade"; "excesso de "teorias" sem preocupação com a prática"; "dificuldades nas relações do próprio contexto da escola-comunidade"; "diferenças nas dimensões culturais e sociais dos sujeitos envolvidos"; "falta de sistematização dos projetos"; "os componentes curriculares indicados acima estão sinalizados no plano ideal e potencial. Sabemos da potencialidade práxis do currículo, mas não acredito que tais componentes cumpram com esse ideal devidamente, muito menos no curso noturno".

Neste ponto os professores percebem as dificuldades dos estudantes do noturno quanto à sua formação, constatando pouca oferta de disciplinas, horários reduzidos, falta de segurança, excesso de trabalho, entendendo como trabalho excessivo as atividades que são determinadas dentro de sala, falta de estrutura da universidade, problemas com a organização curricular, a dificuldade quanto o acesso à escola, ausência de momentos de observação, excesso de teorias e pouca prática, ruídos na comunicação escola-comunidade, as dimensões de diversidade existente, falta de sistematização dos projetos e finalmente o descrédito quanto aos componentes do currículo para o desenvolvimento da práxis, denotando ser apenas um "discurso".

Para os professores a vivência da prática pedagógica na escola básica ocorre parcialmente e justificam:

> Uma parte considerável dos estudantes não tem o magistério como primeira opção de exercício profissional, o que direciona os debates para a atuação do pedagogo em espaços não escolares;
>
> Não existe uma sistematização do projeto 4 que determina e/ou obrigue o aluno a fazer estágio na escola;
>
> A experiência da educação básica é limitada ao estudante do noturno, tanto pelo período do dia em que se realiza, quanto pela carga horária disponibilizada para tais atividades. Porém, a experiência da educação básica de jovens e adultos no noturno é uma possibilidade interessante e um campo importantíssimo de formação que não deve ser desmerecido. Pelo contrário, precisamos de um contingente de pessoas, formados e em formação, trabalhando de forma articulada por esse importante segmento da educação. Ao mesmo tempo, é necessário ao estudante que opta pelo curso noturno, ser pró-ativo e organizar as condições necessárias da sua vida para cumprir com sua experiência docente em todos os segmentos e a perseguir aqueles

> por quais desenvolve maior identificação se assim o desejar. Afinal de contas, o estudante sabe que, em determinado momento do curso, se esse for prioridade, ele vai ter que vivenciar experiências em segmentos que só se apresentam no período diurno. Isso acontece em todas as partes do mundo;
>
> Os elementos apontados na questão anterior, fragilidades, dificultam esta articulação de modo mais efetivo;
>
> Ainda que haja ações para a inserção desses alunos em atividades na escola básica, existe uma limitação decorrente da tensão entre os créditos e tempo para se formar e, portanto, a necessidade de cumprimento dos créditos e a necessidade de abertura de espaços na grade para os licenciandos poderem participar de ações fora do contexto da universidade;
>
> Depende se o professor universitário tem experiência prática docente com os alunos de educação básica. Se ele sabe lidar com a aplicação teoria-prática nos conflitos das relações professor-aluno-comunidade.

Há percepção de todos os professores participantes da pesquisa de que a vivência da práxis na escola básica acontece em parte. Os motivos apontados são diversos e significativos e provocam–nos a refletir sobre os objetivos da formação do pedagogo, apresentados nas DCNs (2006) e no PAC (2002), ao mesmo tempo, sugere um processo auto avaliativo e reflexivo da formação no turno noturno, mostrando as contradições internas ao curso e da sociedade, bem como das políticas públicas que, ao mesmo tempo que garante o acesso dos estudantes à universidade pública, não consegue avançar na garantia das condições objetivas para que a formação se dê conforme proposto nos documentos institucionais e na própria legislação. Percebe-se, que no campo idealizado a indissociabilidade teoria-prática é enfatizada como elemento que contribui para a garantia da base docente da formação do pedagogo. No campo do concreto vivido, a formação fundamentada na epistemologia da práxis ainda é um desafio para estudantes e professores. No entanto, os desafios não podem nos imobilizar, mas sim, nos provocar a continuar na construção de uma formação do pedagogo que de fato, articule teoria-prática. Quem ganhará com isso? A escola básica, sobretudo, os estudantes e a sociedade.

6 ALGUMAS CONCLUSÕES OU SERIAM PONTOS DE PARTIDA?

Assente na análise realizada com um diálogo teoria-empiria referente à relação teoria-prática na formação do Pedagogo do curso noturno da UnB é chegado o momento da retomada das questões que originaram a pesquisa.

Nessa configuração, tencionou-se recorrendo a esta pesquisa, descobrir quais são os desafios e as possibilidades de articulação do conhecimento teórico à prática docente da escola básica na formação do Pedagogo do curso noturno da UnB. São inúmeros desafios e a primeira constatação que se faz é a da necessidade imperiosa da percepção das forças antagônicas que exercem influência direta nos rumos da educação e da profissão do pedagogo, como está se observando a partir do Projeto de Lei (PL) n. 6.847/2017[20] que propõe regulamentação do exercício da profissão de pedagogo em todo território nacional,

> desconsiderando o movimento histórico de educadores, pesquisadores, estudantes e entidades nacionais: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Administração e Política Educacional – ANPAE e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, na defesa da formação do pedagogo em processos que primam pela articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de ensino e aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (NOTA FE/UnB, SEDF, 24 de AGOSTO DE 2017).[21]

Outra questão levantada na pesquisa era no intuito de descobrir como a relação teoria-prática é concebida no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais 2006, é possível indicar que:

a) Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais como o Projeto Acadêmico do Curso, este último por acatar o que determina a primeira, são documentos imprecisos. O impasse da identidade da Pedagogia e do Pedagogo segue sem definição. A relação teoria-prática está difusa nos dois documentos.

---

[20] Projeto de Lei n. 6847/2017, que propõe a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2123079, acesso em 30, Agosto, 2017

[21] Manifestação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília acerca do Projeto de Lei n.6847/2017 que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo. Disponível em http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=807:pesquisa-sobre-o-atendimento-academico-e-administrativo-5&catid=86:ultimas-noticias&Itemid=1450, acesso em 30, Agosto, 2017

b) As Diretrizes apresentam o resultado do jogo de forças de diversos grupos da sociedade que querem impor o ser e o fazer do Pedagogo. Logo, faz-se necessária uma consciência política, seguida da reflexão e ação. Há que se estabelecer novos debates com toda a sociedade, visando à reformulação dos documentos reguladores do curso de Pedagogia e da profissão, objetivando definir a identidade do curso e do Pedagogo, tratando das especificidades tocantes ao estudante trabalhador que carece de um tratamento específico para concretizar a relação teoria-prática e todos os outros aspectos para a completude de sua formação crítico-emancipadora.

Estas são as possibilidades imediatas que se apresentam para futuramente trabalhar outras possibilidades. Consciência, diálogo e ação, nessa ordem.

A pesquisa procurou desvelar também quais as percepções dos estudantes a partir do 7º semestre do curso de Pedagogia noturno acerca da relação teoria-prática na sua formação. A pesquisa revela que na percepção dos estudantes a teoria se sobrepõe à prática, uma vez que a prática não se estabelece em sua concretude, devido às inúmeras dificuldades apontadas para exercitá-la como estudante do curso noturno. As expectativas acerca da relação teoria-prática na sua formação são: aproximação com o contexto escolar; construção da sua autonomia, segurança para a construção da relação professor-aluno e domínio do conhecimento teórico-prático.

O último objetivo foi desvelar como os professores concebem a relação teoria-prática na formação dos estudantes do curso de Pedagogia noturno. A resposta unânime é que os Professores acreditam que a práxis acontece em parte. Os motivos apontados são:

a) estudantes que não têm o magistério como opção de profissão;

b) ausência de sistematização do Projeto 4 (estágio) por não ter caráter obrigatório de ser cumprido na escola;

c) indisponibilidade de horário e pouca carga horária para cumprimento do Projeto

Por fim, os docentes apontam a tensão da equação: limitação de créditos x tempo para se formar, devido a incoerência da baixa oferta de disciplinas, projetos e horários, logo o aluno não consegue se manter no fluxo, sugerindo a abertura de espaços na grade curricular para que o estudante consiga sua formação participando de ações fora da universidade e o resgate do

conhecimento referente a experiência adquirida para a sua práxis nos conflitos das relações professor-aluno-comunidade.

Mas ainda há outras questões, inquietações, contradições e considerações e mais uma vez não há um ponto final. A educação é assim mesmo, como o ser humano, inacabada. Quando algo se estabelece já é hora de partir, de mudar, fazer nova viagem, levar toda a bagagem acumulada e se livrar das que não mais acrescentam.

É lamentável constatar que no Brasil as verbas destinadas à educação são cada vez mais minguadas, deixando as Universidades em estado de desmonte. Em todas as áreas de graduação, mestrado e doutorado, corre-se o risco de estarem fadadas a um fim sombrio. Segundo Dubeux (2017, p.12): "Estamos com a espada de Dâmocles[22] sobre a cabeça", ou seja,

> [...] Pensar a educação, pensar a escola pública, pensar alternativas educacionais para o país, sem ter o Estado como interlocutor privilegiado, produzir conhecimento sobre o mundo é mais do que assumir compromisso com a escola pública; é assumir uma posição inequívoca de luta contra a sociedade capitalista. (EVANGELISTA, 2008, p.10).

Há quem sugira o fim da gratuidade nas Universidades como solução viável. Dubeux (2017, p.12), em artigo intitulado: "Saída para as universidades" publicado no Jornal Correio Braziliense de 06 de agosto último, acredita que "[...] estudantes com possibilidade de pagar os estudos devem fazê-lo [...]", sugerindo que quem se manteve em boas escolas anteriormente, deve proceder da mesma forma quando de seu acesso às universidades. Seria mais um direito surrupiado pela classe hegemônica. Com isso vamos só acumulando perdas dia após dia. Ora, todos nós já pagamos pelos estudos à medida que pagamos impostos seja em mercadorias ou serviços. Tanto as escolas quanto as universidades nunca foram gratuitas, ledo engano. O Estado cada vez se ausenta mais de todos os seus compromissos, seja com a saúde, segurança e principalmente com a educação, apesar de pagarmos os impostos mais altos do planeta, teremos que pagar ainda mais? Existem outras mazelas como a corrupção com os desvios escancarados do dinheiro público, aplicação de quantias infames para, por exemplo, sediarmos uma Copa do Mundo e as Olimpíadas, uma seguida da outra. Nenhum outro país, por mais rico que seja teve tamanha insensatez. E mais uma vez o povo é quem vai pagar por isso? O mais

[22]A lenda da espada de Dâmocles, nascida na história da Grécia há 2.400 anos. Uma metáfora do perigo ao qual está exposto o poder e o tributo pago por sua busca a qualquer preço. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/03/opinion/1462304104_308371.html, acesso em 11, agosto, 2017

estarrecedor é que assistimos inertes tudo isso. Não damos a devida atenção. Vivemos um momento de distração, uma letargia que causa preocupação.

Para mudar o rumo que a educação vem tomando, cabe lembrar que não devemos adentrar a escola e a sala de aula com discursos vazios, sem significações. Temos que perceber a diversidade, o contexto e sermos solidários. A empatia é um dos bons exercícios para se praticar em sala de aula. Temos que olhar nos olhos do outro e descobrir no outro o reflexo de nós mesmos. O Professor tem que se ver no estudante e ele no Professor. Desse jeito. Pode ser o início de uma nova relação pedagógica. O que o aluno precisa muitas vezes ultrapassa os limites da escola.

Na relação aluno-professor, é preciso pelo menos dois mediadores: O amor e o respeito, mas não se pode desconsiderar a importância de uma formação teórico-prática para o exercício da docência como objetivação da realidade.

Como última questão colocada aos Professores, requereu-se uma mensagem direcionada aos estudantes do curso de pedagogia, referente à relação teoria e prática na formação do pedagogo. Eis suas preciosas contribuições:

- ✓ Que ela não seja apenas uma relação teoria-prática, mas que se torne uma práxis;
- ✓ A relação teoria e prática é que proporciona a verdadeira formação, pois articula os saberes com as vivências;
- ✓ A formação do pedagogo precisa atentar para esta articulação desde o primeiro semestre. É necessário pensar em estratégias para viabilizar isso no currículo do curso, mas também no que se refere às questões mais estruturais;
- ✓ Que os estudantes não se dêem por vencidos na sua formação. Ela é muito maior que um curso. Sua duração é de muito tempo, diz mais respeito à formação de uma pessoa que de um simples profissional. O êxito depende muito de como a pessoas se coloca, se apresenta, enfim, se aproxima e dialoga com o outro;
- ✓ A prática é a fonte mais significativa para a construção de um pensamento reflexivo e, consequentemente, teórico. Não se faz teoria sem prática. Para pensar o universo rico e desafiador que o espera na escola, preparar-se através das leituras é importante, mas o exercício constante da interação humana é fator primordial para a educação que se pretende;
- ✓ A relação teoria e prática, exige, primeiramente, muito estudo e uma disposição muito reflexiva perante a realidade. Não é fácil e não é dada de mão beijada. É uma forma de ser que é trilhada, desbravada e conquistada pelo buscador que tem gana de conhecer e, principalmente, tem coragem de se transformar. A práxis é um desafio à própria existência que cada um impõe a si mesmo. Nenhum professor lhe impõe. Você pode se inspirar em um mestre, mas mestre somente mostra. Quem trilha, é você.

EMERSÃO – ELUCUBRAÇÕES: LINHA DE CHEGADA OU DE PARTIDA? PERSPECTIVAS FUTURAS

Fonte: http://lezionidiscienze.altervista.org/lezione-5-il-moto-rettilineo-uniforme/

> "O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro".
>
> (Mia Couto, 2012, *online*)

Pronto. Estamos na reta final desta viagem, eis a linha de chegada. Ou será o ponto de partida?

Reverencio a todos os meus mestres. Os que conhecí de fato e os que só conhecí pela leitura. Proporcionaram valiosas lições para reflexão, quebras de paradigmas e novas concepções.

Antes de despedir-me carinhosamente de cada mestre que cruzou a minha estrada, como uma filha que pede conselho aos seus pais por terem mais chão, solicito auxílio de sua sabedoria, calcada na práxis desenvolvida por anos que possa proporcionar um maior entendimento sobre a relação teoria-prática, não só para mim, mas para todos que estão ou pretendem seguir nessa estrada chamada educação.

E assim prossigo com muita fé na estrada escolhida. O caminho já não é o mesmo, está mais iluminado e colorido. Também não sou mais a mesma. Minha bagagem cresceu. Logo à frente vislumbro outro caminho que cruza a minha estrada, apontando as novas possibilidades que a vida oferece. Esse novo caminho tem nome: Mestrado, onde pretendo me aventurar na linha de pesquisa: "Formações e Práticas Pedagógicas", pois o tema é deveras interessante e merece ser desbravado. Quem quiser pegar carona, pode vir comigo.

Gratidão infinita a todos os mestres que cruzaram o meu caminho, que estudaram ou não, titulados ou não, famosos ou não, porém com uma sabedoria de valor inestimável.

REFERÊNCIAS

AGUILAR-DA-SILVA, R. H. Professor: ser ou estar? 1ª. ed. SP: PHORTE, 2014. ISBN 978-85-7655-532-2.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1598-7.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D. O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 2008. Cap. I.

ARCE, A. A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2014. ISBN 978-85-7496-348-8.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p. ISBN 85.326.2407-3.

BARBOSA, R. P.; GOMES, V. D. F. E.; BUENO, E. M. Reflexões acerca da identidade do Pedagogo: universo repleto de encontros e angústias. VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 6-9 Outubro 2008. 10596-10608. Disponivel em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/208_579.pdf>. Acesso em: 01 Agosto 2017.

BARILLARI, C. A. M. A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado. Uniube.br, 2008. Disponivel em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000187051.pdf>. Acesso em: 15 Junho 2017. Dissertação de Mestrado.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento. 7ª. ed. Campinas: Papirus, 1996. ISBN 85-308-0403-1.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro LORENCINI. SP: UNESP (FEU), 1999. 693 p. ISBN 85-7139-260-9.

CHIARELO, S. M. D. M. R. O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia: os casos USP, UNESP e

UNICAMP. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 10 Março 2017. Disponivel em: <http://hdl.handle.net/11449/150523>. Acesso em: 14 Junho 2017. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. CNE. CP nº 5/2005, 2005. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais 2006, 16 Maio 2006. Disponivel em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/576737/pg-11-secao-I-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-05-2006>. Acesso em: 22 Maio 2017.

_____. CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, 2006. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. P. D. LDB 9394, 1996. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. P. D. Lei 12.612/2012, 13 Abril 2012. Disponivel em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm>. Acesso em: 21 Julho 2017.

COUTO, M. Terra Sonâmbula. Alfragide, Portugal: Caminho, 2012. ISBN 9789722123587.

DUBEUX, A. Saída para as Universidades. Correio Braziliense, Brasília, 6 Agosto 2017. 12.

EVANGELISTA, O. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. Perspectiva, Florianópolis, 26, Jul/Dez 2008. 551-570. Disponivel em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/rt/captureCite/2175-795x.2008v26n2p551/11437>. Acesso em: 05 Agosto 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNB. Projeto Acadêmico, Dezembro 2002. Disponivel em: <http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>. Acesso em: 25 Abril 2017.

FERREIRA (ORGANIZADOR, J. D. L. Teoria e Prática Pedagógica. Digital. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-4919-5.

FRANCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Didática. XVIII ENDIPE, Mato Grosso, 07 Outubro 2016. Disponivel em: <www.ufmt.br/endipe2016/saberes-pedagogicos-e-didatica>. Acesso em: 24 Julho 2017.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 21ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 150 p. ISBN 37.01453(81).

_____. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015. 143 p. ISBN 978-85-7753-163-9.

GARCIA, M. M. A. A reforma em currículos de licenciatura da UFPEL: impactos nos saberes da formação inicial dos professores. In: ZANCHET, B. M. B. A. Z., et al. Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 285-297. ISBN 978-85-7963-032-3.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004. ISBN 978-85-3930-343-4.

GONÇALVES, A. C. S. D. S. Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo. BDM UNB, Brasília, 28 Fevereiro 2013. Disponivel em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/4957>. Acesso em: 16 Junho 2017. Monografia.

HOBOLD, M. et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, São Paulo, p. 151-168, junho 2009. ISSN ISSN 1414-6975. Disponivel em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2017.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e buscas. SCIELO, Curitiba, 2001a. Disponivel em: <www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 15 Junho 2017.

_____. Que destino os educadores darão a Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. Pedagogia, ciência da educação? 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 107. ISBN 85-249-0606-5.

_____. Adeus Professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, v. 2, 2013. ISBN 978-85-249-2108-7.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. ISBN 85-12=30370.

MACEDO, G. D. A universidade dialética: consciência, liberdade e saber. 4ª. ed. [S.l.]: UFAL, 2000. 107 p. ISBN 13:9788571770904.

MACENO, T. E. Educação e universalização no capitalismo. São Paulo: Baraúna, 2011. 120-121 p. ISBN 978-85-7923-272-5.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDÍ, R. M. S. P. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: REALI, A. M. D. M. R.; MIZUKAMI, M. D. G. N. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. Cap. I, p. 350. ISBN 85-851273-83-1.

MARQUES, R. Dicionário Crítico de Pedagogia. Pedagogia ao Pé da Letra, Outubro 2011. Disponivel em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MARTINS, M. A. V. Compreendendo o discurso pedagógico. In: BICUDO, M. A. V. Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Baurú: EDUSC, 2003. Cap. 4, p. 160. ISBN 85-7460-220-5.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto da cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. Pedagogia, ciência da educação? 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 134. ISBN 85-249-0606-5.

NÓVOA, A. Professores para 2050. In: FARIAS, I. M. S. D.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: PACO, 2015. Cap. Apresentação, p. 200. ISBN 978-85-462-0071-9.

OLIVA, A. Teoria do Conhecimento. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2011. 89 p. ISBN 978-85-378-0465-0.

PESSOA, F. Poemas de Álvaro de Campos. Porto Alegre: L&PM, 2006. 336 p. ISBN 8525427810.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. Pedagogia, ciência da educação? 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 134. ISBN 85-249-0606-5.

_____. O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. 4ª. ed. SP: Loyola, 2002. ISBN 85-15-00324-4.

_____. O estágio na formação de professores Unidade Teoria e Prática? 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-85-249-0533-9.

PORTELINHA, A. M. S. A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: teoria e prática pós-Diretrizes Curriculares Nacionais. SP: PACO, 2015. ISBN 978-85-462-0210-2.

RESENDE, L. M. G. D. Paradigma-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 24ª. ed. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 3. ISBN 85-308-0370-1.

ROGERS, Y.; SHARP, H.; PREECE, J. Design de Interação: Além da interação humano-computador. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013. ISBN 978047066.

SAINT-EXUPÉRY, A. D. Frases de Pensadores, p. 216, 2011. Disponivel em: <http://www.frasesdepensadores.com.br/frase/uma-vez-encontrado-o-caminho/>. Acesso em: 30 Agosto 2017.

SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. ISBN 978-85-7496-195-8.

SILVA, C. S. B. D. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2º. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. ISBN 85-85701-80-3.

SILVA, E. F. Curso de Pedagogia para Professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. 188 p. Dissertação de Mestrado.

SILVA, F. H. D. Apontamentos sobre o método compreensivo de Max Weber. DM Opinião, 22 Agosto 2015. Disponivel em: <http://www.dm.com.br/opiniao/2015/08/apontamentos-sobre-o-metodo-compreensivo-de-max-weber.html>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, K. A. C. P. C. D.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, K. A. C. P. C. D.; LIMONTA, S. V. Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. p. 240. ISBN 978-85-230-1136-9.

SOUZA, R. F. D. Escola e currículo. 1ª. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2008. 176 p. ISBN 978-85-387-2534-3.

STANO, R. D. C. M. T. A pesquisa do cotidiano escolar pelas trilhas da formação docente: Uma articulação Universidade-Escola. Portal de Periódicos CAPES/MEC, Araraquara, p. 529-540, Fevereiro 2017. ISSN E-ISSN 1982-5587. Disponivel em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8156>. Acesso em: 14 Junho 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Edição Digital. ed. RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-4428-2.

UNB, F. D. E. D. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, 2002. Disponivel em: <http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>. Acesso em: 8 Maio 2017.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Tradução de Maria Encarnación MOYA. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 448 p. ISBN 978-987-1183-71-5.

VEIGA, I. P. A. Formação de Professores: Políticas e Debates. 3ª. ed. São Paulo: Papirus, 2006. ISBN 85-308-0685-9.

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. D. Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999. ISBN ISBN 85.308-0568-2.

VIEIRA, S. D. R. 1º Simpósio Nacional de Educação - XX Semana de Pedagogia. As novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia - Política de Alargamento das funções docente, 2008. Disponivel em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2008.pdf>. Acesso em: 29 Maio 2017.

YIN, R. K. Estudo de Caso, Planejamento e Métodos. 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. ISBN 9781452242569.

APÊNDICES

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu_____ portador(a) do RG. nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **"A relação teoria-prática na formação do Pedagogo do Curso Noturno da Universidade de Brasília"**desenvolvida pela acadêmica/pesquisadora **Nádia Bittencourt, 9º semestre,** e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deverei ser identificado(a) por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e, sob a guarda da mesma.

Brasília(DF), ___ de _____ de 2017

_____

Assinatura

_____

Nome completo do(a) pesquisado(a)

Curso: _____

Semestre: _____

Período ( ) Diurno ( ) Noturno

Email: _____

Celular: _____

Apêndice B - Questionário do Estudante

"A relação teoria-prática na formação do Pedagogo do curso noturno da Universidade de Brasília". Pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (Noturno) UnB da aluna Nádia Bittencourt.

Instituição/campus: Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro (Plano Piloto)

Pesquisadora: Nádia Bittencourt

Curso: Pedagogia (Noturno)

Este questionário tem o sigilo garantido, e o mesmo ficará sob guarda e responsabilidade da pesquisadora.

*Obrigatório

PERFIL

I - Identificação

1.1) Nome completo *

1.2) Email*

1.3) Em que semestre você está no curso de Pedagogia? *

1.4) Nacionalidade *

1.5) Naturalidade *

1.6) Sexo *

Marcar apenas uma.

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Outro

1.7) Estado civil *

Marcar apenas uma

( ) Casado(a)

( ) Solteiro(a)

( ) Viúvo(a)

( ) Separado(a) / Divorciado(a)

( ) Relação Estável

II - Formação

2.1) Nível de escolaridade *

Marcar apenas

( ) Superior

( ) PósGraduação

( ) Superior Incompleto

2.2) Em que tipo de instituição você cursou o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma.

( ) Todo em escola pública.

( ) Todo em escola privada (particular).

( ) Todo no exterior.

( ) A maior parte em escola pública.

( ) A maior parte em escola privada (particular).

( ) Parte no Brasil e parte no exterior.

III - NívelSocioeconômico

3.1) Moradia *

Marcar apenas uma oval.

( ) Moro Sozinho(a);

( ) Moro com meu pai, minha mãe ou ambos;

( ) Moro com o cônjuge;

( ) Moro em casa de familiares;

( ) Moro em casa de amigos;

( ) Moro em pensão;

( ) Moro em república;

( ) Outro:

3.2) Assinale o número de pessoas que moram com você. (Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros). *

Marcar apenas uma.

( ) Nenhuma;

( ) Uma;

( ) Duas;

( ) Três;

( ) Quatro;

( ) Cinco;

( ) Seis;

( ) Sete ou mais.

3.3) Assinale a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos: *

Marcar apenas uma.

( ) Até 1,5 salário mínimo (até R$ 1.086,00).

( ) De 1,5 a 3 salários mínimos (R$ 1.086,01 a R$ 2.172,00).

( ) De 3 a 4,5 salários mínimos (R$ 2.172,01 a R$ 3.258,00).

( ) De 4,5 a 6 salários mínimos (R$ 3.258,01 a R$ 4.344,00).

( ) De 6 a 10 salários mínimos (R$ 4.344,01 a R$ 7.240,00).

( ) De 10 a 30 salários mínimos (R$ 7.240,01 a R$ 21.720,00).

( ) Acima de 30 salários mínimos (mais de R$ 21.720,01).

3.4) Assinale se você recebe algum tipo de incentivo financeiro (bolsa): *

Marcar apenas uma.

( ) Sim

( ) Não

3.5) Assinale se você exerce alguma atividade remunerada: *

Marcar apenas uma.

( ) Sim

( ) Não

Se respondeu SIM, com ou sem vínculo empregatício, qual(is) o(s) seu(s) turno(s) de trabalho diário? *

Marque todas que se aplicam.

( ) Manhã

( ) Tarde

( ) Noite

3.6) Assinale se alguém em sua família já concluiu um curso superior: *

Marcar apenas uma.

( ) Sim

( ) Não

3.7) Escolaridade do pai ou responsável *

Marcar apenas uma.

( ) Não alfabetizado(a);

( ) Ensino fundamental (1º a 5º) – INCOMPLETO;

( ) Ensino fundamental (1º ao 5º) _ COMPLETO;

( ) Ensino fundamental (6º ao 9º) _ INCOMPLETO;

( ) Ensino fundamental (6º ao 9º) – COMPLETO;

( ) Ensino Médio (antigo 2o grau) – INCOMPLETO;

( ) Curso Técnico Profissionalizante;

( ) Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO;

( ) Ensino Superior – INCOMPLETO;

( ) Ensino Superior – COMPLETO;

( ) PósGraduação

3.8) Escolaridade de sua mãe ou responsável *

Marcar apenas uma.

( ) Não alfabetizado(a);

( ) Ensino fundamental (1º a 5º) – INCOMPLETO;

( ) Ensino fundamental (1º ao 5º) _ COMPLETO;

( ) Ensino fundamental (6º ao 9º) _ INCOMPLETO;

( ) Ensino fundamental (6º ao 9º) – COMPLETO;

( ) Ensino Médio (antigo 2o grau) – INCOMPLETO;

( ) Curso Técnico Profissionalizante;

( ) Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO;

( ) Ensino Superior – INCOMPLETO;

( ) Ensino Superior – COMPLETO;

( ) PósGraduação.

IV – Motivação Profissional

4.1) Motivo(s) que o levou(aram) a escolher o curso que frequenta (assinale, no máximo,três alternativas): *

Marque todas que se aplicam.

( ) Afinidade com a área

( ) Baixa relação candidato/vaga no vestibular

( ) Disponibilidade de vagas no mundo do trabalho

( ) Estímulo financeiro do poder público

( ) Influência de familiares e/ou amigos

( ) Influência do ambiente de trabalho atual

( ) Possibilidades salariais futuras

( ) Qualidade do curso oferecido pela instituição

( ) Renome ou marca da instituição de ensino

4.2) Expectativa (s) com a conclusão do curso que frequenta (assinale, no máximo, três alternativas): *

Marque todas que se aplicam.

( ) Aquisição de conhecimento para aplicação profissional autônoma

( ) Aquisição de conhecimento para colocação ou promoção profissional na iniciativa privada

( ) Aquisição de conhecimento para obtenção de vaga ou promoção profissional no serviçopúblico

( ) Aquisição de conhecimento para aplicação científica/acadêmica

( ) Aquisição de conhecimento para aplicação social

( ) Aquisição de cultura geral

( ) Complementação de formação profissional que já exerce

( ) Obtenção de um diploma de nível superior

Percepções dos alunos sobre relação teoria-prática

V – Visão sobre a relação teoria / prática no curso dePedagogia

5.1) Assinale suas expectativas referentes à relação teoria-práticano Curso de Pedagogianoturno (assinale, no máximo, três alternativas): *

Marque todas que se aplicam.

( ) Aproxima o futuro professor do contexto onde desenvolverá o trabalho docente: a escola ea sala de aula

( ) Ajuda a construir a autonomia pedagógica

( ) Dá segurança para construir a relação professor-aluno

( ) Domínio do conhecimento teórico

( ) Domínio do conhecimento prático

( ) Domínio do conhecimento teórico-prático

( ) Não tenho opinião formada sobre o tema.

( ) Não tem influência sobre a minha formação.

5.2) Assinale as atividades/projetos realizados no Curso de Pedagogia noturno quepossibilitaram a articulação da teoria à prática relacionado ao trabalho docente (assinale, no máximo, três alternativas): *

Marque todas que se aplicam.

( ) Atividades nas Disciplinas

( ) Projeto 3, fase 1 e 2

( ) Extensão

( ) Projeto 4 – Estágio obrigatório

( ) Projeto 5 TCC

( ) Outro:

5.3) Indique as principais contribuições para a sua formação a partir dasatividades/ações/projetos (indicados acima) desenvolvidos no Curso de Pedagogia Noturno, no âmbito do espaço escolar. *

5.4) O que é teoria para você? *

5.5) O que é prática para você? *

VI – Visão sobre a trajetória atual e futura

6.1) Quais as maiores dificuldades encontradas por você no Curso de Pedagogia Noturno? *

6.2) O que poderia ser feito para facilitar a vida do estudante do Curso de Pedagogia Noturno? *

6.3) Você se sente seguro para atuar na sala de aula? *

Marcar apenas uma.

( ) Sim

( ) Não

Por que? *

6.4) Após sua formação, pretende continuar estudando? *

Marcar apenas uma.

( ) Sim

( ) Não

Caso tenha respondido "sim" na perguntaanterior, especifique "o que". Caso tenha respondido "não", diga "por que". *

6.5) Educar é: *

6.6) Ser Pedagogo é *

Apêndice C - Questionário do Professor

"A relação teoria-práticana formação do Pedagogo no curso noturno da Universidade de Brasília". Pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (noturno) UnBda aluna NádiaBittencourt

Instituição/campus: Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro (Plano Piloto)

Pesquisadora: Nádia Bittencourt

Curso: Pedagogia noturno

Este questionário tem o sigilo garantido e o mesmo ficará sob a guarda e responsabilidade dapesquisadora.

*Obrigatório

PERFIL

I – Identificação

1.1) Nome Completo *

1.2) Email*

1.3) Nacionalidade *

1.4) Naturalidade *

II - Formação

2.1) Nível de Formação *

Marque todas que se aplicam.

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) PósDoutorado

2.2) Área de Formação *

2.3) Trabalhou ou trabalha no curso de Pedagogia noturno? *

Marque todas que se aplicam.

( ) Sim

( ) Não

2.4) Se a resposta anterior for positiva, qualdisciplina você ministrou/ministra? *

2.5) Qual era a sua carga horária? *

III –percepçõessobre a relação teoriaprática

3.1) Para você, o que significa teoria no curso de Pedagogia? *

3.2) E o que significa prática? *

3.3) Julgue: A relação teoria-práticaaproxima o futuro professor do contexto onde desenvolverá o trabalho docente (a escola e a sala de aula)? *

Marcar apenas uma.

Discordo totalmente ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( )5 Concordototalmente

3.4) Julgue: A relação teoria-práticaajuda a construir a autonomia pedagógica? *

Marcar apenas uma

Discordo totalmente ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( )5 Concordototalmente

3.5) Julgue: A relação teoria-práticadá segurança para o futuro pedagogo estabelecerumaboa relação com seus futuros alunos? *

Marcar apenas uma

Discordo totalmente ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( )5 Concordototalmente

3.6) Julgue: A relação teoria-práticaproporciona o domínio do conhecimento teórico? *

Marcar apenas uma.

Discordo totalmente ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( )5 Concordototalmente

3.7) Julgue: A relação teoria-práticaproporciona o domínio do conhecimento prático? *

Marcar apenas uma.

Discordo totalmente ( )1 ( )2 ( )3 ( )4 ( )5 Concordototalmente

3.8) Na sua opinião, quais as atividades/projetos realizados no curso de Pedagogianoturno que possibilitam a articulação da teoria à prática, relacionadas ao trabalhodocente? *

Marque todas que se aplicam.

( ) Atividades nas disciplinas

( ) Projeto 3 fase1 e 2

( ) Projeto 4 estágioobrigatório

( ) Outro:

3.9) Indique as principais contribuições para a formação do futuro Pedagogo do curso noturno, a partir das atividades/ações/projetos (indicados acima). *

3.10) Indique as principais dificuldades para a formação do futuro Pedagogo do curso noturno, a partir das atividades/ações/projetos (indicados acima). *

3.11) Você acredita que os alunos do curso de Pedagogia noturno são incentivados a vivenciarem a prática pedagógica na escola básica? *

Marque todas que se aplicam.

( ) Sim

( ) Não

( ) Em parte

3.12) Como desdobramento à resposta anterior, explique. *

3.13) Para finalizar, deixe uma mensagem aos estudantes do curso de Pedagogia noturno,no que se refere à relação teoria e prática na formação do Pedagogo. *