



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

## TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATUAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Alba Lucia Gonçalves  
(UESC)

Claudia Celeste Lima Costa Menezes<sup>..</sup>  
(UESC)

Raimunda Alves Moreira de Assis<sup>...</sup>  
(UESC)

### RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a experiência formativa, vivida por um grupo de professores-alunos durante o curso de formação inicial em serviço, o PROAÇÃO, oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz no período de 2007 a 2010. O nosso objetivo foi identificar qual o lugar que ocupa, em sala de aula, as reflexões a respeito do movimento de (re)construção do uso dos conceitos: prática, teoria e práxis enquanto dispositivos formativos para os professores que já se encontram em atuação na sala de aula. A pesquisa esteve embasada teoricamente na multirreferencialidade e assentada metodologicamente nos princípios da etnometodologia. Utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista e o grupo focal. Os dados levantados sinalizaram que na medida em que o curso ia se desenvolvendo, os espaços de reflexões sobre a prática pedagógica iam se alargando e os professor/alunos passavam a estabelecer as intersecções entre teoria e prática e compreender a importância do trabalho pedagógico enquanto um espaço de práxis educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação Teoria e Prática, Formação de Professores, Práxis Educativa.

---

<sup>·</sup> Doutora em Educação/UFBA, Professora Adjunta/UESC, Grupo de Pesquisa FORMACCE/UFBA-FACED, albauesc@yahoo.com.br

<sup>..</sup> Doutora em Educação/UFBA, Professora Adjunta/UESC, Grupo de Pesquisa GEPEI/UESC, kakauceleste@hotmail.com

<sup>...</sup> Doutora em Educação/UFF-Niterói, Professora Adjunta/UESC, Grupo de Pesquisa História, Política e Educação: sujeitos e saberes, assisraimunda@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Os cursos e programas de formação de professores destinados aos profissionais do magistério que atuam nas redes públicas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental fazem parte de uma política pública de educação proposta pelo governo federal que tem a finalidade de melhorar os índices educacionais a partir de investimentos na formação de professores. É importante reconhecer que os cursos se apresentam de diferentes formas nas Instituições de Ensino Superior, marcados por organizações curriculares distintas.

Ao analisar o curso de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PROAÇÃO, desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no período de 2007 a 2010, no qual atuamos como docentes, uma questão tornou-se central para nos aproximar do debate e buscar compreender o processo formativo dos atores sociais ressaltando o lugar que as discussões sobre a relação teoria e prática ocupou na materialização do currículo e de que forma essa relação foi se constituindo como conhecimento central na formação dos professores/alunos.

Para fins de levantamento de dados utilizamos dois instrumentos de pesquisa: a entrevista e o grupo focal. Assim, num universo de 150 professores-alunos foram selecionados 15, por meio de sorteio para participação das entrevistas semi estruturadas, realizadas no local de trabalho dos sujeitos. Após a leitura e análise dos dados coletados percebemos que alguns pontos foram reveladores no processo formativo vivido por eles, particularmente, a questão da relação teoria e prática. E, com a finalidade de aprofundar a temática, organizamos uma discussão a partir da técnica de grupo focal, refletindo a respeito do lugar que o debate sobre a relação teoria prática ocupou no currículo do curso e se, de fato, ele interferiu na vivência do processo formativo de cada um.

Para responder aos questionamentos levantados e direcionar nossas inquietações, refletiremos sobre os conceitos de prática e teoria, procurando entender a



relação existente entre estas categorias, na perspectiva da constituição da práxis pedagógica e, por fim, identificar as formas que essas relações estiveram presentes no curso, enquanto categoria fundante de sua formação.

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANUNCIADA**

As determinações legais quanto à formação dos educadores, mais precisamente, a LDBEN nº. 9394/96 e o Decreto nº. 6.755/09 colaboraram para o acesso de professores que atuam na Educação Básica ao Ensino Superior, principalmente, os que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse acesso acabou instituindo Programas de formação inicial de professores em atuação, bastante distintos dos cursos convencionais de Pedagogia, ao considerar a experiência e os saberes já construídos dos professores/alunos na sua prática profissional.

Apesar da ambiguidade presente no texto da LDBEN de 1996, a respeito da formação de professores, é possível afirmar que sua promulgação trouxe possibilidades importantes à seara formativa dos professores da educação básica. Isto ocorreu pelo fato de determinar a obrigatoriedade do curso superior e, também, contemplar a experiência e a formação em serviço no seu contexto. Este cenário promoveu desdobramentos relevantes na organização dos cursos de formação de professores nas diversas Universidades deste país.

Nesse contexto, surge o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica da UESC, composto por vários cursos de formação. Dentre eles o curso de licenciatura plena em Pedagogia, denominado de PROAÇÃO, para professores que já estavam atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este curso foi financiado pelas prefeituras municipais, participantes de um convênio firmado com a UESC; sendo ofertadas 600 vagas; encerrando-se as últimas turmas no início de 2010.

O currículo do curso foi estruturado, considerando as atividades presenciais e de formação em serviço, com uma carga horária de 3200 horas, distribuídas em 70% de atividades presenciais e 30% de atividades de formação em serviço, organizados



segundo a disponibilidade e compatibilização de tempo dos professores-alunos. Esse curso foi estruturado em três anos, distribuídos em nove módulos com duração de quatro meses, ofertado para o turno diurno e noturno. As atividades presenciais dos módulos ocorriam dentro da Universidade, sendo uma semana de aula por mês no turno diurno e duas semanas no noturno. Ao final de cada módulo, os alunos apresentavam um trabalho interdisciplinar produzido a partir das suas experiências e aprendizagens construídas no movimento formativo.

Ao realizarmos a análise do currículo, o que mais chamou a nossa atenção foi o fato da disciplina Estágio Supervisionado estar presente em todos os módulos do curso. Logo, constatava-se que a experiência era o eixo organizador do currículo. Verificamos, ainda, que estava explícito em seu objetivo geral, a valorização da experiência docente; almejava-se que o curso fosse capaz de:

[...] proporcionar condições para que os profissionais possam atuar com competência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional; preparar profissionais capacitados para a elaboração de projetos que envolvam experiências educacionais escolares e não escolares; refletir e intervir, para a melhoria do sistema educacional e a qualidade de vida, atentando para as especificidades regionais; reconhecer o professor/aluno, como ser de experiências e vivências múltiplas: emocionais, cognitivas, religiosas, políticas e culturais; relacionar teoria-prática, tendo como referência a ação pedagógica cotidiana e preparar profissionais para pesquisar e intervir na própria escola. (UESC, 2007, p. 19 -20).

Diante das informações registradas no Projeto do curso, constatamos que se buscava a superação de uma visão de currículo tradicional ou tecnicista, e, à luz das teorias progressistas, defendia-se o currículo enquanto motor para a formação de um profissional capaz de responder pelas demandas educacionais caracterizadas nos espaços escolares e não escolares.

O documento também apresenta como princípios norteadores para formação desses professores os mesmos defendidos pela ANFOPE, a saber: a valorização do



trabalho pedagógico; sólida formação teórica; pesquisa como forma de conhecimento e de intervenção na realidade escolar; trabalho coletivo/partilhado; trabalho interdisciplinar e relação teoria-prática. E para desenvolver esses princípios o curso propunha:

[...] um currículo voltado para a formação do profissional da educação que compreenda o fenômeno educativo, a escola e a sociedade com toda a sua dinamicidade, adquirindo de modo crítico e reflexivo a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimentos que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas, nos vários e diferentes espaços e contextos educacionais, de modo a considerar enquanto consequência de um movimento social maior, os problemas específicos das respectivas localidades. (UESC, 2007, p. 21).

Percebe-se ainda que a proposta curricular apresentava alguns princípios orientadores, como por exemplo: compreensão do conhecimento como produto da construção histórica do ser humano, que nas suas interações o constrói e o reconstrói, a partir das suas necessidades de compreensão da sociedade atual, exigindo ações voltadas para melhor qualidade de vida, inclusão e justiça social; formação do professor pesquisador e interventor da própria prática que compreenda a pesquisa como fio condutor e elemento aglutinador dos diversos componentes curriculares, constituindo-se em elemento articulador entre teoria/prática e compreensão da práxis (reflexão-ação-reflexão) pedagógica sob a perspectiva teórica e prática do fazer docente (UESC, 2010).

## **A PRÁTICA E A TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As pesquisas na área de formação de professores vêm anunciando o crescimento de estudos investigativos a respeito da prática docente. Esse movimento representa um avanço, considerando-se que o professor deixa de desempenhar o papel de mero aplicador de teorias e passa a assumir o *status* de quem, também, produz



conhecimentos. Em outras palavras, é a compreensão de que a prática cotidiana é um lugar de construção dos saberes da docência.

Nesta direção, a prática, em qualquer campo, indica atividade. No campo educacional, a sua essência é fazer do professor, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem. Ela é sistemática e acadêmica porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades e conhecimentos. Esses aspectos são determinados em razão de uma realidade histórico-cultural da própria ação docente, que é constituída e constituinte das relações sociais, sendo intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e prática (de intervenção e transformação). Desta forma, o trabalho docente é, simultaneamente, uma atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino-aprendizagem.

Para compreender o lugar da prática na formação dos professores, entende-se que é preciso pensar os modelos formativos. Sabemos que ainda hoje, os cursos de formação, fundamentam-se em três paradigmas teóricos e, conseqüentemente, três modos de olhar a prática, a saber: o positivista, pautado na racionalidade técnica; a epistemologia da prática, que enfatiza a reflexão a respeito da prática e a racionalidade crítica, que traz a compreensão da prática inserida no contexto social.

No modelo positivista, a prática constitui-se no instrumento de aplicação da teoria a partir de uma perspectiva utilitarista. O professor reproduz modelos, ele é um ser passivo, não define, não avalia, apenas aplica técnicas já pré-estabelecidas. Contudo, é possível pensar que esses espaços se constituam num local de contradição entre o elaborado e o vivido no interior das salas de aula, ou seja, um espaço de transgressão.

Outro modelo presente na formação de professores é o da epistemologia da prática, que ancorado na racionalidade prática vai se constituindo como paradigma alternativo da formação, tendo como princípio básico a reflexão. Este modelo surgiu pela crítica à racionalidade técnica que, por si, não dá conta dos problemas vivenciados pelos professores no cotidiano das escolas. Essa habilidade de resolver problemas no cotidiano assenta-se na confluência entre o conhecimento e a técnica, a qual Tardif (2002) nomeou como “conhecimento prático”. Ele esclarece que, a epistemologia da



prática é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” Tardif (2002, p. 255).

Outra contribuição importante são os estudos de Schön (2000), que entende a epistemologia da prática como um modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. Esse autor argumenta que é na reflexão baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais que se produz uma base epistemológica. Neste sentido, a epistemologia da prática pode ser entendida como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, bem como os saberes e os sentidos por ela produzidos, ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas. Neste caso, o profissional é um sujeito epistêmico que estabelece “uma conversação reflexiva de um investigador com a sua atuação” (SCHÖN, 2000, p. 69).

A epistemologia emancipatória ou crítica constitui-se como um modelo presente na literatura que busca situar a prática. Esta perspectiva traz ao debate o reconhecimento da complexidade que tal conceito envolve. Morin (1998, p. 176) expõe que a complexidade pode ser entendida como “aquilo que tenta conceber uma articulação entre a identidade e a diferença”. Nesse horizonte, um estudo que se pretenda aproximar desse paradigma precisa, a nosso ver, movimentar-se na busca do protagonista da prática e dos processos que ele mesmo constrói, estabelecendo as relações necessárias à dinâmica de construção da sua própria identidade.

Nesse movimento é preciso superar a lógica instrumental presente nos modelos e avançar para estudos que apresentem o interesse emancipatório, visando à libertação e à autonomia do ser humano para que alcance um conhecimento que permita, numa postura intercrítica, avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que são produzidas as práticas.

Mais um ponto essencial para se pensar a relação teoria e prática é o conceito de teoria aqui compreendido como a organização das representações que o ser humano vai construindo sobre os objetos e os fenômenos presentes em sua existência, isso em sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Esse fundamento traz algumas



idéias importantes, uma delas é a de que a teoria “vai se constituindo na vida”, na existência do sujeito. Logo, não é possível concebê-la como um produto final, fechado, para ser generalizado e assimilado por todos. A teoria vai sendo construída pelo ser humano, com e a partir das suas experiências.

É importante mencionar o “esforço do sujeito na construção da teoria”. Isso implica, uma compreensão sobre a plenitude do vivido na proximidade com esse vivido, sendo tomado pelas diversas situações e encarnando nelas, seja inteiro. Macedo (2010) afirma que esse é um processo erótico por trazer o prazer pleno no vivido. Expõe que esse movimento, ao mesmo tempo em que exige do sujeito certa passividade, dar-lhe-á a capacidade de mobilidade para que, no esforço humano, possa compreender esse vivido.

Segundo o mesmo autor esse processo de construção gera o estranhamento ao vivido promovendo novas reflexões, as quais se constituem na articulação constante entre o vivido, os sentidos e os significados que são atribuídas a essa experiência. Nesse processo tenso e tensionado, a teoria vai se construindo. Em outros termos, não é que a teoria surja de forma espontaneísta, ao contrário, ela é o resultado de um exercício muitas vezes duro e sofrível de um sujeito que reflete sobre si, sobre os objetos e os fenômenos.

Nesse sentido, Gamboa (2003, p. 125) afirma que:

Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe.

Assim, compreende-se a prática como o vivido e a teoria como o exercício de compreensão dessa experiência, ou seja, a organização das representações formuladas a esse respeito. Sendo assim, a teoria passa a ser vista como um conhecimento elaborado por um sujeito partícipe de um determinado contexto histórico-social e, portanto, com suas implicações e suas próprias experiências.



## O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Os estudos a respeito da relação teoria e prática apresentam visões que se contrapõem. De um lado há aqueles que compreendem a prática e a teoria de forma separada. Isso significa que existem os que pensam e aqueles que apenas realizam, como se isso fosse possível nas atividades laborais do ser humano. Nesse espectro, a relação teoria e prática será sempre de oposição e, nessa condição, a teoria é sempre posta numa posição infinitamente superior à da prática, podendo até derivar dela, mas, nunca ter igual importância.

Outra visão, a respeito dessa relação se apresenta como uma unidade em que teoria e prática são dois componentes inseparáveis na vida humana. O diálogo entre teoria e prática só poderá ser construído a partir dessa visão. Nossa análise vai nesta direção, a de que teoria e prática são dois elementos que, mesmo tendo suas especificidades, mantêm entre si uma unidade. Essa relação expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas na formação de professores em atuação. Foi a partir desse pressuposto de unidade teoria e prática que a nossa escolha teórica para examinar essa relação no processo formativo vivido pelo grupo de professores que pesquisamos ocorreu.

Entendemos que esse posicionamento nos liberta de um pensamento marcado por "armadilhas" que ora privilegia e enfatiza a formação essencialmente teórica, estimulando o contato com os autores considerados clássicos, sem se preocupar em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional e, em outros momentos, enfatizam uma formação prática, admitindo-se que esta tem sua lógica própria, que independe da teoria. Esta lógica considera a prática esvaziada da teoria e se observa uma ênfase nas disciplinas instrumentais, sem a preocupação de articulá-las com as disciplinas consideradas teóricas (CANDAU e LELIS, 1983).

Teoria e prática são dois componentes indissociáveis da "práxis" definida como atividade teórico-prática. Em outras palavras, tem um lado ideal, o teórico e, um lado



material, a prática propriamente dita. Entretanto, sabe-se que essa separação ocorre, artificialmente, por meio de um processo de abstração. Essa relação não é direta nem imediata, ela se realiza através de um processo complexo, no qual, algumas vezes, se passa da prática à teoria e outras, desta à prática (VÁZQUEZ, 2007).

Há que se considerar, contudo, o alerta de alguns estudiosos, quando esses afirmam que os cursos de formação de professores em atuação no Brasil ainda trazem as marcas da racionalidade técnica. Compreendem que, mesmo sendo concebida politicamente a partir desse paradigma, é possível encontrar espaços de contradição nessa realidade e, assim, fazer o anúncio do modelo da emancipação e da autonomia discutido por Paulo Freire em toda a sua obra e vida.

### **MOVIMENTO FORMATIVO DOS PROFESSORES-ALUNOS: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

As discussões produzidas no grupo focal deram lugar ao debate sobre a relação teoria e prática na formação dos professores-alunos. Daí então, fomos verificando que os atores sociais faziam importantes paradas no movimento de reconstrução das suas práticas pedagógicas, buscando identificar o lugar que esse debate foi ocupando na sua formação do ponto de vista da crença inicial; o conflito necessário e as novas possibilidades.

No caso da crença inicial, as narrativas revelaram que, no início do curso, os professores-alunos acreditavam estar levando sua prática para a academia e os professores formadores se responsabilizariam pela teoria, ajustando o encontro teoria e prática. Isso levaria ao confronto com a sua prática e novos caminhos seriam traçados, apontando alternativas para mudanças na prática pedagógica. É o que confessa a professora-aluna Ana Dalva:

Quando eu fui para a UESC, achei que iria aprender todas as teorias e, aí, sim, eu poderia mudar minha prática. Eu era professora da Educação de Jovens e Adultos e achava que a teoria



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

ia me ensinar a ser uma professora melhor, eu pensava assim. O curso mostrava sempre a necessidade de buscar os conhecimentos teóricos. O curso mostrava muito isso. Que o conhecimento teórico serviria para que as coisas não ficassem soltas, simplesmente no que eu acho e no que eu penso, [mas,] que tinha alguém, algum autor, que afirmaria como eu deveria pensar e como deveria caminhar. Achava que isso ia ajudar na minha prática (2011).

O pensamento dessa professora-aluna mostra que o debate acadêmico acerca da relação teoria e prática, numa visão de unidade, não havia ainda chegado a eles. O curioso é que a maioria já participava de momentos de formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino. Eles tinham uma vivência profissional de mais de cinco anos na docência e, mesmo assim, ainda traziam a marca da dicotomia nessa relação. Este pode ser o anúncio da distância entre o conhecimento produzido acerca dessa relação e a forma como ele tem chegado aos educadores da Educação Básica.

As narrativas, ainda mostram que, os professores/alunos quando provocados a discutir essa temática, demonstraram ter adquirido informações que lhes possibilitaram compreender a relação teoria e prática numa visão de unidade.

O segundo aspecto analisado foi o “conflito necessário”, as narrativas dos professores-alunos mostram que durante o curso houve um avanço no debate e reflexão das atividades vivenciadas por eles em suas salas de aula, provocando a necessidade de buscar novos conhecimentos a respeito do vivido e, assim, compreender melhor o trabalho realizado.

Os professores-alunos trazem em suas narrativas que durante o curso, com as mediações dos professores formadores, no convívio com os colegas, nas leituras realizadas e, principalmente, na disciplina Estágio, foram se distanciando da crença inicial de que a Universidade seria o lugar de encontro da prática com a teoria. Foram compreendendo que a prática envolve tomada de decisões, escolhas e, nesse movimento, de pensar a prática estava presente a teoria, conforme expõem os professores-alunos.



Os professores nos provocavam. Eles queriam saber como a gente estava trabalhando na sala de aula, o que pensávamos a respeito do trabalho desenvolvido. Quais os conhecimentos teóricos que tínhamos. Era um bombardeio... (KÁTIA, 2011).

Então, diziam: "é preciso, é necessário que você retorne com essa mesma atividade, em outro momento, agora, seguindo tais passos". Aí, dava até um roteiro pra que a gente pudesse seguir, dava um texto primeiro, pra gente ler, fazer uma reflexão, ver o que alguns estudiosos falavam daquela prática, de como trabalhar daquela forma. Isso acontecia. Aconteceu muito (DAMASCENO, 2011, grifo nosso).

Esses conflitos vividos pelos professores instalaram novas necessidades formativas, ou seja, o aprofundamento das reflexões sobre teoria e prática enquanto componentes indissociáveis da práxis. Foi necessário compreender que o empoderamento deste conceito passava por um processo complexo de relações que se estabelecia na construção do conhecimento. Em outras palavras, era o devir que convergia dos saberes cristalizados e racionais para o diálogo com os saberes experienciais constitutivos da formação inicial.

O terceiro momento, "novas possibilidades" impõe a necessidade da reflexão crítica. A prática passa a ser compreendida como uma prática social e educativa, conforme o anunciado por Pimenta e Gredin (2005), ao defender que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, como também projeta uma sociedade desejada, movimento este possível pela práxis.

Segundo os autores referidos acima, a práxis é uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio ser humano. Entendemos que a práxis é desejada e necessária por contribuir para a emancipação dos sujeitos e por anunciar a possibilidade de uma nova ordem social. Sendo assim, a relação teoria e prática não poderá ser vista e tomada como categoria de formação apenas pela reflexão das situações recortadas de ensino e aprendizagem, mas como uma ação maior, contextualizada, sobre o que é a própria formação do sujeito. Assim ressaltam os professores-alunos



Chegou um momento que entramos em parafuso. Se éramos os sujeitos tanto da prática como da teoria; o que estávamos fazendo na universidade? Eu agora queria compreender o alcance social do meu trabalho. Em que ele mudaria a vida de meus alunos (LIDIANE, 2011).

Queríamos entender o porquê desses debates e o que isso teria a ver com meu trabalho e o curso de pedagogia. Existiam docentes do curso que participavam das nossas conversas e criavam mais situações ainda para pensarmos o nosso trabalho (MAGDA, 2011).

Quando os professores-alunos trazem, em suas narrativas, a necessidade de ampliação e aprofundamento desse diálogo, acreditamos que esses acabam por colocar em xeque a própria Universidade, ela precisa dizer qual é o seu projeto de formação e em que bases ele está assentado. Nesse movimento é possível enfrentar os limites de um curso de formação inicial para professores em atuação e suas implicações na formação dos professores formadores para, nesse processo, tentar criar novas possibilidades formativas, tanto para os professores-alunos como para os professores formadores. Isso é assegurar que novas práxis possam ser constituídas.

Perceber, compreender e trazer o processo formativo vivido por esses atores sociais exigiu sensibilidade por parte do professor formador. Um deles diz respeito ao desejo à intencionalidade de se trazer um debate mais denso a respeito da relação teoria e prática na formação desses atores sociais. Isso só foi possível porque um grupo de professores formadores se permitiu avançar no debate, mesmo que esse movimento lhes tirasse a aparente zona de conforto estabelecida pela racionalidade técnica que reduz a formação à apropriação de um conjunto de técnicas utilizadas na prática docente.

Esses debates trazem, em sua essência, a formação, pois nesses momentos tem-se a presença dos argumentos utilizados pelos formandos e formadores a respeito da questão debatida, como também os percursos e as itinerâncias desses sujeitos na construção dos seus posicionamentos. Defendemos que mais valioso não é a



mudança/troca de um argumento por outro e, sim, o processo de elaboração que, mesmo sendo individual, traz as marcas do outro.

## CONCLUSÕES

As narrativas mostram que os professores-alunos, no início da formação, concebiam a relação teoria e prática a partir de uma visão dicotômica, marcada pela separação desses elementos. Conforme o curso foi avançando, novos conhecimentos de natureza teórica foram sendo construídos aproximando esses atores sociais da visão de unidade dessa relação.

Esses acontecimentos geraram um movimento de tensão, exigindo que os professores-alunos buscassem novas compreensões a respeito da relação teoria e prática, agora não mais para entender recortes de situações de ensino, mas para compreender a prática docente como uma prática social. As implicações dessa nova visão passaram a exigir novas posturas, novos estudos e novas reflexões, tanto para os professores-alunos como para os professores formadores.

Nesse movimento de práxis foi possível perceber, por meio dos depoimentos, que os protagonistas apresentavam um novo olhar a respeito da prática educativa. Eles já traziam para os debates uma consciência política e ética em relação ao seu trabalho, uma visão mais crítica acerca dos conhecimentos que estavam trabalhando com seus alunos e verbalizavam as implicações políticas e sociais do seu próprio trabalho. Isso sinalizava a compreensão da prática docente a partir de suas implicações sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília, 2009.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro (55), nov./dez de 1983.

GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p.116-130.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a Formação O fundante da educação**. Brasília – DF: Líber Livro Editora, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4a ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

PIMENTA, S.G. GREDIN, Evandro (Orgs) **professor Reflexivo No Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o professor reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, **Relatório de Reconhecimento de Curso**. 2010. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. (mimeo.), s/d.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.