

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

ALESSANDRA PETERNELLA

**MARINGÁ
2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada por ALESSANDRA PETERNELLA, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH.

MARINGÁ
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

P479r

Peternella, Alessandra

A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural / Alessandra Peternella. -- Maringá, 2011.

185 f. : il. col., quadros

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado, Área de Concentração: Educação, 2011

1. Teoria e prática - formação do pedagogo. 2. Teoria histórico cultural. 3. Pedagogo - Formação inicial. 4. Pensamento empírico. 5. Pensamento teórico. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado. Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.71

ALESSANDRA PETERNELLA

**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – USP

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Maringá, 18 de abril de 2011.

Dedico este trabalho:

A minha mãe, **Lourdes**, mulher sonhadora e batalhadora. Extremamente dedicada aos filhos e netos, não mede esforços para nos instigar a ir cada vez mais longe.

Ao meu pai, **Zico**, que, ao seu modo, me ensinou princípios tão caros nos dias de hoje, como honestidade, responsabilidade e compromisso.

Ao meu filho amado, **Juan Pablo**, por entender minhas ausências, ainda em sua tenra idade e, agora, para a realização deste trabalho, necessárias à concretização de sonhos que dão sentido à vida.

AGRADECIMENTOS

Se eu sou minhas circunstâncias, o que elas fazem de mim e o que delas faço, nesse tecido de circunstâncias, são muitos aqueles a que agradeço por fazerem parte de minha trajetória pessoal e intelectual, contribuírem para eu ser quem eu sou e direta ou indiretamente, para que este trabalho se concretizasse, especialmente,

- Ao **Adriano Rodrigues Ruiz**, mais do que meu tutor no PET de Pedagogia, um amigo para toda a vida, por me iniciar no longo e difícil caminho para me tornar uma pedagoga “desviante”.

- Ao **povo Yanomami**, que fez surtir em mim a necessidade de “tomar consciência” sobre os objetos de “minha” cultura, que aos meus olhos pareciam tão naturais.

- À **Ana Maria Medeiros Góes Mesquita**, por me proporcionar a continuidade de minha formação, providenciando o “rito de passagem” ao marxismo e a psicologia histórico-cultural, me conduzindo à rica experiência teórico-prática na formação de pedagogos, ponto de partida do presente estudo.

- À minha orientadora, **Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch**, por ser firme, quando necessário, e acalentadora, nos momentos de angústia durante a elaboração desta pesquisa. Além disso, por confiar em mim, desafiar-me teoricamente a aprofundar minhas reflexões, bem como chegar ao refinamento condizente ao trabalho científico.

- À Profa. Dra. **Marta Sueli de Faria Sforzi**, que acompanhou este trabalho desde o início, pelas discussões e sugestões essenciais.

- À Profa. Dra. **Silvia Pereira Gonzaga de Moraes**, pelas primorosas contribuições à reorganização teórico-metodológica do trabalho, no momento da qualificação.

- À Profa. Dra. **Elaine Sampaio Araújo**, pelo aceite em participar da Banca Examinadora de Defesa, pela leitura cuidadosa e a riqueza nas sugestões desde o momento da qualificação.

- Aos professores do mestrado, em especial, à **Profa. Dra. Lizete Shizue Bormura Maciel**, à **Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer** e ao **Prof. Dr. João Luiz Gasparin** pelos ensinamentos que enriqueceram meu olhar sobre a educação e a pesquisa em educação.

- Aos amigos do mestrado, em especial à **Magda, Fátima e Luciana**, pela amizade e o compartilhar de ideias.

- À **Helaine Patrícia e Cidinha Pavan**, que te tão longe zelaram pela forma, diagramação e a revisão do texto, respectivamente; também, pelo apoio e incentivo nos “minutos” finais.

- À **Faculdade Atual da Amazônia**, pelo apoio financeiro no primeiro ano da trajetória percorrida na elaboração deste estudo científico.

- Ao **Jakson, Sheila, Edlauva e Zilene**, companheiros de trabalho e amigos, pelas conversas, pelo incentivo e por assumirem minhas responsabilidades no Curso quando precisei me ausentar.

- À **Samantha e Ricardo**, pela amizade e apoio.

- Aos caros **colegas professores do Curso de Pedagogia** da Faculdade Atual da Amazônia pela colaboração e parceria no desafio de formar pedagogos.

- Aos meus pais, **Zico e Lourdes**, que sempre me incentivaram e me apoiaram na concretização de meus sonhos, ensinando-me a ser perseverante e determinada perante os percalços da vida.

- Aos meus irmãos, **Márcia e Marcos**, e às minhas sobrinhas, **Luanny e Lívia**, por fazerem parte de minha vida, mesmo a distância. Amo muito vocês!

- À minha família de Roraima, principalmente à **D. Nete**, minha “segunda” mãe, pelo suporte e carinho, fundamentais, durante todo o tempo.

- À minha querida **Rhayanner**, que tenho como filha.

- Ao meu filho, **Juan Pablo**, por existir em minha vida, pelos “lanchinhos” e afagos nas horas de trabalho intenso e “palhaçadas” para me distrair.

- Ao meu companheiro, **Rhayder**, meu alicerce, pelo amor e incentivo imprescindíveis.

PETERNELLA, Alessandra. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2011.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo, tomando-se como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural. Para interpretar e apreender cientificamente o objeto busca-se, primeiramente, a compreensão dessa relação na perspectiva do materialismo dialético e histórico, base teórico-metodológica daquela vertente teórica. Em seguida, discorre-se a respeito da relação entre pensamento e linguagem, bem como do desenvolvimento do pensamento empírico e teórico, buscando nesses pressupostos contribuições para a compreensão da relação entre teoria e prática. Analisam-se documentos oficiais e não oficiais elaborados nos anos finais do século XX e no início do século XXI, buscando depreender a concepção de teoria e prática orientadora da formação de professores para este século. Faz-se a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia de uma IES privada, da cidade de Boa Vista-RR, tentando identificar como nele se expressam as concepções depreendidas dos documentos anteriormente analisados. Por fim, analisam-se relatórios de estágio supervisionado, elaborados por estudantes do Curso, visando compreender a concepção de teoria e prática que perpassa esse processo formativo, naqueles manifestada. As análises sobre os documentos orientadores da formação do pedagogo, à luz da base conceitual da Teoria Histórico-Cultural, indicam que os mediadores simbólicos disponibilizados no processo formativo, como conteúdo das disciplinas curriculares, e os advindos das escolas campo do estágio, se organizam de maneira insuficiente para se reconhecer as contradições imanentes à sociedade capitalista, corroborando a formação do pensamento empírico, bem como a cisão entre teoria e prática, embora os documentos orientadores da formação se coloquem na perspectiva de superá-la. Conclui-se que as condições necessárias para que o estudante efetive a relação entre teoria e prática são aquelas que promovem o máximo de apropriação, pelo homem, da cultural universal, sendo imprescindível um processo educativo realizado no espaço escolar, organizado sob a lógica dialética, para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Palavras-chave: Relação teoria e prática. Formação inicial do pedagogo. Teoria Histórico-Cultural. Pensamento empírico. Pensamento teórico.

PETERNELLA, Alessandra. **Relationship between Theory and Practice in the Formation of the Pedagogue**: Contributions for the Historical and Cultural Theory. 185 f. Master's Dissertation in Education – State University of Maringá. Supervisor – Dr. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2011.

ABSTRACT

Based on the Historical and Theoretical Theory, the relationship between theory and practice in the initial formation of the pedagogue is provided. So that the object may be scientifically interpreted and understood, the above-mentioned relationship is analyzed within dialectic and historical materialism which is its theoretical and methodological basis. The relationship between thought and discourse and the development of empirical and theoretical thought are discussed so that the theory-practice relationship may be understood. Official and non-official documents written during the last years of the 20th century and at the beginning of the 21st are analyzed to discuss the notion of theory and practice underpinning the formation of teachers during the latter. A documental analysis of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPP) of a private Institute of Higher Education in Boa Vista RR Brazil is investigated to identify how concepts in the above-mentioned documents are materialized. Reports on class supervision made by the Course students are also investigated to understand the idea of theory and practice underlining their formation process and present within the curriculum. Analyses of documents on formation of the pedagogue within the bases of the Historical and Cultural Theory show that symbolical mediations available in the formation process, such as the disciplines in the curriculum, and those from schools employed in supervisions, are insufficient to reveal the contradictions immanent to capitalist society which corroborate the formation of empirical thought and the gap between theory and practice. This occurs in spite of the fact that documents on formation are specifically placed for its replacement. The necessary conditions for an effective relationship between theory and practice are those that provide the best appropriation of universal cultural. The educational process materialized in the school and organized under the aegis of dialectic logic is of paramount important for the development of theoretical thought.

Keywords: Relationship between theory and practice. Initial formation of the pedagogue. Historical and Cultural Theory. Empirical though. Theoretical thought.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Concepção de Docência – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o Parecer CNE/CP 5/2005.....	99
Quadro 2:	Concepção de Gestão – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o Parecer CNE/CP 5/2005.....	102
Quadro 3:	Concepção de Pesquisa – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o Parecer CNE/CP 5/2005.....	107
Quadro 4:	Concepção de Base Comum Nacional – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o Parecer CNE/CP 5/2005.....	110
Quadro 5:	Concepção de relação entre teoria e prática – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o Parecer CNE/CP 5/2005.....	115
Quadro 6:	Organização da Matriz Curricular em Espiral Ascendente. PPC de Pedagogia (2008).....	123
Quadro 7:	Representação do Conhecimento e Atividades Múltiplas em Aprofundamento e Complexidade Crescente (2008).....	127
Quadro 8:	Procedimento metodológico utilizado para enumeração e identificação dos Relatórios de estágio analisados.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BIRD	–	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CBE	–	Conferência Brasileira de Educação
CE	–	Comunidade Européia
CEE	–	Comunidade Económica Européia
CEDES	–	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	–	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP	–	Conselho Pleno
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
ENDIPE	–	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EUA	–	Estados Unidos da América
FAA	–	Faculdade Atual da Amazônia
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	–	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FPS	–	Funções Psicológicas Superiores

IES	–	Instituição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	–	Instituto Superior de Educação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
ONG	–	Organização não Governamental
OTP	–	Organização do Trabalho Pedagógico
OPEP	–	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	–	Projeto Pedagógico do Curso
PS	–	Partido Socialista Francês
RCNEI	–	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SESU	–	Secretaria de Ensino Superior
TGI	–	Trabalho de Graduação Interdisciplinar
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
UE	–	União Européia
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO DIALÉTICO E HISTÓRICO	24
2.1	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO <i>PRÁXIS</i>	24
2.1.1	A divisão social do trabalho e o processo de alienação: cisão entre teoria e prática	29
2.1.2	Possibilidades de superação da consciência humana alienada	38
3	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	48
3.1	A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	49
3.2	PENSAMENTO EMPÍRICO E PENSAMENTO TEÓRICO.....	58
4	TEORIA E PRÁTICA EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	74
4.1	O PAPEL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: A CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA QUE SE DEPREENDE DO RELATÓRIO DELORS.....	75
4.2	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO SOB A ORIENTAÇÃO DE DOCUMENTOS ELABORADOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: DA NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	90
5	A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO	120
5.1	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: SITUANDO A FONTE DOS DADOS.....	121

5.1.2	Princípios orientadores da formação inicial do pedagogo: a concepção de teoria e prática no PPC de Pedagogia.....	132
5.2	A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS 5º E 6º PERÍODOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	145
5.2.1	Relatórios de Estágio de estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia: a relação teoria e prática.....	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	177

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o tema em questão emergiu de minha prática profissional, tanto como coordenadora adjunta do Curso de Pedagogia como professora-orientadora do Estágio Supervisionado, cargo exercido desde 2005, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, na cidade de Boa Vista – Roraima.

Entre os professores e coordenadores do Curso eram frequentes estudos e reflexões que buscavam compreender o Estágio Supervisionado para além do caráter técnico, do “momento da prática” em que se aprendem o “como se faz”, o “como se dá aula”, com base em vivências do estudante *in loco*, desconectado das demais disciplinas do currículo.

Nesses estudos, pretendia-se superar a perspectiva segundo a qual o Estágio é uma atividade realizada nos últimos anos da graduação, portanto, uma atividade terminal do processo formativo. Este modo de se conceber o Estágio deriva-se do entendimento de que primeiro vem a “teoria” e depois, a “prática”, contrária à compreensão de Estágio como um componente curricular que promove a interação entre a formação acadêmica e a realidade escolar, a articulação teoria e prática e a integração curricular.

Essa segunda compreensão ancora-se nos princípios defendidos pelo Movimento dos Educadores¹, dentre eles, o de prática de ensino entendida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área e que possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, cujo início deve ocorrer nos primeiros anos do Curso e ser acompanhada pela coordenação docente da Instituição (ANFOPE, CEDES, CEDES, 2004).

Os momentos coletivos de planejamento das ações pedagógicas do Curso de Pedagogia na IES supracitada, consistiam em formação continuada para os

¹ De acordo com Vieira (2007), o Movimento dos Educadores, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, começa dar seus primeiros passos em meados da década de 1970, no contexto histórico brasileiro de abertura política do regime militar, instaurado com o golpe de 1964, intensificando suas ações ao longo dos anos de 1980, ao se organizarem em associações de diferentes tipos, em que os “Movimentos Sociais se organizavam e reivindicavam o retorno ao Estado de direito” (VIEIRA, 2007, p. 40).

professores formadores, para que a compreensão do Estágio, defendida pelo Movimento dos Educadores, fosse se consubstanciando, ao estar respaldado em uma perspectiva crítica de educação e de formação de professores, bem como em referenciais teóricos que concebem o Estágio Supervisionado como um espaço privilegiado de relação entre teoria e prática na formação do educador.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, o Estágio é tomado como elemento articulador do currículo e se realiza pela imersão do estudante, desde o início do Curso, no campo de sua futura atuação profissional, com vistas à compreensão teórica da realidade com a qual se depara (PPC, 2008).

Esse processo é sistematizado pelos alunos ao final de cada semestre letivo em relatórios, sob a forma de Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI), que consistem em importantes instrumentos de avaliação da aprendizagem por requerer do estudante a articulação entre os conhecimentos das disciplinas que compõem o currículo e os dados coletados na escola campo de Estágio.

Porquanto a organização dessas atividades suscitava desafios diários para sua concretização, diante dos impasses e dificuldades enfrentados por professores e alunos, gerando inquietações e questionamentos constantes.

Nos espaços reservados para a avaliação e a reflexão referentes as atividades do Estágio Supervisionado – reuniões, seminários, orientação para a elaboração dos relatórios –, apesar de alunos e professores reconhecerem a importância desse componente curricular para a formação docente e do modo como a IES encaminhava as atividades, questionava-se sobre as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos nas produções dos relatórios.

Essas dificuldades se referem à desarticulação entre os conteúdos curriculares e os dados coletados durante as atividades de Estágio, por serem frequentes nos relatórios descrições de impressões imediatas ou, ainda, a sobreposição de citações diretas, retiradas do material de estudo, às situações observadas.

Assim, como coordenadora adjunta desse Curso, estava diante do desafio da organização curricular, em uma perspectiva integradora; ao mesmo tempo, como

professora-orientadora do Estágio, deparava-me com as dificuldades dos estudantes referentes àquela desarticulação.

Nessa trajetória, tive acesso a estudos voltados à organização curricular dos cursos de formação de professores, de autores nacionais (FREITAS, 1996; BRZEZINSKI, 1996; SCHEIBER; AGUIAR, 1999; ALVES; GARCIA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 2005) e internacionais (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1998; NÓVOA, 1998) os quais tecem críticas à racionalidade técnica presente nos documentos oficiais que orientam a formação de professores. Dentre esses estudos, o estágio supervisionado e a pesquisa são apontados como alternativas para a superação da dicotomia entre teoria e prática no processo formativo.

Esses fatores chamaram-me a atenção, por reconhecer que as dificuldades enfrentadas e os encaminhamentos propostos pelos professores do Curso em que atuava se assemelhavam àqueles referidos pelos estudos e pesquisas realizados no início dos anos de 1990, no Brasil, alusivos a períodos anteriores, marcados por mudanças nos âmbitos político e econômico, pós-regime militar, e pela participação dos movimentos sociais na elaboração de propostas educacionais e de formação de professores, opostas à formação fragmentada e tecnicista que perdurara todo esse tempo.

Tal situação levou-me aos seguintes questionamentos: por que tais problemas permanecem? Por que, apesar de os estudos apontarem alternativas de superação e estas servirem de norte para os encaminhamentos das atividades no Curso, ainda se apresenta como um desafio o ato de superar a fragmentação no processo formativo dos professores?

Estes questionamentos conduziram-me a participar, no ano de 2007, de um dos grupos de estudos na IES, criados pela necessidade de se encontrar mecanismos de enfrentamento às dificuldades de alunos e professores do Curso de Pedagogia.

A primeira obra estudada foi o livro: “Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski” (DUARTE, 2001a). O autor defende a tese, segundo a qual, a

educação escolar ocupa papel mediador entre a esfera da vida cotidiana² e as esferas não-cotidianas, sendo, portanto, crucial para o desenvolvimento humano.

O acesso aos postulados vigotskianos, mesmo que não em fontes primárias, vieram ao encontro das inquietações referentes à desarticulação dos conteúdos curriculares com a prática profissional do educador, uma vez que esses cumprem o papel de promotores do desenvolvimento humano, revelando a complexidade do fenômeno em tela.

As frequentes inquietações refletiam o fato de que as evidências engendradas em minha prática profissional a respeito das dificuldades apresentadas pelos estudantes em estabelecer relação entre os conteúdos escolares e a realidade educacional, indicavam ser necessário dar continuidade à investigação sobre o tema, uma vez que essa problemática perpassa os cursos de formação de professores, em geral.

Diante da necessidade de compreensão das dificuldades manifestadas pelos estudantes em articular teoria e prática nos cursos de formação de professores, aportada nos postulados da Teoria Histórico-Cultural, a problemática que norteou a elaboração do projeto de pesquisa com o qual ingressei no mestrado se centrou na aprendizagem conceitual, nesse processo formativo.

No mestrado, a disciplina Seminário de Pesquisa foi um espaço de estudos decisivo para a compreensão do trabalho, permitindo-me precisar o projeto de investigação e delimitar melhor o objeto, principalmente com o estudo do artigo “Procedimentos Investigativos com Base em Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade” (SFORNI; GALUCH, 2009).

As discussões promovidas sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com base no texto acima citado, conduziram à reflexão de que o desenvolvimento psíquico ocorre mediante a apropriação, pelos sujeitos, de instrumentos simbólicos, pois, ao serem apropriados, “[...] passam a dispor de

² O autor apresenta o significado dos conceitos de cotidiano e não-cotidiano tal como formulados por Agnes Heller (1977, p. 21), para a qual o conceito de cotidiano não é sinônimo de dia a dia, pois sua base é formada pela produção e reprodução, pelos seres humanos, das objetivações genéricas em-si, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção e que não são, essencialmente, realizados todos os dias. Já as objetivações genéricas para-si formam a base do não-cotidiano, constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política, exigindo dos homens que reflitam sobre o significado dos conhecimentos produzidos (DUARTE, 2001a).

mediadores que lhes permitem se relacionarem com os fenômenos de uma maneira substancialmente distinta da que se apóia somente no visível, no observável, no particular, no imediato”, já que “[...] tornam possível o desenvolvimento das funções complexas do pensamento [...]” (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 125-126).

Nessa perspectiva, aprender não significa apenas recitar a definição de um conceito, mas uma ação mental, ou seja,

[...] a aprendizagem [...] não se encerra na elaboração lingüística do conceito, mas na possibilidade de o sujeito agir mentalmente com ele, indicando que houve internalização, conscientização e operacionalização do conteúdo aprendido. Essa mobilidade é própria da estreita relação entre a aquisição de conhecimentos e a formação do sistema de ações mentais (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 129).

Tais pressupostos vieram ao encontro das inquietações referentes às dificuldades em articular mentalmente os conteúdos escolares à realidade educacional, permitindo-me reportar à problemática da relação teoria e prática na formação de professores, uma vez que os estudos anteriormente citados neste trabalho, que tratam sobre este tema, avançam em relação a críticas à organização curricular fragmentada, bem como propõem alternativas para se superar a cisão entre teoria e prática nesse processo formativo, porém, não destacam os elementos referentes à relação entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de ações mentais, para a compreensão desse fenômeno.

Dessa lacuna surgiu a necessidade de desenvolver a presente pesquisa, definindo-se o problema na seguinte questão: **quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo?**

O problema foi desdobrado em outras questões com vistas à elaboração da resposta: como é entendida a relação teoria e prática no materialismo dialético e histórico, base filosófica da Teoria Histórico-Cultural? Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a compreensão da unidade teoria e prática?

Que concepções de teoria e prática podem ser apreendidas de documentos³ orientadores da formação do pedagogo nos primeiros anos do século XXI? Como se apresenta a relação teoria e prática nos relatórios de estágio dos alunos do Curso de Pedagogia?

Como fase exploratória da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico de estudos que tratam da formação inicial do pedagogo, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para tal, estabeleceu-se como critério a busca pelas seguintes palavras-chave: “formação inicial de professores”; “teoria histórico-cultural”; “relação teoria-prática”.

Seguindo os critérios estabelecidos, realizou-se o levantamento de artigos científicos, tomando como fontes: os Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), nos quais se procedeu com um recorte temporal, priorizando as edições de 2004, 2006 e 2008, por ser consonantes com o período atual de discussão do Curso de Pedagogia; o Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), das reuniões realizadas entre os anos 2002 a 2008; bem como os *sites Scholar Google e Scielo*. Em acordo com as palavras-chave supracitadas, nenhum artigo que fizesse menção aos três termos de forma articulada foi encontrado.

Assim, optou-se por combinar apenas as palavras-chave: “formação de professores” e “teoria histórico-cultural”, tendo sido localizadas mais de 20 produções sobre o tema, entre os quais: artigos, capítulos de livros e livros.

Ante o resultado, fez-se um recorte dentre os trabalhos selecionados, priorizando-se aqueles que tinham como objeto de estudo comum a aprendizagem docente [e seu desenvolvimento] à luz da Teoria Histórico-Cultural, por considerar esse enfoque em acordo com a preocupação apontada nesta pesquisa. Dentre esses trabalhos⁴, tomaram-se para análise os estudos de Serrão (2006), Moura (2006), Araújo e Moura (2008; 2009), Morettini e Urt (2009), Lima e Urt (2009),

³ Documentos oficiais: elaborados, votados e aprovados pelos órgãos governamentais competentes e que regulamentam o Curso de Pedagogia. Documentos não oficiais: frutos das discussões e reflexões sistematizadas nas reuniões, encontros, debates das associações civis organizadas e demais entidades que compõem o movimento dos educadores.

⁴ Estes artigos tratam de pesquisas realizadas mediante pesquisa-ação, pesquisa participante ou colaborativa na relação com a atividade profissional e a formação inicial e contínua de professores em diferentes cenários, os quais refletem a perspectiva da relação teoria e prática na formação do educador em busca da superação do pragmatismo presente historicamente na formação.

Araújo (2009), dos quais três tratam, especificamente, da aprendizagem docente nos Cursos de Pedagogia.

Apesar das contribuições trazidas por esses estudos, para a reflexão da relação teoria e prática na formação de professores, algumas questões ainda não estavam respondidas: se o objeto da atividade docente é o ensino, no processo formativo inicial, no conjunto das atividades que o compõe, ele pode ser compreendido em seu movimento, envolto às contradições e à ocultação de seus determinantes históricos? Que ações mentais os estudantes manifestam em suas produções, como, por exemplo, nos relatórios de estágio? O que essas ações mentais revelam da relação entre teoria e prática no processo formativo?

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é: buscar na teoria histórico-cultural elementos para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo.

Para interpretar e apreender cientificamente o objeto – a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo – o presente estudo, de caráter teórico, busca analisá-lo em meio às contradições objetivas que o determinam, bem como suas possibilidades de mudança.

Porquanto, o caminho percorrido na investigação está organizado neste trabalho da seguinte forma: na seção dois discute-se a relação teoria e prática na perspectiva do materialismo dialético e histórico, base teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural, a partir da categoria *práxis* como a categoria medular do marxismo. Toma-se a categoria trabalho como atividade vital do homem, mas que, decorrente da divisão social do trabalho, incorpora uma dupla dimensão, de emancipação e de alienação da consciência, sendo essa promotora da cisão teoria e prática. Discutem-se, ainda, as possibilidades de superação dessa fragmentação, sustentadas por uma teoria comprometida com a transformação da realidade por meio das ações humanas teoricamente orientadas. Para tanto, apoia-se em autores como: Lefebvre (1968), Kosik (1986), Marx (1983; 1987), Leontiev (2004), Engels (2004); Marx e Engels (2007a; 2007b), Sánchez Vázquez (2002; 2007), dentre outros, por oferecerem elementos para a compressão da unidade teoria e prática no marxismo.

Na seção três, empenha-se em explicitar como é entendido o desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico, na Teoria Histórico-Cultural, buscando, em seus pressupostos, contribuições para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, ancora-se nos estudos de Rubinstein (1959), Petrovski (1979), Davídov (1982; 1988), Luria (1979, 1986; 1990; 2006), Vigotski (2000; 2004; 2007), dentre outros representantes dessa vertente teórica.

Na seção quatro, com o objetivo de buscar os indicadores da concepção de teoria e prática presente em documentos orientadores da organização curricular dos Cursos de Pedagogia, nos primeiros anos do século XXI, procedeu-se à análise documental das seguintes fontes: o “Relatório Jacques Delors”, por trazer elementos que tratam do papel do professor para a educação do século XXI e por ser utilizado como referencial na elaboração das políticas públicas voltadas à educação escolar; o Parecer CNE/CP 5/2005, pelo fato de este fundamentar a Resolução 1 de 15 de maio de 2006, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; e o documento assinado pelas entidades dos educadores – “A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia” de 2004, por ser um documento propositivo e representativo da sociedade civil organizada, produzido em meio ao debate que antecedeu a homologação das Diretrizes.

Acerca desses dois últimos documentos, procedeu-se à análise comparativa sobre aspectos trazidos por eles. Tais aspectos tratam dos princípios e concepções concernentes à Docência, Gestão e Pesquisa, por depreender serem esses os eixos da formação do Pedagogo, definidos no Parecer CNE/CP 5/2005 e presentes no documento elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores. Outro aspecto analisado refere-se à “base comum nacional”, como princípio defendido pelo Movimento desde os primeiros encontros para se debater a identidade do profissional da educação e se fazer menção à expressão “base comum” no documento oficial. Por fim compara-se a concepção de relação teoria e prática, apresentada em ambos os documentos, compreendendo-a não de maneira estanque, mas permeando os aspectos tratados anteriormente.

Na seção cinco, se procede à análise documental das fontes fornecidas pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma IES privada, da cidade de Boa Vista-RR,

campo empírico da presente pesquisa, visando identificar indicadores da concepção de teoria e prática. Para tanto, em um primeiro momento, faz-se a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), organizada em categorias teóricas consoantes às dos documentos analisados na seção anterior, no que tange à pesquisa, docência, gestão e relação teoria e prática, no sentido de identificar como naquele se expressam as concepções identificadas nos documentos anteriormente analisados, uma vez que o PPC é o documento referência para os encaminhamentos das atividades formativas por meio do Estágio.

Posteriormente, tomam-se como fonte de análise os relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso em questão, buscando depreender indicadores da relação teoria e prática neles presentes, por serem manifestações concretas das produções dos estudantes, portanto, reveladores daquela relação no processo de formação de professores, compreendida na perspectiva da formação do pensamento empírico e do pensamento teórico. Para a organização dos dados coletados nos relatórios de estágio não foram adotadas categorias teóricas prévias; mas, categorias e subcategorias empíricas, depreendidas da leitura exploratória do material, em que optou por se ilustrar com excertos representativos da análise tecida.

Com esta dissertação almeja-se somar aos estudos que têm empreendido esforços para a efetivação da aprendizagem docente do profissional pedagogo, no sentido da formação do pensamento teórico desse educador para a efetivação da unidade teoria e prática e para o cumprimento de sua função social como educador.

2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO DIALÉTICO E HISTÓRICO

Na presente seção, se propõe compreender a relação teoria e prática na perspectiva do materialismo dialético e histórico, pautando-se no princípio, segundo o qual, a prática social é a base para a formação da consciência humana.

Toma-se a categoria trabalho como atividade vital do homem, mas que, decorrente da divisão social do trabalho – manual e intelectual – torna-se elemento de sua alienação, e, portanto, impedimento para a concretização da unidade teoria e prática.

Destarte, fundamentando-se nos princípios dessa perspectiva teórica, que se coloca para além da interpretação da realidade, mas fundamentalmente para sua transformação, buscam-se as possibilidades de superação da cisão entre teoria e prática, ao propor a superação da própria sociedade que a gera.

Para a discussão pretendida nesta seção, apoiou-se em Lefebvre (1968), Kosik (1986), Marx (1983; 1987), Leontiev (2004), Engels (2004), Marx e Engels (2007a; 2007b), Sánchez Vázquez (2002; 2007), dentre outros.

2.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO PRÁXIS

A relação teoria e prática é uma questão que, não raro, está na centralidade das discussões sobre a formação inicial e continuada de professores. No entanto, supõe-se que a dicotômica relação entre teoria e prática não é um fato que se restringe à formação e atuação do professor, mas perpassa a formação dos homens no marco da sociedade capitalista.

Esse suposto se deve ao contato frequente com manifestações do tipo: “este curso carece de prática, é muito teórico”; “na teoria tudo é muito bonito, quero ver na

prática”; “na prática a teoria é outra”. Por outro lado, consta a defesa de que, sem a teoria, não é possível desenvolver uma prática consistente.

Essas manifestações revelam a necessidade de compreensão da própria relação entre teoria e prática, pois, no imaginário, no caso dos professores, vai sendo constituída a ideia de que aquela é o conhecimento livresco e esta, o fazer de sala de aula.

Isso instiga os seguintes questionamentos: como compreender essa relação? No que consiste a teoria? De que prática e de qual teoria se está falando? Como unir teoria e prática?

A busca por respostas a essas indagações, que por sua vez se constitui na apreensão do objeto de estudo desta pesquisa, será perseguida ao longo desta seção, para a qual se optou por apresentar, inicialmente, alguns elementos do “pano de fundo” da elaboração teórica de Karl Marx (1818-1883), sem a pretensão, é claro, de traçar em minúcias sua trajetória prática e intelectual, outrora feita por eminentes estudiosos do marxismo, como, por exemplo, Sánchez Vázquez (2007), Gorender (2007) e Lênin (2001).

Autores como Lefebvre (1968), Kosik (1986) e Sánchez Vázquez (2002; 2007) consideram a *práxis* a categoria medular do materialismo dialético e histórico, por significar a ação humana de transformar a realidade, porém, não é qualquer ação, mas aquela consciente da teoria que a orienta, sendo a *práxis* a unidade dialética entre teoria e prática.

Para Kosik (1986), a categoria *práxis*, no materialismo dialético e histórico, se expressa como atividade de humanização da natureza e do próprio homem, em constante movimento, como revelação do homem ontocriativo, como ser que cria a realidade humano-social e a compreende na sua totalidade, portanto uma atividade prática que não está contraposta à teoria.

Desse modo, a teoria marxiana é conhecida como *Filosofia da Práxis*, por representar o vínculo profundo entre teoria e prática, ao superar a consciência idealista, a imediatez da consciência comum e a especulação do materialismo vulgar, como também, por seu caráter revolucionário, ao realizar-se na transformação da realidade.

Mas, que circunstâncias permitiram Marx apreender a realidade à sua época e suplantando as explicações filosóficas – materialistas e idealistas – até então existentes a respeito do problema fundamental da filosofia, qual seja: a relação entre consciência e matéria?

De acordo com Sánchez Vázquez (2007, p. 113), a trajetória de Marx compreende um processo no qual se alternam fatores teóricos: “[...] a crítica e assimilação de outras teorias (filosofia de Hegel – vista por meio dos jovens hegelianos e por Feuerbach; teoria dos economistas ingleses e doutrinas socialistas e comunistas utópicas)”, como também, fatores práticos: “realidade econômica capitalista, situação dos operários ingleses e experiência viva da luta política e revolucionária [...]”.

Dentre os fatores práticos, um relato feito no “Prefácio” da obra “Para a Crítica da Economia Política”, ilustra os primeiros motivos que levaram Marx a trilhar o caminho de elaboração do que se considera a “Filosofia da Práxis”.

Minha especialidade era a Jurisprudência, a qual exercia contudo como disciplina secundária ao lado de Filosofia e História. Nos anos de 1842/43, como redator da *Gazeta Renana* [...], vi-me pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais. As deliberações do Parlamento renano sobre o roubo de madeira e parcelamento da propriedade fundiária, a polêmica oficial que o Sr. Von Schaper, então governador da província renana, abriu com a *Gazeta Renana* sobre a situação dos camponeses do vale do Mosela, e finalmente os debates sobre o livre-comércio e proteção aduaneira deram-me os primeiros motivos para ocupar-me de questões econômicas. Além do mais, naquele tempo em que boa vontade de ‘ir à frente’ ocupava muitas vezes o lugar do conhecimento do assunto, fez-me ouvir na *Gazeta Renana* um eco de fraco matiz filosófico do socialismo e comunismo francês. Eu me declarei contra esta remendagem, mas ao mesmo tempo, em uma controvérsia com o *Jornal Geral* de Augsburg [...], confessei francamente que os meus estudos feitos até então não me permitiam ousar qualquer julgamento sobre o conteúdo das correntes francesas (MARX, 1987, p. 28-29).

Tal situação motivou Marx a posicionar-se sobre as circunstâncias que o assediavam e, assim, ele realizou uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, resultando em sínteses como essa: as “[...] relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas

se enraízam nas relações materiais da vida [...]” e “[...] a anatomia da sociedade burguesa [...] deve ser buscada na Economia Política” (MARX, 1987, p. 29).

Ao dar continuidade nos estudos sobre as questões que o impeliam, agora a respeito da Economia Política, Marx (1987, p. 29-30) chegou a um resultado geral, que lhe serviria de fio condutor a elaborações posteriores, como a seguinte formulação:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Esse postulado – de que a formação da consciência deriva de um mundo objetivo – sustenta críticas como as que Marx e Engels (2007a) tecem aos jovens hegelianos, considerando-os verdadeiros conservadores, por estes fazerem frente à filosofia idealista de Hegel, defendendo a libertação do homem dos produtos que aprisionam sua consciência, por meio da mudança da forma de interpretar e pensar sobre o mundo, ou seja, da própria consciência.

Os jovens hegelianos propõem aos homens este postulado moral: trocar a sua consciência atual pela consciência humana, crítica ou egoísta e, assim fazendo, abolir seus limites. Exigir assim a transformação da consciência equivale a interpretar de modo diferente o que existe, isto é, reconhecê-lo por meio de outra interpretação. Apesar de suas frases pomposas, que supostamente ‘revolucionam o mundo’, os ideólogos da escola jovem-hegeliana são os maiores conservadores [...] não lutam de maneira alguma contra o mundo que existe realmente ao combaterem unicamente a fraseologia desse mundo. [...] Nenhum desses filósofos teve a idéia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material (MARX; ENGELS, 2007a, p. 9-10).

De acordo com Marx e Engels (2007a), para se mudar a realidade, esta deve ser compreendida como a base real que permite o processo de abstração e não o contrário, como proposto pelos jovens hegelianos. Ao mesmo tempo, a filosofia tem que se realizar na atividade prática material humana, ou seja, por meio das ações dos homens teoricamente orientados, pois mudar a forma de pensar sobre as coisas não significa transformá-las.

Foi a partir de premissas como essas que Marx pôde dar corpo à sua teoria, expressa em elaborações como, por exemplo, a XI Tese sobre Feuerbach⁵ em que reiterou que não é suficiente interpretar o mundo, como já o fizeram filósofos, de diferentes maneiras, mas transformá-lo.

Tal tese refere-se ao fato de a atividade prática humana nem sempre ter se constituído em elemento da filosofia, da elaboração teórica dos filósofos que se contentavam em apenas interpretar o mundo.

Nas Teses sobre Feuerbach, de acordo com Sánchez Vázquez (2007), aparece uma teoria da *práxis* como forma de superação à crítica do idealismo especulativo e do materialismo vulgar, teorias essas que rejeitam a ideia de ação. Marx apresenta a prática produtiva humana como constituidora da essência humana e mediadora entre o homem e a natureza, por ser a partir da prática que surge a teoria, ao mesmo tempo em que é aquela que esta se realiza, porque transformadora das circunstâncias.

Dos excertos das obras de Marx, citados anteriormente, depreende-se o elemento fundante de sua elaboração teórica, qual seja: a prática produtiva humana, o trabalho humano, entendido como o processo de transformação da natureza e do próprio homem, motor da História e produtor de instrumentos materiais e simbólicos que se complexificam e condicionam “[...] o processo geral de vida social, político e espiritual” (MARX, 1987, p. 31).

Mas, se no curso da História se fez fato alguns homens se dedicarem apenas à atividade filosófica de interpretar o mundo, de pensar sobre ele de forma abstrata e especulativa, distante da prática social, ao mesmo tempo em que alguns homens entendem prescindir da teoria, por se considerarem distante desta, a que se deve este distanciamento?

⁵ MARX, Karl. XI Tese sobre Feuerbach (2007a, p. 103).

Para Lefebvre (1968), é o desejo de restituir ao homem sua força ativa, de planejar e articular mentalmente suas ações, quando o pensamento ainda estava diretamente ligado à prática, antes da divisão do trabalho, entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que justifica o materialismo dialético e histórico.

Os dizeres de Lefebvre (1968) indicam o percurso a ser trilhado para o entendimento da cisão entre teoria e prática na constituição ontológica do ser, sendo o advento da divisão social do trabalho o seu marco. É com este propósito que se segue ao próximo tópico.

2.1.1 A divisão social do trabalho e o processo de alienação: cisão entre teoria e prática

Como já referido, a prática social humana, o trabalho humano, é a categoria central de análise sobre a realidade circundante, vista em seu movimento dialético e histórico.

Dentre os postulados marxianos, recorre-se àquele que se refere ao fato de o homem, diferentemente dos animais, não nascer provido de todas as capacidades para sua sobrevivência e, por isso, constituir-se como um ser de necessidade, elemento motor das ações humanas, pois para a satisfação de necessidades mais elementares, ligadas à sobrevivência, o homem torna-se cada vez mais livre frente às forças da natureza, humanizando-se.

Nesse processo de produção da vida, passa a ser sujeito de sua ação no mundo, fazedor da História, sendo o primeiro fato histórico, de acordo com Marx e Engels (2007a), a produção dos meios que permita ao homem satisfazer necessidades básicas, como: beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais, isto é, a produção da própria vida material.

Saciada a necessidade primeira de sobrevivência, a ação de satisfazê-la leva à criação de instrumentos e os meios de sua produção, dos mais simples aos mais complexos. Nesse ato, desencadeiam-se novas necessidades, que se

complexificam ao longo da história humana, durante a qual os instrumentos produzidos se constituem como ferramentas mediadoras entre o homem e a natureza, para o domínio e transformação desta.

O trabalho compreendido por Marx e Engels (2007a), como o ato de transformação da natureza pelo homem para a satisfação de suas necessidades, é, nesse sentido, uma atividade vital, essência humana, fator de sua humanização, ao carecer adaptar mãos, braços, corpo e mente aos instrumentos que produz.

Todavia, como assevera Sánchez Vázquez (2007), o que dá caráter humano ao trabalho é a antecipação na consciência do objeto que se deseja produzir, como produto ideal que se objetiva, portanto, um ato consciente, adequado a um fim, um ato de planejamento, de pensamento racional.

Inerente a esse movimento histórico, de criação de instrumentos materiais por meio do trabalho, o homem, por estabelecer relações com outros homens e viver em sociedade, sente a necessidade de comunicar-se, de se intercambiar e, portanto, desenvolve os signos, que compõem sistemas simbólicos, dentre estes a linguagem, nomeando as coisas que o rodeiam.

A linguagem é algo tão antigo quanto a consciência como consciência real, prática e, portanto, como produto social. Ante essa afirmação, Marx e Engels (2007a) ressaltam que, quando da sua origem, a linguagem se restringe ao meio sensível, ao que mais próximo está do homem, de sua interdependência ainda limitada com outros homens e às coisas situadas fora de si, isto é: a consciência da necessidade de estar em relação com os outros, o que marca o começo da percepção do fato de que, afinal, vive em sociedade.

Embora, ainda nessa fase, seja uma simples consciência gregária, ligada diretamente à natureza, por dela não ter se destacado totalmente, por ter provocado uma modificação insipiente do mundo natural, é possível afirmar, de acordo com Marx e Engels (2007a), que pensamento e ação estão unidos.

Com o aumento das necessidades, da produtividade e do crescimento populacional, a consciência gregária ou tribal se desenvolve e se aperfeiçoa, levando à divisão do trabalho, necessária para que os membros do grupo possam

dar conta das tarefas intrínsecas à produção da vida que, em um primeiro momento, ocorre entre os sexos e por idade.

Para ilustrar esse fato, toma-se o exemplo da caçada, já mencionado por Leontiev (2004), em que o motivo da ação de caçar envolve vários homens, mas com um objetivo em comum: saciar a fome. Para essa empreitada, estes dividem as tarefas necessárias para concretizá-la, em várias operações, como: um grupo para espantar a caça; outro, para encurralá-la; outro, para desferir o golpe fatal; aqueles que a irão transportar; os que fazem o fogo. Embora as tarefas estejam divididas, cada um sabe o que faz, por que faz e o fruto do trabalho coletivo é usufruído por todos.

Porém, aos poucos, em virtude da complexificação das necessidades e das formas mais elaboradas de satisfazê-las, esse processo vai se detalhando, até chegar à divisão do trabalho manual e trabalho intelectual, à cisão entre pensamento e ação, ao trabalho alienado.

Como resultado do longo processo de domínio das forças da natureza pelo homem, das suas inúmeras criações para a satisfação de suas necessidades, cada vez mais complexas – ao juntar a caça e a pesca à agricultura, ao desenvolver os mecanismos de fiação e tecelagem, domesticar animais, trabalhar os metais, criar as condições para tornar-se sedentário ao mesmo tempo em que cria formas de romper com o local por meio, por exemplo, das técnicas de navegação, das transações comerciais, do desenvolvimento das artes, das ciências, do direito e da política, da formação das nações e dos Estados –, ele acaba por perder a dimensão de que, para satisfazer suas necessidades, antecipa idealmente no pensamento o que deseja produzir. Consequentemente inverte os modos de explicar a existência das coisas: não da prática social para a consciência, mas desta para aquela, como determinante do que existe no mundo.

Sobre esse aspecto, assim Engels (2004, p. 25) se refere:

Frente a todas [as suas] criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, frutos do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas).

A divisão social do trabalho – manual e intelectual – consiste no momento em que a consciência pode, de fato, imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que representa realmente algo, sem representar algo, ou seja, “[...] a partir desse momento, a consciência está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral, etc.” (MARX; ENGELS, 2007a, p. 26).

Quando a consciência se separa da prática social e a filosofia passa a ser elaborada distante da prática, pela acepção que o trabalho toma nas sociedades antigas ocidentais – relação entre senhores e escravos –, passando pela Idade Média – relação entre senhores e servos –, aprofunda-se a cisão entre teoria e prática.

Conforme assegura Sánchez Vázquez (2007), nos modos de organizar e produzir a vida escravista e feudal, torna-se fato a existência de grupos humanos que produzem conhecimentos, distantes da prática produtiva, e de grupos humanos que, submetidos ao processo produtivo como trabalho alienado, não se reconhecem nos produtos do seu trabalho e nem se concebem detentores de conhecimentos, porque estes são entendidos prático-utilitariamente, sem valor social, e, portanto, não compreendem que é nesse campo que a prática produtiva se realiza e dá movimento à História.

Nas especificidades dos modos de produção da vida – escravista e feudal –, o trabalho considerado verdadeiramente humano é o intelectual, concentrado na classe dos homens livres, cidadãos, senhores e donos do poder, sendo o trabalho servil, por seu caráter humilhante, reservado às classes exploradas. Tal situação evidencia o aspecto antagônico da atividade teórica e da atividade prática produtiva, expressões da contraposição entre trabalho intelectual e trabalho manual em correlação com a divisão de classes sociais.

Uma mudança radical nessa forma de se conceber a relação entre teoria e prática, em acordo com Sánchez Vázquez (2007), irá ocorrer somente no período histórico do Renascimento, quando o homem deixa de ser mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Por isso, além de ser homem de razão, também é homem de vontade, utilizando-se da primeira para compreender a natureza e, da segunda, para dominá-la e modificá-la.

Os interesses econômicos de uma classe social emergente – a burguesia, coadunados ao nascente modo de produção capitalista, incitam uma nova relação com o conhecimento e a transformação da natureza, já que o poder e futuro desta estão diretamente ligados à transformação prático-material do mundo, ao progresso da ciência e da técnica.

O conhecimento científico, antes uma atividade válida por si mesma, que se degradava ao ser aplicado aos problemas prático-mecânicos, valoriza-se ao ser colocado “[...] a serviço da produção capitalista e, por sua vez, impulsionado por ela” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 43).

No contexto das nascentes relações capitalistas, que irão contribuir para o desenvolvimento da ciência e da técnica, a dignidade humana será reivindicada também na ação, não se restringindo apenas à contemplação.

Todavia, embora entre os pensadores renascentistas sejam aceitos o valor e a dignidade do trabalho, a contemplação ainda ocupa lugar superior ao da atividade prática. Segundo afirma Sánchez Vázquez (2007, p. 45), “[...] o papel ativo, criador ou construtor do homem do Renascimento “[...] aparece concentrado em personalidades excepcionais, privilegiadas, que se elevam sobre a massa de sujeitos consagrados a uma atividade meramente física e mecânica [...]”, ou seja, é uma atividade reservada para poucos, por isso, para excepcionais.

Tal situação revela o fato de ainda subsistir a cisão entre teoria e prática, em virtude da divisão social do trabalho não ter sido superada, e, pelo contrário, no modo de produção capitalista será acirrada, já que os interesses da burguesia, como classe que ascende, instigam o desenvolvimento das forças produtivas, bem como da ciência e da técnica a elas vinculadas, não traduzindo a valorização do trabalhador e do significado humano de sua atividade.

É nesse momento histórico que a divisão do trabalho no interior das oficinas se faz necessária para o aumento da produtividade. Para tanto, cada trabalhador realizará apenas uma operação, habituando-se a somente um movimento a ser executado com os mesmos instrumentos, o que possibilita maior rapidez na efetivação daquela.

A diferença do trabalho que começa a ser configurado na sociedade capitalista em relação ao do artesão está no fato de que este realizava todos os passos do processo de produção de determinado produto, exigindo-lhe operações diferentes e, para cada uma, movimentos distintos.

Embora o trabalho do artesão se restringisse a um único ofício, o que de certo modo acabava por limitar suas potencialidades humanas, ao mesmo tempo em que não tinha valor social por ser considerado um trabalho degradante devido à aceção tomada nas relações sociais à época, ainda assim dominava todas as etapas da produção, da concepção à execução, bem como detinha os meios necessários para isso.

Já nos primórdios da produção capitalista, em virtude de o trabalho organizar-se de forma fragmentada e haver a necessidade do aumento da produtividade, esse fator exige um aperfeiçoamento das ferramentas utilizadas para que, adequadas a uma única operação, menos tempo se gaste e mais se produza. Essa necessidade, a de processos mais eficientes de produção, levou à invenção de máquinas mecanizadas que substituíssem as mãos humanas e executassem operações semelhantes com maior velocidade e precisão (MANFRED, 1990).

Ao instaurar-se como classe social detentora do poder político, social e econômico e, por isso, dominante, conformando o modo de produção capitalista, a burguesia irá requisitar o conhecimento técnico, cada vez mais aperfeiçoado, ligado

à prática produtiva, condição para o desenvolvimento do capitalismo, sob a qual a ciência assume um novo papel.

Por existir uma classe social que necessita incrementar a produção e transformar a natureza de maneira mais acelerada, se irá requisitar da ciência caráter mais rigoroso, fato que se concretiza sob condições histórico-sociais específicas, ou seja, “[...] o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se em uma necessidade prática social de primeira ordem [...]” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 244-245).

Imagine-se, portanto, o que isso não significa mediante as exigências atuais da produção, o que permite o desenvolvimento de ramos específicos da ciência, em virtude da automação, como a robótica, a nanotecnologia, a cibernética, a biotecnologia, etc.

A prática produtiva contemporânea se manifesta como fonte constitutiva da teoria científica, por estar ligada às necessidades práticas do homem atual. Essa vinculação entre ciência e produção, forma específica de unidade teoria e prática, estreita-se de tal modo que o incremento das forças produtivas é inconcebível sem o correspondente avanço científico.

Contudo, o que nesse campo se torna evidente não transparece no campo da vida social, no que tange à divisão do trabalho nas condições peculiares da sociedade capitalista.

O papel determinante do trabalho na produção material da vida humana expressa sua contradição mediante a dupla dimensão que adquire nessa sociedade: de afirmação e emancipação do homem à sua negação e alienação, porque produtor de mercadorias.

Marx, em sua obra “O Capital”, revela como as relações sociais de produção capitalista contraídas pelo homem, independentemente de sua vontade, se configuram como relações coisificadas, a partir da análise da mercadoria que toma forma fantasmagórica nesse modo de produção da vida, designada por ele (1983) de *fetichismo*.

O caráter místico da mercadoria não provém, portanto, de seu valor de uso. Ele não provém, tampouco, do conteúdo das determinações do valor [...]. Finalmente, tão logo os homens trabalham uns para os outros de alguma maneira, seu trabalho adquire também uma forma social [...]. O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais [...]. Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com a sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo de fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 1983, p. 70-71).

A análise de Marx (1983, p. 71) a respeito da mercadoria revela, assim, não ser o valor de uso dos produtos, como objetos úteis, resultante da prática produtiva humana – o trabalho – que lhe confere o caráter enigmático, misterioso, mas o que ela representa aos homens, como característica do próprio trabalho no capital, ou seja, “[...] por serem produtos de trabalho privados, exercidos independentemente uns dos outros [...]”, o que, por sua vez, “[...] forma o trabalho total”.

Em virtude de o trabalho ser realizado parceladamente por diferentes pessoas que conhecem parte do que será produzido, estas entram em contato social com seus produtos e com as demais pessoas somente mediante a troca desses produtos, o que confere o caráter social a seus trabalhos privados, ou seja, “[...] como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre coisas” (MARX, 1983, p. 71).

Após a introdução da maquinaria na produção e a sofisticação da base técnica de tempos em tempos, chega-se às máquinas automatizadas que separam o homem radicalmente do objeto produzido, acirrando ainda mais as relações sociais

coisificadas, por velar que os homens são quem produzem as máquinas e, ainda, as comandam, mesmo que virtualmente. Esse fato implica a perda do caráter universal do trabalho, devido à sua crescente divisão e especialização, imposta ao trabalhador como trabalho alienado.

Com base em Marx (1983), por alienação entende-se a perda pelo homem do que constitui a sua essência e, conseqüentemente, a dominação do objeto sobre o sujeito, sendo na sociedade capitalista que o fenômeno da alienação adquire sua forma mais desdobrada, já que as relações entre os homens se estabelecem no mercado, como propriedade das mercadorias, das coisas, invertendo a relação de domínio e subordinação, na qual não é o homem quem controla e domina o objeto, mas, ao contrário, fica preso àquilo que ele mesmo criou.

Na configuração que a divisão social do trabalho toma na sociedade capitalista, se expressa o fato de a prática material produtiva não ser concebida sem o conhecimento científico, o que requer homens que pensam cientificamente a produção, planejam e decidem o que será produzido; e homens que realizam o trabalho físico ou trabalhos aparentemente intelectuais, por estes exigirem certos conhecimentos como, por exemplo, de informática: analistas de sistemas, digitadores, programadores, etc. Porém, tais trabalhadores ficam expropriados do conhecimento do todo e dos meios para sua concretização, ao venderem sua força de trabalho também como mercadoria.

Sobre as possibilidades e limites da articulação entre teoria e prática, rompida pela divisão social e técnica do trabalho no capital, a análise de Kuenzer (2004) traz grande contribuição para a compreensão do significado da alienação na sociedade atual.

Para a autora (2004), ao contrário do que muitos estudos tentam evidenciar, de modo simplificado, a divisão técnica no capitalismo não é causa, mas consequência da contradição fundamental entre capital e trabalho. Desse modo, considera que “[...] a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho [...]” (KUENZER, 2004, p. 72-73).

Nessa divisão entre propriedade privada dos meios de produção e força de trabalho – trabalho humano –, esta é absorvida e explorada pelo capital como forma de sua valorização e adquire dupla face: modo de existência humana e valorização

do capital, originária da necessidade da divisão técnica e da fragmentação do trabalho intelectual e trabalho manual, teoria e prática, cabendo a indivíduos distintos.

Assim sendo, na sociedade capitalista, as relações sociais, dentre estas a escola, educam o trabalhador para essa divisão, já que “[...] a ciência e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador [...]”, quer dizer, “[...] o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores” (KUENZER, 2004, p. 73-74).

Ante o exposto, a divisão social do trabalho – que cinde teoria e prática – refletida na organização dos processos formativos, dentre esses o do pedagogo, expressa-se, também, na realização das atividades do Estágio, entendido como o momento da execução, da aplicação de teorias concebidas e formuladas *a priori*, alheias à realidade escolar, apartadas da prática social, como consequência do trabalho alienado.

A alienação, como fase do processo de objetivação humana, necessita ser superada pelo homem, quando se lhe derem as condições necessárias, a fim de que ele possa recobrar sua verdadeira essência, aspecto esse que será tratado no tópico seguinte.

2.1.2 Possibilidades de superação da consciência humana alienada

Das discussões tecidas no tópico anterior, depreende-se que o trabalho ocupa lugar primordial no processo histórico de humanização, pois, por meio dele, o homem domina as leis da natureza, produz cultura e, portanto, se distancia das determinações biológicas de sua constituição.

Leontiev (2004) aponta que, no decurso da filogênese, após ter alcançado o desenvolvimento biológico atual, o homem se colocou frente a um processo ilimitado de desenvolvimento sócio-histórico, pois cada objeto produzido, por incorporar um

conhecimento sobre como foi produzido e como é utilizado, permite às gerações posteriores desenvolverem as aptidões especificamente humanas, ao se apropriarem daquelas que estão encarnadas nos objetos da cultura material e intelectual.

Sobre esse processo, assim explica:

Desde a aptidão para o uso da linguagem, o desenvolvimento do pensamento ou a aquisição do saber, tudo é aprendido. Eis a razão por que todos os homens atuais, qualquer que seja sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Destarte, para que a apropriação do conhecimento encarnado nos objetos materiais e intelectuais, que são produto do desenvolvimento das aptidões historicamente formadas na espécie humana, ocorra, quando reunidas as condições, é necessário que se desenvolva uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais daquela encarnada naqueles objetos.

Isso significa que, quando se entra em contato com determinado objeto, a ser apropriado, por este trazer em si as operações motoras e intelectuais que foram necessárias à sua produção, é que as aptidões, as funções psíquicas superiores e psicomotoras são desenvolvidas (LEONTIEV, 2004).

Se as aquisições da evolução humana se fixam externamente na cultura material e intelectual, isso significa, por sua vez, que, para haver a apropriação dessas objetivações, e, portanto, a humanização, é necessária a interação entre os homens, sendo a comunicação elemento mediador nesse processo e, dessa forma, “[...] condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Esse aspecto leva a afirmar que a educação é o meio pelo qual a cultura é transmitida e apropriada.

A educação tem papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, que se complexifica na medida em que progride a humanidade, posto que os elementos mediadores – materiais e intelectuais –, entre o homem e a realidade, também se tornam mais complexos e, por serem externos, precisam ser

apropriados, comunicados entre os homens, convertendo-se esse processo em educativo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da individualidade', a criança, o ser humano, devem entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Desse postulado, depreende-se que o homem, ao nascer provido de suas disposições biológicas, poderá, por meio da educação, se desenvolver plenamente ao se apropriar das aptidões encarnadas nos objetos da cultura, produtos da evolução sócio-histórica, resultantes de todo o intelectual do gênero humano. Se assim o é, Leontiev (2004) questiona o seguinte: por que nem todos os homens têm se apropriado do legado da humanidade?

Na exposição tecida no tópico anterior, ressaltou-se que a divisão social do trabalho, que expressa sua contradição na consciência alienada, permite ao homem dominar o próprio homem em meio à complexidade das relações sociais, que, no modo capitalista de produzir a vida, dado o caráter fetichizado das mercadorias, se constituem em relações entre coisas.

Sobre a dissimulação das relações sociais capitalistas, Saviani (2005, p. 230) assevera que esta se deve ao fato de ser proclamada, como ideologia liberal, a aparente igualdade, entre os indivíduos, tanto de oportunidades como de consumo, mas na verdade desiguais, por camuflar o caráter de escravização do trabalhador. Diferentemente das sociedades escravista e feudal, em que tais relações sociais eram transparentes, já que "[...] o escravo o era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e, o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente".

No que toca a essa característica da realidade, no marco das relações sociais capitalistas, Kosik (1986) denomina-a de pseudoconcreticidade, ou seja, como o

mundo dos fenômenos, um mundo “claro-escuro” de verdade e de engano, sendo seu elemento próprio a contradição.

Em virtude de a realidade ser, portanto, síntese de múltiplas determinações, ela não se apresenta de imediato. Aparentemente os fatos são independentes, explicam-se por si, todavia, o que eles são e o que podem vir a ser têm estreita relação com a realidade social, econômica, política e científica. Como a consciência humana não é inata, mas formada na relação que os homens estabelecem entre si e com a realidade, em um mundo cuja positividade é a marca maior, o homem desenvolve a certeza de que está em relação direta e imediata com os atos e objetos em si e, portanto, acredita prescindir de teoria, o que não significa viver no mundo sem teorizar sobre ele.

Justamente por o homem ser social e histórico, “[...] sua consciência nutre-se [...] de aquisições de toda espécie: idéias, valores, juízos e preconceitos, etc.”, portanto, “[...] não enfrenta nunca um fato puro [...]”, mas, por estar integrado em determinada perspectiva ideológica, acaba por incorporá-la sem que tenha consciência disso (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 31).

Conforme o exposto, pode-se afirmar que a consciência formada na imediaticidade permite ao homem perceber os fatos e fenômenos, porém ligados à sua utilidade prática, à vida cotidiana, não como produções humanas.

Mas, haveria um caminho para se ultrapassar a consciência alienada da apreensão limitada da realidade?

De acordo com Marx (1867 *apud* KOSIK, 1986, p. 13), o fenômeno, a realidade, só é possível de ser captada em seu movimento, portanto, para além da aparência, mediante atividades peculiares: a ciência e a filosofia, pois “[...] se aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

Ante essa assertiva, se sobressai uma das contradições inerentes à sociedade capitalista: em busca do aperfeiçoamento e sofisticação das forças produtivas, em virtude da necessidade de desenvolvimento tecnológico, por meio de métodos científicos rigorosos, o homem domina cada vez mais as leis da natureza, desvendando o que nela está oculto, promovendo formas mais elaboradas de conhecimento, de abstrações e de um tipo de pensamento também mais sofisticado.

A contradição está no fato de que, apesar dessa riqueza e sofisticação, o trabalhador é expropriado das aquisições socialmente produzidas, sendo mantidas as formas inumanas de trabalho e a sua submissão às explicações metafísicas e fantasiosas sobre os fenômenos sociais e naturais, uma vez que tais aquisições são motivadas pela mais-valia e constituem-se em propriedade privada, gerando miséria e exclusão social.

A respeito da contradição entre o avanço tecnológico e a precarização crescente das condições de trabalho, Marx e Engels (2007b, p. 60) a problematizam como pressuposto da expansão tecnológica, revertida em máquinas sofisticadas para a elevação da obtenção de mais-valia absoluta e relativa, independentemente do custo social que essa ação significa, ou seja, “[...] o operário moderno, [...] em vez de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais, [...] se torna um pobre e o pauperismo cresce muito mais rapidamente que a população e a riqueza”.

Nesse sentido, retoma-se Marx (1867 *apud* KOSIK, 1986), acerca da apropriação da ciência e da filosofia, como formas de apreensão mais elaborada da realidade, em meio às sendas abertas pela contradição, o que permitirá aos homens irem além do aparente, da imediatez e se colocarem de maneira consciente e teórica em relação ao mundo, rumo à transformação deste.

Assim, a adequada compreensão da realidade exige um percurso específico que, de acordo com Kosik (1986), consiste no movimento do abstrato ao concreto pensado, movimento do e no pensamento, somente possível pela lógica dialética, o que implica a unidade teoria e prática.

O ponto de partida, seja na forma de conceito ou da prática social, inicialmente abstrato, deve se manter durante todo o curso do raciocínio, visto que é a única garantia de que o pensamento não se perderá no caminho, para o qual o ponto de chegada é a volta ao concreto, mas agora como concreto pensado.

A esse respeito esclarece Kosik (1986, p. 30):

Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido.

Essa reivindicação, como mencionado anteriormente, requer a dialética como lógica, como pensamento crítico, que não nega a relação entre os objetos e os fenômenos e suas contradições, mas ultrapassa a sua independência e aparente fixidez, ao captar a essência do real no movimento da prática social humana, a qual exige, para sua efetivação, o exercício de apreensão da essência do real e, portanto, do processo de consciência.

De acordo com Iasi (1999, p. 13), o processo de consciência é entendido como um movimento dialético e não como algo dado, pois cada momento desse processo traz em si os elementos de sua superação, “[...] onde as formas incluem contradições que ao amadurecerem remetem a consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contém saltos e recuos”.

Esse processo, porém, entende-se somente ocorrer de forma organizada, intencional, não prescindindo da unidade teoria e prática, ou seja, a partir de uma filosofia comprometida com uma prática como efetivação da transformação idealizada.

O homem só conhece a coisa em si ao transformá-la em coisa para si, pela *práxis*, para a qual o conhecimento não é contemplação, mas criação por meio de uma teoria e uma prática revolucionária.

Uma filosofia que tem uma vinculação consciente com uma *práxis* revolucionária – o marxismo – é aquela que se coloca como instrumento teórico da transformação da realidade, a partir de uma interpretação científica do mundo, o que lhe demanda sair de si mesma e ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação, o seu devir (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002).

No entanto, em virtude da complexidade do real e da característica dissimulada da sociedade capitalista, a sua essência não se dá no imediato da cotidianidade, mas como fatos isolados da totalidade que os constitui. Assim, não é possível compreendê-los, como um todo estruturado, o que forma a consciência do homem no limite do senso comum.

Nas condições desiguais impostas pela sociedade capitalista, a apropriação das objetivações da humanidade para a classe dominada é dada nos limites daquilo que é considerado necessário à manutenção dessa mesma condição, portanto, constitui-se como impedimento para a efetivação da unidade teoria e prática e limitador do desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo, o capitalista detém os meios de produção e os bens materiais, todavia, não participa diretamente da produção e se apropria dos produtos alheios, sem, necessariamente, se apoderar dos bens intelectuais que lhe permitam compreender teoricamente as relações sociais de produção, fato que determina sua alienação.

Conforme destacado por Sánchez Vázquez (2007, p. 235-236), “[...] 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 [...]”, ou seja, “[...] como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas”. Mediante isso, “[...] uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal da transformação”.

Nesse aspecto, a teoria é arrancada de seu estado meramente teórico e, pelas mediações adequadas, busca realizar-se, o que só se efetiva quando se acredita que o mundo pode ser diferente do que ele é. Portanto, “[...] longe de abolir o conteúdo teórico da filosofia, ou de reduzi-lo a um ingrediente meramente ideológico, o pressupõe necessariamente – no nível da ciência – como condição iniludível para guiar a ação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 236).

É nesse sentido que a educação formal, aquela que se realiza no espaço escolar, organizada intencionalmente para promover o desenvolvimento humano, ocupa lugar central no processo de consciência e efetivação da *práxis*, como atividade adequada a um fim, pressupondo a unidade teoria e prática, posto que os conhecimentos a serem apropriados o sejam em seu movimento dialético, em suas condições de origem e mutações históricas, empreendidos nas relações sociais de produção.

Do exposto fica evidente que a questão da relação entre teoria e prática é inerente à existência humana, não se restringe à problemática da formação profissional, ou, especificamente, da formação do pedagogo, sendo esse um de seus desdobramentos no modo de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista.

Pensar sobre tal relação na formação desse profissional requer compreender como a prática social e os conhecimentos nela objetivados refletem na consciência, formam o pensamento e guiam as ações humanas, fator que não prescinde de uma filosofia científica que tem seu fundamento na prática, porquanto permite compreender a realidade cientificamente para aí realizar-se, transformando-a.

Ante as reflexões tecidas nesta seção, foi possível compreender que, frente à complexidade das relações sociais, das criações humanas – materiais e intelectuais –, o homem se depara com diferentes níveis de manifestação da relação entre teoria e prática, ou seja: o nível da imediatividade, da cotidianidade, no qual o homem se limita a uma consciência superficial sobre as coisas, não se atentando sobre o que pensa, como pensa, por que pensa o que pensa, ou seja, como seus juízos, valores e opiniões, enfim, sua forma de pensar e agir diante do mundo se desenvolve e, portanto, acaba naturalizando os fatos, isto é, desvinculando-os do contexto e de sua constituição histórica.

Desse modo, aparenta-se haver uma cisão entre teoria e prática, uma vez que se compreende teoria como algo distante de si, confuso, difícil, nebuloso. Porquanto, o homem não percebe que sua consciência se nutre de mediações dadas na sua relação com outros homens em sua cotidianidade, e que orientam suas ações, uma vez que o que se entende por prática é a utilidade das coisas, o “botar a mão na massa”, o “saber fazer”, desprovida de teoria, mas desenvolvida por meio das experiências diretas com o mundo, restringindo-se, portanto, em nível do senso comum.

Há um nível em que as ações mentais mediadoras das ações concretas sobre o mundo são conscientes, uma vez que se antecipa idealmente o fim que se almeja, processo esse de teorização, de uma prática que passa a ser determinada por uma teoria científica, porque comprometida está com a transformação. Para tanto, faz-se necessário o máximo de apropriação das produções humanas objetivadas na cultura, organizada a partir da lógica dialética, pois, “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2005, p. 262).

Essa exposição sumária, isolada e aparentemente estática incorre no risco de ofuscar a compreensão do que se considerou como níveis de manifestação da relação entre teoria e prática. Esse exercício se fez, tentando explicitar serem esses supostos níveis frutos da prática social humana e, portanto, coexistirem e se entrecruzarem, ao se tomar a consciência como processo (IASI, 1999).

Todavia, em virtude da divisão social do trabalho e das relações sociais alienadas, os homens ficam privados de atingirem o nível mais elevado de seu desenvolvimento pleno, mesmo que uns, mais e outros, menos, uma vez que o fenômeno da alienação não se origina ou se ultrapassa na esfera individual. Assim sendo, a superação do trabalho alienado e da cisão teoria e prática requer suplantar a sociedade que os engendra.

Para discutir acerca do desenvolvimento humano, e a possibilidade deste acontecer de forma plena, é que se passa à próxima seção, em que se buscou tratar, fundamentalmente, sobre a formação do pensamento empírico e do pensamento teórico, respaldando-se nos postulados da Teoria Histórico-cultural, a

qual se estrutura nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo dialético e histórico.

De acordo com Shuare (1990), Vigotski e seus colaboradores – e continuadores dessa escola psicológica –, têm como eixo para a compreensão e explicação do desenvolvimento do psiquismo humano, suas determinações históricas, a prática social humana, o tempo humano como História do desenvolvimento da sociedade, que, para ser entendida, não deve prescindir do conceito de atividade produtiva e transformadora do mundo e dos homens, pelos próprios homens.

3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dos postulados do materialismo dialético e histórico, pode-se inferir que a relação teoria e prática é inerente à existência humana, pois ela se configura na ação transformadora do homem sobre o mundo que, de natural, passa a artificial por meio de criações que envolvem mente e corpo, ou seja, por meio de um processo de idealização, de atividade teórica que se objetiva em manifestações concretas da prática social.

Ao nascer, o homem depara-se com um mundo já existente, independentemente de sua consciência e de sua vontade. Para humanizar-se, necessita se apropriar das aquisições realizadas pelas gerações precedentes e objetivadas na cultura material e intelectual.

Dada a complexidade do mundo organizado sob relações de dominação, a divisão social do trabalho, necessária para os homens organizarem e produzirem suas vidas, tornou fato a cisão entre aqueles que planejam as ações e aqueles que as executam, sem mesmo participarem das decisões para as quais agem, configurando o trabalho alienado e, conseqüentemente, o desenvolvimento limitado das potencialidades psíquicas, por estarem restritas as possibilidades de apropriação das objetivações humanas mais elaboradas ao se constituírem como propriedade privada.

Porquanto ao pautar-se em postulados vigotskianos, segundo os quais formar um tipo de pensamento superior, com tipos específicos de generalização e abstração, requer o máximo de apropriação de conhecimento sistematizado, de forma adequadamente organizada, busca-se subsídios na Teoria Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento desse tipo de pensamento, vislumbrando contribuições para se compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo.

Assim, a reflexão aqui tecida inicia-se explanando sobre a relação entre pensamento e linguagem, por ser esta a forma concreta em que se opera a consciência da realidade circundante, ou seja, “[...] a ‘consciência prática’ dos

homens, [...] razão por que a consciência é inseparável da linguagem” (LEONTIEV, 2004, p. 92).

Esta seção ancora-se em estudos de representantes da Psicologia Histórico-Cultural, dentre eles, Rubinstein (1959), Petrovski (1979), Luria (1979; 1986; 1990; 2006), Davídov (1982; 1988), Vigotski (2000; 2004; 2007).

3.1 A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

O ponto de partida para a formação da consciência humana e do pensamento é a prática social, a realidade objetiva que coloca ao homem, constantemente, problemas difíceis e determinados, por ainda existirem coisas desconhecidas, incompreensíveis e ocultas ao redor deste.

Na busca por conhecer a realidade circundante, de resolução de problemas com os quais se depara, por meio do pensamento – reflexo generalizado e mediato da realidade –, o homem necessita se comunicar, trocar informações, intercambiar-se com outros homens, utilizando-se da linguagem para isso. Assim, conforme Gorski (1959), pensamento e linguagem constituem uma unidade indissolúvel.

Como necessidade intrínseca ao processo de trabalho, a linguagem possibilitou ao homem desenvolver suas atividades, de forma consciente, quando, nas primeiras etapas da vida, ligava-se aos gestos e sons ainda pouco articulados, que podiam significar coisas diferentes, dependendo da situação prática e imediata em que eram utilizados ou mesmo da entonação da voz.

Em seu desenvolvimento progressivo, a linguagem aos poucos passou a designar ações, objetos, suas propriedades e relações, incluindo aqueles inacessíveis à percepção sensível imediata, como, por exemplo: a velocidade da luz e do som, o átomo, as ondas sonoras, etc., formando um sistema de códigos cada vez mais complexo, ou seja, um conjunto de signos com significados compreensíveis por um grupo social.

Resultado desse processo histórico, a linguagem torna-se instrumento decisivo do conhecimento humano e possibilita ao homem, em seu desenvolvimento, tanto filo quanto ontogenético, superar os limites da experiência

sensorial, individualizar as características dos fenômenos, por meio da análise, e formular generalizações ou categorias e, assim, desenvolver “[...] o pensamento abstrato ‘categorial’” (LURIA, 1986, p. 22).

Tal processo se deve à criação, pelo homem, de signos, que são marcas externas, absorvidas e reorganizadas internamente e que o auxiliam na solução dos problemas enfrentados, por se constituírem como representações mentais que lhe permitem referir-se a elementos ausentes do espaço e tempo presentes, ampliando sua capacidade de ação no e sobre o mundo (VIGOTSKI, 2007).

Um exemplo da utilização de signos pode ser encontrado na forma como os pastores, no passado, utilizavam pedrinhas para controlar a quantidade de ovelhas do rebanho de que cuidavam – cada “cálculo” correspondia a uma ovelha. Quer dizer, um objeto foi utilizado como representação de outro objeto para auxiliar a memória. Com o tempo, essa forma de controle de quantidades foi se mostrando ineficaz, diante de situações mais complexas de controle de quantidades, assim, o homem foi criando outros mecanismos, até chegar aos números e a sua representação gráfica, que se constituem em signos mais abstratos.

Mediante a capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real, o homem se liberta do objeto de seu campo visual e passa a relacionar-se mentalmente com ele, a idealizar, planejar, imaginar, ter intencionalidade, por consistir em uma relação indireta com o mundo fisicamente presente. Ao serem internalizados, os signos libertam o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

Considerados por Vigotski (2007, p. 56) meios artificiais, recursos internos e reguladores das funções psíquicas que comandam as ações externas, os signos mudam, “[...] fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos [materiais] amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”.

A internalização dos signos externos, transformados em representações mentais, que permitem ao homem operar mentalmente sobre o mundo, se faz por via de mediações, para, então, se constituir como um tipo de comportamento cultural.

Porquanto os signos consubstanciam-se em sistemas simbólicos, que permitem o partilhamento de seus significados entre os membros de determinado

grupo social, levando ao aprimoramento da interação entre eles. Além dessa função, os sistemas simbólicos, ao atuarem como mediadores entre o indivíduo e o mundo real, são o meio pelo qual o homem é capaz de “ver” o mundo e agir sobre este.

Um signo importante para a formação psicológica é a palavra, considerada o elemento fundamental da linguagem e a célula do pensamento, uma vez que designa as coisas, individualiza suas características, indica ações e relações entre elas, reúne objetos em determinados sistemas, ou seja, a palavra codifica o mundo e a experiência humana sobre ele (LURIA, 1986).

A linguagem auxilia os sujeitos na solução de tarefas práticas e em ações consideravelmente mais elevadas, uma vez que a palavra é o meio pelo qual se formam os conceitos e se desenvolve o pensamento lógico-verbal.

Esse tipo de pensamento possibilita ao sujeito a classificação categorial dos objetos, selecionando aqueles que correspondem a um conceito abstrato, independentemente da sua forma, cor ou tamanho, posto que o atributo material, como critério de classificação, torna-se irrelevante. Pode-se, por exemplo, agrupar as palavras: “cachorro”, “leão”, “elefante”, “urso polar” e “rato”, na categoria “animais”, independentemente das particularidades de cada um destes.

De acordo com Luria (1990, p. 65), esse tipo de classificação dos objetos – categorial – por implicar o pensamento verbal e lógico complexo, “[...] explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral”.

A partir da formação desse tipo de pensamento, de acordo com Luria (1990, p. 17), “[...] o homem, baseando-se nos códigos da língua, está em condições de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver tarefas teóricas”.

Todavia, essa forma mais complexa de abstração decorre de um processo de desenvolvimento que implica mediações, interações entre os homens, ou seja, requer a apropriação e internalização dessas formas mais elaboradas da linguagem e, conseqüentemente, de pensamento.

A primeira ação de classificação dos objetos, de acordo com Luria (1990), inicia-se quando a criança consegue compará-los, porém, para isso, esta se baseia

na impressão gráfica e nos atributos físicos dos mesmos, mediante sua experiência prática com aqueles e, assim, não se utiliza das palavras como um meio independente para classificá-los, revelando um tipo de pensamento situacional ou concreto.

De acordo com Luria (1990, p. 66), “os sujeitos que tendem a esse tipo de classificação não separam os objetos em categorias lógicas, mas os incorporam às situações gráfico-funcionais extraídas da vida e reproduzidas de memória”. Assim sendo, os sujeitos, submetidos a um modo de organizar a realidade, baseando-se em situações práticas, encontram dificuldade em prescindir do pensamento visual e mudar para outro tipo de classificação, revelando a rigidez dessa forma de compreensão das coisas.

O modo de classificação que envolve aspectos práticos pode ser exemplificado com a seguinte sequência de objetos: *mesa, toalha de mesa, prato, garfo, faca, carne, feijão*, todos relacionados a determinada situação de uso – a “de refeição”.

Esta maneira de agrupar os objetos não se baseia em uma palavra que permita às pessoas isolar um atributo comum e denotar uma categoria que logicamente subordine todos os objetos. O fator determinante na classificação de objetos em situações desse tipo é chamado de percepção gráfica funcional ou recordação das relações da vida real entre os objetos (LURIA, 2006, p. 47).

Tal forma de classificação pôde ser verificada por Luria (1990)⁶ em pessoas analfabetas (tanto adolescentes quanto adultos), que ficavam presas às situações de trabalho, ou seja, as ações que realizavam na vida prática acabavam sendo o controlador de suas classificações.

As pesquisas desenvolvidas por esse autor (1990) revelaram que as pessoas que passaram por um mínimo processo de escolarização apresentavam um tipo de classificação que envolvia aspectos práticos e teóricos.

⁶ O estudo foi realizado nos anos de 1931 e 1932, sob a coordenação de Vigotski, nas regiões mais remotas do Uzbequistão e Kirghizia, durante a reestruturação mais radical na União Soviética, por meio da qual se empenhavam na erradicação do analfabetismo, na transição para uma economia coletivista e o realinhamento da vida pelos novos princípios socialistas. O objetivo dos estudos era o de verificar como o contexto influenciava no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA, 1990).

Diante disso, os autores da escola psicológica vigotskiana afirmam ser crucial um processo formativo intencionalmente organizado para a formação do pensamento que realiza generalizações as quais não se prendem às impressões imediatas, mas classificam os objetos, isolando certos atributos que os diferem, bem como promovem o desenvolvimento psíquico cada vez mais complexo.

Luria (2006) explica que as leis psicológicas que guiam o pensamento caracterizado de categorial se diferem integralmente daquelas que envolvem o pensamento vinculado à experiência prática da pessoa.

Quando a pessoa desenvolve um modo de pensar com base no qual é capaz de incluir os objetos em categorias específicas, expressas por meio de conceitos abstratos, desenvolvendo um sistema conceitual hierárquico, “[...] ela se concentra primeiramente nas relações de ‘classe’ entre os objetos e não na maneira concreta pela qual eles interagem em situações reais” (LURIA, 2006, p. 46).

Esse tipo de pensamento permite a ela agrupar diferentes objetos e nomeá-los por um termo mais amplo que os inclua. Por exemplo: “[...] uma rosa é uma flor, uma flor é uma planta, uma planta é parte do mundo orgânico” (LURIA, 2006, p. 47). Cada termo torna-se mais amplo por incluir uma diversidade de objetos que, aparentemente, não têm relação com o outro, dada suas características particulares, como tamanho, cor, forma, peso, etc. Por exemplo: uma “rosa”, uma “árvore”, uma “vitória régia” e um “pé de alface” podem ser incluídos nas categorias: planta e mundo orgânico, independentemente de suas particularidades, dando flexibilidade ao pensamento.

Essa conquista humana de pensar sobre as coisas e sobre o mundo circundante reflete uma experiência partilhada entre os homens: a constituição social de um sistema linguístico compartilhado. Dessa forma, de acordo com Luria (2006, p. 47): a “[...] confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas [...]”.

Assim, a palavra torna-se o instrumento principal de abstração e generalização, pois cada palavra, por si, é uma generalização. No entanto, é possível realizar abstrações cada vez mais complexas, revelando que esse processo

é variável no decorrer do desenvolvimento psíquico, até o desenvolvimento do pensamento teórico. Desse modo, Luria (2006, p. 51) assevera:

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica gramatical permite que funcionem como base dos juízos, este sistema inclui também 'expedientes' lógico verbais mais complexos que lhe permitem realizar operações de dedução e inferência, sem nexos de dependência com a experiência direta.

É importante ressaltar, porém, que a palavra não é o próprio conceito, mas o veículo por meio do qual ele é sistematizado e comunicado. Conceitos cada vez mais complexos, como os científicos, envolvem generalizações e abstrações teóricas e necessitam de várias palavras para serem sistematizados e comunicados. Isso se deve ao fato de que esses conceitos se constituem na articulação entre concepções, compondo um amplo sistema simbólico, portanto, não há como expressá-los por meio de uma simples definição ou pela palavra utilizada para comunicá-lo. Por exemplo, conceitos como: "Estado", "Democracia", "Mais-Valia", "Modo de Produção", "Física Quântica", etc. não podem ser apreendidos e comunicados por uma ou mais palavras, exigem-se textos complexos, relações com outros conceitos para que seu movimento de constituição possa ser revelado.

Mediante a tese de que a palavra não é o conceito, é que na Psicologia Histórico-Cultural se distinguem dois tipos de conceitos, no que tange à sua origem, estrutura semântica e estrutura psicológica: os conceitos comuns, cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos (LURIA, 1979).

É nas relações da criança com os adultos e com as demais crianças, dos homens entre si, por meio de vivências e situações com as quais se deparam no seu entorno sócio-cultural, que se desenvolvem os conceitos comuns ou cotidianos. Estes, por se desenvolverem sob o aparato perceptivo e sensorial de envolvimento com o objeto da aprendizagem, de maneira imediata, e, portanto, não consciente, acabam por exigir a solução de tarefas práticas e um tipo de pensamento específico – o empírico.

Desse modo, quando são realizadas tarefas que independem da tomada de consciência das ações mentais envolvidas na sua realização, não atuando de forma deliberada, dificulta-se a compreensão das causas dos fatos e fenômenos da realidade em suas múltiplas determinações.

Já os conceitos científicos, ao serem apropriados mediante uma situação específica de formação, em conjunturas de ensino intencionalmente organizados, envolvem a tomada de consciência do objeto de aprendizagem e das operações mentais complexas, seguindo uma via oposta àquela percorrida pelos conceitos cotidianos.

Buscando explicar e compreender como ocorre o processo de formação dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos e suas diferenças, Vigotski (2000, p. 261) ressalta que a existência de conceitos mais complexos, que possibilitam ao homem realizar generalização teórica, não significa que um substitua o outro, pois há entre eles uma relação dialética, sendo os primeiros a base para a formação dos segundos. Da mesma forma, os conceitos científicos não deixam de influenciar os cotidianos já constituídos, pois “[...] não estão encapsulados na consciência [...], não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível [...], mas estão em processo de uma interação constante [...]”.

Mas qual o caminho percorrido por ambos os conceitos em sua constituição? Para Vigotski (2000), tais conceitos se constituem quando percorrem caminhos inversos, pois, enquanto os conceitos científicos seguem o caminho descendente, o nível das operações lógicas, das propriedades mais complexas e superiores do objeto às mais elementares e inferiores, os cotidianos percorrem o caminho ascendente, ou seja, parte do objeto, de suas propriedades mais elementares e inferiores às superiores, para só muito tempo depois o sujeito tomar consciência daquele.

De acordo com Vigotski, Marx (1920 *apud* VIGOTSKI, 2000, p. 293-294) definiu com profundidade a essência de todo conceito científico, ao afirmar: “[...] se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda a ciência seria desnecessária”. Para Vigotski (2000, p. 294), é justamente aí que reside a essência do conceito científico, ou seja, “[...] este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico [...]” e, por este motivo,

“[...] pressupõe necessariamente outra relação com os objetos, contida no conceito [...]”, que, por sua vez, supõe a existência de relações entre os conceitos. Em virtude disso, “[...] todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 294).

Os conceitos científicos, sistematizados e organizados sob a forma de conteúdos escolares, por se constituírem na relação com outros conceitos, formam um sistema complexo. Nesse sentido, quando são apropriados pelos estudantes, na escola, concorrem para a ampliação e modificação da maneira como os alunos interagem e compreendem o mundo, já que, ao serem internalizadas, as estruturas psíquicas também se modificam.

No entanto, de acordo com Vigotski (2000), para que na escola o sujeito possa se apropriar dos conceitos científicos, é preciso já ter atingido determinado nível dos conceitos cotidianos, em virtude da relação intrínseca entre ambos, e ser capaz de tomar consciência deles, de forma arbitrária, pois precisa voltar sua atenção para o objeto de aprendizagem.

Quando Vigotski (2000) analisa o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos científicos, esclarecendo a relação dialética entre eles, afirma que aqueles são reelaborados e superados por incorporação no movimento de apropriação destes.

Nessa perspectiva, o referido autor ressalta o papel da aprendizagem escolar para a apropriação dos conceitos científicos, sendo aquela, portanto, a fonte do desenvolvimento do pensamento conceitual. Assim ele explica:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento [...]. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se já pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse

fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2000, p. 334).

Ante o exposto, é possível afirmar que a escola tem papel fulcral no desenvolvimento humano. Tem a função de proporcionar o ensino intencionalmente organizado de conhecimentos científicos – como sistema simbólico – capazes de promover um nível mais elevado de pensamento. É este pensamento mais elevado que permite ao sujeito lidar com a realidade de modo diferente, que lhe possibilita ultrapassar o imediato e operar mentalmente com conceitos mais complexos. Assim, evidencia-se o fato de que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento de um tipo de pensamento mais complexo, mas aquele focado em conceitos que vão além do cotidiano e, sobretudo, de modo que levem em conta as ações mentais envolvidas no processo de apropriação dos conceitos.

Tal fato suscita a seguinte reflexão: embora no processo de desenvolvimento humano a passagem ao pensamento mediado pela linguagem – como sistema simbólico, veiculado pela palavra, seja algo revolucionário na formação do homem, este pode findar em se restringir aos aspectos práticos e imediatos da vida e, por isso, a um desenvolvimento limitado de suas capacidades plenas, ao não lhe ser possibilitada a apropriação, adequadamente organizada, de conhecimentos mais elaborados, que promova a atividade teórica, no sentido lato.

Uma criança pode chegar a ser um adulto limitado intelectualmente, no que se refere às inúmeras possibilidades que foram perdidas na sua constituição como um sujeito ativo e criador em seu meio social, no sentido de efetivar a unidade teoria e prática, caso não disponha de condições para a apropriação dos conhecimentos promotores de seu desenvolvimento pleno.

Isso posto, é preciso discutir, de forma tenaz, as possibilidades de no ambiente escolar se promover o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, já que, no marco das contradições capitalistas, a escola incorre na formação de homens no limite do que é exigido à manutenção das relações de dominação, portanto, pode se restringir à formação de um nível limitado do pensamento.

3.2 PENSAMENTO EMPÍRICO E PENSAMENTO TEÓRICO

Para o prosseguimento das reflexões sobre os aspectos anteriormente destacados, tomam-se as contribuições de Davíдов (1988, p. 3), o qual aponta a tarefa de se modificar o conteúdo e os métodos de ensino das crianças, no sentido de se introduzir no programa das disciplinas escolares os conhecimentos correspondentes às conquistas da ciência e da cultura contemporâneas, para que os alunos sejam ensinados a pensar teoricamente, ou seja, “[...] desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento [...]”⁷.

Davíдов (1988) não nega o fato de qualquer ensino escolar desenvolver capacidades intelectuais nas crianças, porém, faz a crítica a um tipo de ensino que se limita à formação do pensamento empírico ao transmitir conteúdos, utilizando-se de métodos respaldados por uma base epistemológica sustentada na lógica formal, os quais se restringem a uma relação cotidiana, utilitária com os objetos e fenômenos e, por isso, alheios à avaliação e compreensão teórica da realidade.

Essa forma de ensinar desenvolve o pensamento com tipos específicos de generalização e abstração, em virtude de ocorrer por meio de procedimentos peculiares para formar os conceitos, tornando-se um obstáculo para a apropriação plena do objeto de estudo, envolto de relações complexas que não se mostram de imediato.

Cultivar esse tipo de pensamento na escola não permite que se desenvolva o pensamento teórico, uma vez que “[...] o pensamento empírico se origina e pode **mais ou menos** desenvolver-se *fora* da escola, já que suas fontes estão vinculadas à *vida cotidiana das pessoas* (DAVÍDOV, 1988, p. 6, grifos nossos)”⁸.

Ante essa constatação, é possível enfatizar que ter acesso à educação escolar e aos conhecimentos científicos não significa por si só desenvolver o pensamento

⁷ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo [...]*”.

⁸ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el pensamiento empírico se origina y puede más o menos desarrollarse **fuera** de la escuela, ya que sus fuentes están vinculadas a la vida cotidiana de las personas*”.

teórico, um tipo de pensamento superior em relação ao pensamento empírico, se o ensino daqueles conhecimentos estiver organizado tendo por base a lógica formal.

Como a própria expressão indica, a lógica formal se refere à forma do pensamento, ou seja, “o que” se pensa, suprimindo, assim, o seu conteúdo. Mas, é plausível que se diga: Ah! Isso é impossível, como é que há uma forma de pensar sem conteúdo, sem se referir a algo, ou seja, desprovido de sentido? É correto afirmar que há um conteúdo na forma do pensamento conformado pela lógica formal, no entanto, esse conteúdo é reduzido, isolado de suas contradições, pois está restrito aos aspectos extrínsecos do fenômeno, da coisa, do objeto. Porquanto, para a lógica formal o conhecimento não implica a transformação das estruturas psíquicas, no modo de pensar, significando apenas um acúmulo de informações – seu conteúdo – sem vínculo com o método do pensamento.

Isso se deve ao fato de que, para a lógica formal, os objetos são constituídos de propriedades e relações específicas que lhes permitem ser identificados com tais. Por exemplo: uma mesa, uma cadeira, um computador, um celular, uma laranja. Cada um desses objetos porta indícios que os assemelham ou os diferenciam de outros. Esses indícios referem-se às suas características, como: forma, tamanho, peso, substância, cor, etc., e as relações que estabelecem entre si, que podem ser causais, temporais, espaciais. Suas semelhanças e diferenças podem ser abstraídas pelo procedimento lógico da comparação, ou seja, ao se comparar um objeto a outro, se pode extrair suas características (SFORNI, 2004).

As características que comportam qualquer objeto permitem, via comparação, encaixá-lo em determinadas categorias e excluí-lo de outras. Por exemplo: se o atributo escolhido for forma, uma laranja, uma roda e uma bola podem ser agrupadas na categoria “formas arredondadas”.

Esse procedimento que vai do particular ao geral, uma vez que se parte das características de cada objeto isolado, tomando em separado aquilo que lhes é comum, permite a generalização por se definir uma palavra termo que possa designá-los. A palavra termo, que designa determinada categoria, permite ao homem abstrair essa particularidade de outras propriedades do objeto.

Ao refletir sobre as especificidades da generalização, na perspectiva do ensino voltado para a formação do pensamento empírico, sustentado pela lógica

formal, Davídov (1988, p. 101) destaca um exemplo presente em manuais didáticos das escolas russas, direcionados aos professores:

Para a elaboração autônoma do conceito é necessário, antes de tudo, que os alunos analisem e comparem uma quantidade bastante grande de objetos idênticos ou parecidos, especialmente selecionados e propostos pelo professor. Consecutivamente, faz-se o exame das qualidades isoladas de diferentes objetos e se determina em que se diferenciam ditos objetos uns dos outros. Tem lugar a seleção das qualidades comuns para todos os objetos... e estas últimas dão, ao fim das contas, a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito.⁹

No exemplo apresentado, o geral, que, por sua vez, constitui o essencial na análise de determinado objeto, é tido como aquilo que se repete, que é estável, a invariável definitiva das diversas propriedades dos objetos de uma classe.

Nessa perspectiva, generalização e abstração não se separam e o comum, como qualidade essencial do objeto, é o que se destaca das demais qualidades observadas, fixado por uma palavra termo que remete ao conceito generalizador. “O movimento da percepção ao conceito é a passagem do concreto, sensorial ao abstrato, imaginável [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 102).¹⁰

No entanto, um mesmo objeto, apesar de poder pertencer a várias categorias, para que seja identificado como tal, há que se separar nele seus indícios substanciais, indispensáveis dos secundários. Por exemplo: uma laranja deixa ser laranja se não for cítrica, amarelada e redonda (atributos essenciais), mas ser pequena ou grande é secundário.

De acordo com Davídov (1982, p. 48), “o destacar dos indícios essenciais e designá-los com palavras conduz a uma forma singular do pensamento: o *conceito*.”

⁹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Para la elaboración autónoma del concepto es necesario, ante todo, que los alumnos analicen y comparen entre sí una cantidad bastante grande de objetos idênticos o parecidos, especialmente seleccionados y propuestos por el maestro. Se examinan consecutivamente las cualidades aisladas de diferentes objetos y se determina en qué se diferencian dichos objetos unos de otros. Tiene lugar la selección de las cualidades comunes para todos los objetos... y estas últimas dan, a fin de cuentas, la definición del concepto en forma de enumeración de las cualidades generales para lo objetos que entran en el contenido del correspondiente concepto*”.

¹⁰ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El movimiento de la percepción al concepto es el pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginable*”.

Indícios básicos e substanciais ‘são aqueles sem o quais não podemos imaginar o conceito dado e que expõe a natureza do objeto’” (DAVÝDOV, 1982, p. 48)¹¹. Assim, aquilo que indica os atributos essenciais do objeto fixados no conceito consubstancia o seu conteúdo, isto é, o conjunto de traços substanciais dos diversos objetos homogêneos representados nele. Além do conteúdo, o conceito possui uma extensão, a qual representa a totalidade dos objetos que podem ser designados pelo mesmo conceito. Por esse procedimento, que determina com exatidão os indícios substanciais do objeto, é possível estabelecer a sua definição. Por exemplo, o conceito de matéria, por apresentar um conjunto de traços substanciais, se revela em uma definição: qualquer substância líquida, sólida e gasosa que ocupar lugar no espaço, o qual pode ser aplicado a vários objetos, como: água, copo e oxigênio (DAVÝDOV, 1982).

Uma vez que a definição do conceito não comporta todos os traços essenciais possíveis de um objeto, por serem demasiados longos, volumosos e dificilmente perceptíveis, para solucionar essa dificuldade, na lógica formal tem-se adotado “[...] o procedimento que consiste em revelar o conceito através do *gênero* e os traços imediatos, que distinguem o conceito dado de outros do mesmo gênero, como *tipo*”. Desse modo, *gênero* refere-se a “uma classe de objetos homogêneos e *tipo* compreende objetos pertencentes ao gênero, mas possuem traços peculiares que os distinguem de outros objetos do mesmo gênero (diferenças específicas)” (DAVÝDOV, 1982, p. 50)¹².

Para ilustrar esse procedimento, reproduz-se aqui o exemplo dado por Davýdov (1982), o qual destaca que, no sistema de conceitos de “gás”, “oxigênio” e “ozônio”, um mesmo conceito, no caso “oxigênio”, refere-se ao *tipo* em relação a gás e ao *gênero* em relação a “ozônio”, uma vez que ozônio é uma variedade do oxigênio.

¹¹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El destacar los indicios esenciales y designarlos con palabras conduce a una forma singular del pensamiento: al concepto. Indicios básicos y substanciais ‘son aquellos sin los cuales no podemos imaginar el concepto dado y exponen la naturaleza del objeto’*”

¹² Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *el procedimiento consistente em revelar el contenido do concepto a través de género y rasgo inmediatos, y que distinguen el concepto dado como tipo de otros tipos del mismo género. [...] es una clase de objetos homogéneos. El tipo comprende objetos pertenientes al género e que poseen rasgos peculiares que los distinguen de otros objetos del mismo género (diferencias específicas).*”

O conceito é definido, então, por aquilo que qualifica um objeto, pelos seus traços externos e identificáveis, de modo que o geral, o essencial do objeto, é considerado como aquilo que se repete.

Isso não significa, porém, que esse tipo de generalização conceitual não cumpra uma função no processo de ensino dos conceitos. Pelo contrário, a generalização empírica permite ao aluno realizar uma operação de grande importância em toda a sua atividade de estudo: a sistematização ou classificação, sendo uma das tarefas centrais do ensino levar as crianças a conhecer os esquemas de classificação.

A esse respeito, Davídov (1988, p. 102) ressalta

Os alunos classificam os animais e as plantas (biologia), as partes da palavra e a oração (gramática), as figuras planas e os corpos (geometria), etc. Um dos procedimentos fundamentais da classificação é o estabelecimento das relações de gênero e espécie, a separação em conceitos de gênero e diferenças específicas. A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação¹³.

Porquanto, pretende-se destacar que, ao restringir-se a esse modo de ensino dos conceitos científicos, ancorado na lógica formal, desenvolve-se no aluno apenas sua capacidade para fazer generalizações restritas à observação, tomando como ponto de partida a sensação e a percepção do sujeito em relação ao objeto estudado, o dado visualmente e captado sensorialmente, por pautar-se no princípio do caráter visual direto, promovendo empiricamente a formação dos conceitos.

O objeto da lógica formal não é todo o pensamento, senão um aspecto seu [...]. A lógica formal estuda as ideias, os conceitos, os juízos e demais, já *preparados*, já surgidos, e estabelece determinadas correlações (fórmulas) entre eles. O silogismo é um exemplo desta relação ou fórmula. Ao mesmo tempo, a lógica formal

¹³ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Los alumnos clasifican los animales y las plantas (curso de biología), las partes de la palabra y la oración (gramática), las figuras planas y los cuerpos (geometría), etc. Uno de los procedimientos fundamentales de clasificación es el establecimiento de las relaciones de género y especie, la separación en conceptos de género y diferencia específica. La creación de una jerarquía de generalizaciones está subordinada a la tarea de reconocer objetos o fenómenos como pertenecientes a un determinado género y especie, como pertenecientes por sus propiedades a un determinado lugar en la clasificación*”.

se abstrai das condições diretas *do surgimento e desenvolvimento* de tais ideias, conceitos, juízos, conclusões. A forma do silogismo, como qualquer outra forma da lógica formal, não expressa o curso do processo do pensamento, não indica *como* se realiza concretamente o processo de surgimento e desenvolvimento de dita ideia (PETROVISKI, 1979, p. 299-300).¹⁴

Embora essa lógica tenha a sua importância no estudo e explicação de formas de pensamento, como, por exemplo, o pensamento silogístico, suas leis, conforme assevera Petroviski (1979), são insuficientes para uma explicação completa, profunda e multilateral do pensamento.

Os processos do pensamento se limitam, na direção acima expressa, “1) à comparação dos dados sensoriais concretos com o fim de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com o fim de sua inclusão em uma classe” (DAVÍDOV, 1988, p. 105).¹⁵

Assim, a aparência passa a ser tomada como essência, reduzindo o conteúdo do conceito aos dados sensoriais, aos traços comuns, externos, captados diretamente do objeto e apresentados por via da comparação.

Contribui com essas reflexões a discussão trazida por Moraes (2008), no que tange à tarefa do docente em ensinar determinado conceito, utilizando a metodologia expositiva ou outras formas de ensinar aparentemente inovadoras, como, por exemplo, um experimento no laboratório de ciências ou uma aula passeio, mas que se restringe à definição verbal do conceito tomada em sua forma final, desconsiderando seu contexto de origem e as necessidades suscitadas ao homem para sua teorização. Essa forma de ensino leva os alunos a descreverem os aspectos distintos dos fenômenos diretamente perceptíveis e observáveis, sem

¹⁴ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El objeto de la lógica formal no es todo el pensamiento, sino solo un aspecto suyo [...]. La lógica formal estudia las ideas, los conceptos los juicios e demás, ya preparados, ya surgidos, y establece determinadas correlaciones (fórmulas) entre ellos. El silogismo es un ejemplo de esta correlación o de esta fórmula. Al mismo tiempo, la lógica formal se abstrae de las condiciones directas del surgimiento y desarrollo de tales ideas, concepto, juicios, conclusiones. La fórmula del silogismo, como cualquier otra fórmula de la lógica formal, no expresa el curso del proceso del pensamiento, no indica como se realiza concretamente el proceso del surgimiento e desarrollo de dicha idea*”.

¹⁵ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*1) a la comparación de los datos sensoriales concretos con el fin de separar los rasgos formalmente generales y realizar su clasificación; 2) a la identificación de los objetos sensoriales concretos con el fin de su inclusión en una u otra clase*”.

tomá-los em seu movimento histórico de constituição, mobilizando apenas a função psicológica de memorização.

Essa maneira de se organizar o ensino limita-se à formação do pensamento empírico, pois se centra na mera descrição dos traços comuns dos objetos tomados isoladamente, os quais devem ser generalizados e abstraídos empiricamente ao partir do singular para o geral, sem o movimento contrário, do geral ao particular.

O conceito ensinado sob a forma de descrição, fora do seu movimento, “[...] constitui-se no conjunto dos traços comuns levantados pela percepção e descritos verbalmente, desarticulado das formas de atividade mental, considerando os atributos externos dos objetos como autônomos e independentes entre si [...]” (MORAES, 2008, p. 72).

Uma situação descrita e criticada por Davídov (1988) sobre as escolas russas refere-se às recomendações dadas aos professores para que direcionassem o ensino dos conhecimentos científicos, utilizando-se da experiência empírica cotidiana como base para que as crianças assimilassem os conhecimentos escolares.

Tal recomendação pauta-se na crença de que seria mais fácil e exitosa a aprendizagem do conhecimento científico pela criança, quando esta se apoia em imagens cotidianas concretas, em sua experiência sensorial.

Nesse sentido, de acordo com Lefebvre (1979), a lógica formal está no início do processo de conhecer, como princípio do pensamento racional, estando aí o seu limite, pois, como adverte Davídov (1988), com base em pressupostos marxianos, a compreensão empírica dos fatos e fenômenos não penetra em suas relações internas, mas limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar os elementos das suas manifestações externas.

Isso significa dizer que o objeto só pode ser descoberto em suas múltiplas mediações, em um sistema conceitual, em seu processo de formação histórica, ou seja, aquilo que se capta diretamente, o observável, o sensível, deve ser correlacionado mentalmente com o passado e projetado para o futuro, captado em seu movimento. Esse processo só se faz possível mediante o pensamento teórico, pois este não capta o objeto de forma isolada, unilateralmente, como o faz o pensamento empírico, pelo contrário, reúne as coisas que não são semelhantes, diferentes,

multifacetadas, que não são coincidentes, mas que são determinantes do objeto em questão (DAVÍDOV, 1988).

Desse modo, a relação estabelecida com o objeto refere-se à relação objetiva geral e particular, ao contrário do pensamento empírico, que tem como ponto de partida o particular, ascendendo para o geral, em que busca o igual em cada objeto da classe à qual pertence.

O desenvolvimento do pensamento teórico pressupõe outro modo de se organizar o ensino e de tratar o conteúdo selecionado, isto é, o estudo do conhecimento mais elaborado e sua compreensão, bem como dos acontecimentos, posto que se devam considerar a origem e o desenvolvimento dos conceitos, tomados a partir da lógica dialética, que incorpora em sua estrutura a lógica formal (DAVÍDOV, 1988).

Sobre o desenvolvimento do pensamento teórico, Davídov (1988, p. 6) explica:

O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. Há que orientar o ensino escolar à comunicação de tais conhecimentos, que as crianças possam assimilar no processo de generalização e abstração teóricas, conduzidos aos conceitos teóricos. A escola, a nosso juízo, deve ensinar as crianças *a pensar teoricamente*.¹⁶

O pensamento teórico, justamente, descobre as inter-relações do objeto no sistema de sua formação, no movimento do geral ao particular e do particular ao geral, pois qualquer objeto, ao possuir uma série de traços especiais que são inerentes somente a ele, só existe em unidade com o geral que o determina.

Isso significa que “[...] o geral constitui aquilo que é inerente a uma quantidade de objetos singulares, particulares. Se os traços individuais destacam o

¹⁶ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El pensamiento teórico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos de formación de los conceptos e operación con ellos. Justamente la formación de tales conceptos abre a los escolares el camino para dominar los fundamentos de la cultura teórica actual. Hay que orientar la enseñanza escolar a la comunicación de tales conocimientos, que los niños pueden asimilar en el proceso de generalización y abstracción teóricas, conducente a los conceptos teóricos. La escuela, a nuestro juicio, debe enseñar a los niños a pensar teóricamente*”.

objeto dado dos outros objetos, o geral é como se o aproximasse desses outros objetos [...], bem como se “[...] condicionasse a sua pertença a uma determinada espécie ou classe de objetos homogêneos” (AFANÁSSIEV, 1985, p. 127).

Nessa perspectiva, a integridade objetiva, que existe por meio da conexão das coisas singulares, é o que se pode denominar de concreto, ou seja, a unidade do diverso. O concreto está dado na exterioridade, na contemplação, na representação, porém, o grande desafio é desvelá-lo, isto é,

[...] representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediação, porque só este processo, conduz à completa diversidade das manifestações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, no qual podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com isso, as relações do singular e o universal (DAVÍDOV, 1988, p. 131).¹⁷

Assim, o limite entre a experiência sensorial e o pensamento teórico passa pela linha do esclarecimento das causas internas e as condições de origem de determinado objeto, fenômeno, em resposta às seguintes questões: para quê e por quê; sobre que base; devido à qual possibilidade se converteu no que é e não em outra coisa (DAVÍDOV, 1988). Nessa direção, descobrir as conexões internas como fonte dos fenômenos observados, sua reprodução como concreto, só ocorre pelo pensamento teórico.

A reprodução do concreto se faz a partir do abstrato, de definições abstratas, que conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Porém, tais abstrações são de um tipo especial, por meio das quais se segue às conexões internas de certo sistema integral estudado e não abstrações do tipo empírico.

Tomam-se aqui as contribuições de Rubinstein (1959), o qual assinala que o processo do pensar é regido por leis internas, isto é, “[...] uma *análise* e uma *síntese* do que esse [o processo do pensar] nos proporciona e, além disso, uma *abstração* e uma *generalização*, derivadas daquelas”. Assim, “[...] as leis que regulam esses

¹⁷ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *en representar esto concreto como algo en formación, en el proceso de su origen y mediatización, porque sólo dicho proceso conduce a la completa diversidad de las manifestaciones del todo. Se trata de examinar lo concreto en desarrollo, en movimiento, en el que pueden ser descubiertas las conexiones internas del sistema y, con ello, las relaciones de lo singular e lo universal*”.

processos no marco das inter-influências constituem *as leis internas básicas do pensar [...]*” (RUBINSTEIN, 1959, p. 50).¹⁸

A análise e a síntese não são dois processos exclusivos do pensamento teórico, abstrato, mas denominadores comuns do próprio pensar, em todo processo de cognição.

No entanto, de acordo com Rubinstein (1959), é possível distinguir duas formas de análise que correspondem a dois níveis distintos, quais sejam: a análise das imagens sensoriais dos objetos, característica do pensamento empírico, e a análise conceitual, processada pelo pensamento teórico.

Sobre a especificidade da análise e da síntese teórica, assim explica:

A primeira, ao diferenciar as propriedades essenciais dos fenômenos das que não o são, as necessárias e as contingentes, as gerais e as particulares, se converte em abstração. A síntese ocorre quando se passa da abstração ao restabelecimento mental do concreto como totalidade analisada, quando se correlacionam seus diversos determinantes. A síntese se verifica: 1) ao explicar fenômenos concretos, pondo em relação distintas leis obtidas como resultado da decomposição analítica de fatores dependentes entrecruzados entre si; 2) aplicando cada uma das ditas leis nas novas circunstâncias concretas em que as categorias iniciais se manifestam de maneira distinta, e assim sucessivamente (RUBINSTEIN, 1959, p. 63-64).¹⁹

Por meio da análise e da síntese teóricas é possível descobrir novas propriedades nos objetos até então desconhecidas e, desse modo, novos vínculos se estabelecem, ou seja, novas conexões internas determinantes do objeto em questão são evidenciadas.

¹⁸ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] un **análisis** y una **síntesis** de lo que este nos proporciona; es, además, una **abstracción** y una **generalización**, derivadas de aquéllos. [...] las leyes que regulan estos procesos en el marco de sus interinfluencias, constituyen **las leyes internas básicas del pensar [...]**”.

¹⁹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “El primero, al diferenciar las propiedades esenciales de los fenómenos y las que no lo son, las necesarias y las contingentes, las generales y las particulares, se convierte en abstracción. La síntesis se da cuando se pasa de la abstracción al restablecimiento mental de lo concreto como totalidad analizada, cuando se correlacionan sus diversas determinantes. La síntesis se verifica: 1) al explicar fenómenos concretos, poniendo en relación distintas leyes obtenidas como resultado de la descomposición analítica de factores dependientes entrecruzados entre sí; 2) aplicando cada una de dichas leyes en las nuevas circunstancias concretas en que las categorías iniciais se manifiestan de manera distinta, y así sucesivamente”.

Como consequência desse processo – de análise, síntese e abstração substanciais – por meio do qual se destacam as propriedades nucleares do objeto, ocorre a generalização científica dos resultados obtidos, aspectos esses da ascensão do abstrato ao concreto. É possível, assim, se proceder a generalizações cada vez mais amplas à medida que se descobrem conexões cada vez mais profundas de determinado objeto (RUBINSTEIN, 1959).

Esses aspectos, característicos do pensamento teórico, são, também, destacados por Davídov (1988, p. 156):

[...] a este pensamento [teórico] lhe é inerente a análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo. Além disso, é sua característica a reflexão, graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e, com ela, medeia uma com as outras, desentranhando, assim, suas inter-relações internas. Finalmente, o pensamento teórico se realiza, fundamentalmente, nos planos das ações mentais [...].²⁰

Mas, o que coloca em movimento, o que suscita ou evoca a necessidade de se mobilizar ações mentais mais complexas?

Esta questão remete ao fato de que, na prática social, emergem situações problema que se apresentam ao homem, levando-o a buscar soluções que, por sua vez, conduzem à produção de novos conhecimentos. Esse procedimento mobiliza a atividade mental – de análise, síntese e abstração –, o processo do pensar.

Nas circunstâncias atuais as quais se apresentam ao homem, a ciência tem servido à produção de respostas a problemas complexos, advindos de necessidades cada vez mais densas e, também, mais complexas.

No processo de produção de conhecimentos científicos sobre determinado objeto ou fenômeno, até então desconhecido, incompreensível ao pesquisador, ao ser desvelado, processam-se uma sistematização, uma elaboração teórica e sua

²⁰ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] a este pensamiento [teórico] le es inherente el análisis como procedimiento para descubrir la base genéticamente inicial de cierto todo. Además, para él es característica la reflexión, gracias a la que el hombre examina permanentemente los fundamentos de sus propias acciones mentales y con ello mediatiza una con otras, desentrañando así sus interrelaciones internas. Finalmente, el pensamiento teórico se realiza, en lo fundamental, en el plano de las acciones mentales [...]”.

concretização em conceitos, categorias, fórmulas, imagens, signos, ou seja, a síntese, a conclusão do caminho percorrido.

Assim, quando se coloca em pauta o processo de formação do pensamento teórico, somente possível sob a lógica dialética, mediante a necessidade de se ensinar a pensar teoricamente para corresponder ao nível de desenvolvimento técnico-científico existente, destaca-se a adequada organização de um ensino que reproduza as necessidades históricas que originaram determinado conceito.

Quando determinado conceito for ensinado, aquele que ensina – o professor – deve ter se apropriado de sua origem, da necessidade de sua elaboração, bem como de seus resultados, pois aquele que desse conceito vai se apropriar – o estudante – toma contato com este, no seu formato acabado, abstrato, expresso em palavras, para sua comunicação.

Em virtude de o significado dos conceitos não ser as palavras que os expressam, aquele deve ser desvelado pela decomposição e desmembramento (análise) destes, ou seja, quando o professor compreende o processo de produção do conceito, em relação com outros conceitos no sistema que o compõem, parte no ensino de sua forma acabada, abstrata, em direção ao início de sua elaboração, para aquilo que permitiu sua forma acabada, para que o estudante retorne a essa, como concreto pensado (síntese, abstração e generalização teóricas).

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se unicamente, é claro, de transferir, num plano metodológico, categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas. [...] O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular (VIGOTSKI, 2004, p. 207-208).

O signo, representado pela palavra, ou por uma fórmula matemática, um número, um desenho, um mapa, é o registro da etapa final do processo de produção do conhecimento sobre determinado fenômeno ou objeto, que surgiu da necessidade de solução de determinados problemas da prática produtiva apresentados ao homem, sendo a mais pura abstração do real.

Sobre essa questão, Moraes (2008, p. 81) explica que, no ensino do número, por exemplo, “[...] por ser uma abstração da realidade quantitativa, o seu conhecimento não se revela de modo direto, por meio da observação imediata dos objetos, ao contrário, sua apropriação necessita de ações mentais sobre o controle de quantidade, sobre as relações entre as coisas na vida”.

Desse modo, o ensino que intenciona a formação do pensamento teórico organiza-se a partir de situações problema que reproduzam situações semelhantes às vividas pelo homem no processo de criação do conceito, como explica Moraes (2008, p. 76):

No ensino de determinado conceito, deve-se partir de situações-problema que revelem [...] o modo de produção humana deste conceito e quais as condições necessárias à sua superação. O encaminhamento teórico-metodológico deve respeitar o aspecto lógico-histórico de determinado conhecimento, em que contemple o histórico do conceito e sua essência, o lógico, de maneira articulada. Trabalhar com a unidade lógico-histórica no ensino de uma determinada área do conhecimento constitui-se numa forma de desenvolver os conhecimentos desta área do saber que considere seu processo de produção, como produto da atividade humana diante das necessidades objetivas enfrentadas pelos homens.

O processo de apropriação dos conceitos científicos implica, portanto, uma atividade mental, por parte do estudante, de análise, síntese, abstração e generalização teóricas, ou seja, não bastam as condições externas – ação pedagógica – para que o processo de apropriação do conhecimento mais elaborado ocorra, mas também as condições internas – ações mentais – que o tornem possível. É preciso que o sujeito pense para se apropriar de novos conhecimentos.

De acordo com Rubinstein (1959), a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento se constituem como um processo dialético, em que o ensino, adequadamente organizado, requer atividade mental, que, por sua vez, desenvolve o pensamento, que leva à apropriação de novos conhecimentos. Assim, “[...] não cabe, pois, reduzir o pensamento à simples aplicação do que já se sabe, mas sim ser visto, antes de tudo, como processo *produtivo* capaz de levar a *novos* conhecimentos” (RUBINSTEIN, 1959, p. 101).²¹

²¹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “No cabe, pues, reducir el pensamiento a la simple aplicación de lo que ya que ya se sabe, sino que há de ser visto, ante todo, como proceso

Destarte, organizar o ensino para que se possa partir de situações problema a serem resolvidas pelo estudante, de modo a desencadear as ações mentais para a apropriação dos conceitos científicos e a formação do pensamento teórico, não significa apresentar qualquer problema, mas aquele que leve a uma generalização teórica dos resultados obtidos e, portanto, possa transferir, ou seja, generalizar a solução dada para outras situações semelhantes, ou não, ao se deparar com essas.

Sobre essa questão Petrovski (1979, p. 304-305) ressalta:

[...] a variação das condições do problema, *psicologicamente* significa que foram criadas condições favoráveis para a atividade racional do aluno. A variação das condições o capacita a realizar a *análise* do problema que lhe foi colocado, identificar neste problema os componentes mais substanciais e realizar sua *generalização*. À medida que identifica e generaliza as condições de diversos problemas, está realizando o 'traslado' da solução de um problema a outro substancialmente semelhante ao primeiro. É assim que sob a dependência externa '*variação-traslado*' se manifesta a dependência interna, que se revela psicologicamente, '*análise-generalização*'. O *resultado* observado exteriormente (o 'traslado') é a consequência regular do *processo* interno de pensamento do aluno. Para trasladar a solução de um problema a outro, é necessário descobrir o substancialmente geral existente entre eles. A descoberta deste princípio geral de solução, como resultado da análise de ambos os problemas, é a condição interna psicológica do traslado.²²

Ante o exposto, é possível supor que a generalização teórica, que possibilita ao sujeito estender para outras situações os componentes substanciais da solução de determinado problema, requer, para sua formação, condições externas adequadas que mobilizem as ações internas para a apropriação dos conceitos científicos, em um movimento constante e cada vez mais amplo e profundo de

productivo capaz de llevar a nuevos conocimientos".

²² Na versão em espanhol do original russo, lê-se: "[...] *la variación de las condiciones del problema, psicológicamente* significa que han creado condiciones favorables para la actividad racional del alumno. La variación de las condiciones lo capacita para realizar **el análisis** del problema que se le há planteado, identificar en este problema los componentes más sustanciales y realizar su **generalización**. A medida que identifica y generaliza las condiciones de diversos problemas, está realizando 'el traslado' de la solución de un problema a otro substancialmente semejante al primero. Es así que tras la dependencia externa '**variación-traslado**' se manifiesta la dependencia interna, que se revela psicológicamente, '**análisis-generalización**'. **El resultado** observado exteriormente (el 'traslado') es la consecuencia regular del **proceso** interno de pensamiento del alumno. Para trasladar la solución de un problema a otro es necesario descubrir lo substancialmente general existente entre ellos. El descubrimiento de este principio general de solución, como resultado del análisis de ambos problemas, es la condición interna psicológica del traslado".

apreensão de novas propriedades do objeto, para, além de propor soluções a situações semelhantes ou novas, produzir novos conhecimentos, o que requer, por sua vez, o processo do pensar.

Destaca-se o fato de que, ao superar por incorporação o pensamento empírico, o pensamento teórico só se realiza na apreensão do fenômeno e do objeto de estudo, situados em suas múltiplas determinações historicamente consubstanciadas.

Ante os pressupostos apresentados no decorrer desta seção, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico na Teoria Histórico-Cultural, é possível inferir que eles contribuem para se compreender a unidade teoria e prática, uma vez que pensar teoricamente sobre a realidade implica a apropriação, por meio da linguagem, de um sistema conceitual, que atua como mediador simbólico necessário à apreensão do objeto em suas relações e determinações históricas. Outro aspecto importante do pensar teoricamente é o trânsito do geral para o particular, do movimento que vai do abstrato ao concreto pensado, somente possível pela lógica dialética.

Portanto, ao restringir-se à descrição do aparente, captado pelas sensações e percepções imediatas, porque limitadas ao pensamento empírico, o sujeito passa a apreender apenas as propriedades isoladas do objeto, aquilo que lhe é apresentado como seus aspectos extrínsecos, posto que é um tipo de pensamento guiado pela lógica formal.

No caso específico dos estudantes de Pedagogia, quando eles se deparam com a realidade educacional, com as situações de ensino e aprendizagem no contexto da escola e da sala de aula, para o seu desvendamento e compreensão, exige-se o processo do pensar teoricamente, cada vez mais complexo, mediado pelos conhecimentos filosóficos, didáticos, psicológicos, etc., libertando-se do imediatismo. Essa forma de pensar é necessária, inclusive, para se reconhecer os problemas essenciais com os quais se defronta, pois, ao se aproximar cada vez mais de determinado objeto, outras propriedades suas, que até então eram “invisíveis”, não mais o serão e, assim, sucessivamente.

Nesse sentido, os conhecimentos sistematizados das diferentes áreas, ao atuarem como instrumentos simbólicos mediadores entre o sujeito e a realidade,

visando à superação por incorporação, do pensamento empírico, permitem uma ação mental que implica a unidade teoria e prática, para além da interpretação e contemplação do real, mas para a produção de novos conhecimentos, necessários à sua transformação, o que, por sua vez, exige reflexão, análise e generalização teóricas, constituídas por um nível de pensamento científico.

Observa-se, portanto, que não basta admitir a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem a relação entre teoria e prática, mas justamente proporcionar os mediadores culturais, ou seja, os elementos teóricos que permitem uma análise que não se restrinja à realidade empírica.

Segue-se à próxima seção, na qual será tratado a respeito de como se apresenta a relação teoria e prática em documentos orientadores da educação formal para o século XXI, bem como naqueles que orientam a formação do profissional pedagogo.

4 TEORIA E PRÁTICA EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Nesta seção, busca-se compreender como a concepção de teoria e prática se manifesta em documentos orientadores da organização dos Cursos de Pedagogia no Brasil, como materialização das necessidades formativas no início do século XXI.

Os documentos analisados são: o Parecer CNE/CP 5/2005, pelo fato de fundamentar a Resolução 1 de 15 de maio de 2006, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; e o documento assinado pelas entidades dos educadores – “a definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviado ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em 10 de setembro de 2004.

O propósito de analisar comparativamente um documento, oriundo das discussões, reflexões e proposições da sociedade civil organizada, e outro, das instâncias governamentais, justifica-se pelo entendimento de que vivemos em uma sociedade de classes com interesses antagônicos entre si, sendo necessário, portanto, empreender esforços para explicitar: que interesses esses documentos sustentam? Que tipo de homem, professor, pedagogo se pretendem formar? Para qual sociedade? Das discussões tecidas no limiar deste trabalho, depreende-se que não é qualquer conhecimento e qualquer ensino que promovem o desenvolvimento do pensamento, de generalizações e abstrações teóricas, capaz de desvelar o que se oculta nas entranhas da realidade.

Antes, porém, considerou-se necessário apresentar alguns elementos referentes à organização do mundo do trabalho no contexto da reorganização produtiva do capital configurada a partir dos anos 70 do século XX, uma vez que as demandas formativas por um perfil de trabalhador, objetivadas em políticas, ideias, propostas, emergem das necessidades advindas da produção da vida em cada momento histórico. Assim, faz-se a análise de aspectos tratados no “Relatório Jacques Delors” (1998), no que se refere ao papel da escola e do professor na educação para o século XXI, com o objetivo de explicitar que concepção de teoria e prática nele se expressa, tendo em vista ser um importante referencial para a

elaboração das políticas públicas para a educação brasileira e para a formação de professores, no atual contexto.

A discussão apoia-se nos seguintes estudos: Antunes (1995), Gentili (1996; 2002), Duarte (2001b), Freitas (2002), Castanho (2003), Harvey (2003), Maués (2005a), Mourão (2006), Saviani (2008), Netto e Braz (2008), Alves (2009), Eidt (2009) e Romero (2009).

4.1 O PAPEL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: A CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA QUE SE DEPREENDE DO RELATÓRIO DELORS

Para situar o contexto de elaboração dos documentos analisados, tentando compreendê-los com base em seus determinantes históricos e sociais, apresentam-se, inicialmente, alguns elementos a respeito da reconfiguração do capital a partir do aprofundamento da crise²³ econômica desencadeada na transição da década de 60 à década de 70, do século XX, a qual pôs fim aos chamados “anos dourados” e exigiu do capital monopolista um conjunto articulado de respostas que transformou largamente a cena mundial, consumando-se, em um período de cerca de 30 anos, a *mundialização do capital*²⁴.

A crise manifestada nesse período, dentre uma série de fatores, deve-se ao fato de a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) ter aumentado subitamente os preços desse produto e de os árabes terem embargado as exportações do petróleo para o Ocidente, durante a Guerra Árabe-israelense de

²³ As crises cíclicas do capital, de acordo com Romero (2009), são inerentes ao capitalismo, já que o investimento do capital tem como fim a produção de mercadorias para gerar a mais-valia. Como a produção está baseada na capacidade de investimento e não na capacidade de consumo, muito menos nas necessidades sociais, gera-se o descompasso entre produção e consumo, sendo a primeira superior ao segundo, desencadeando a crise de superprodução e suas devastadoras consequências.

²⁴ De acordo com Alves (2009, p. 1-2), “a *mundialização do capital* refere-se ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial sob a direção hegemônica do capital financeiro, que se consolidou nos últimos vinte anos. [...] O capital financeiro representa aquela fração de capitalistas que buscam valorizar o capital-dinheiro sem passar pela esfera da produção de mercadorias, permanecendo, deste modo, no interior do mercado financeiro”.

1973, gerando sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, praticamente impostas pelos EUA, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Esse fato interferiu dramaticamente no custo relativo dos insumos de energia, causando instabilidade econômica (HARVEY, 2003).

As consequências decorrentes dessa instabilidade econômica levaram a burguesia monopolista à busca de mecanismos para a reestruturação do capital nos países centrais, transcorrendo no redirecionamento da produção padronizada em larga escala, baseada no sistema fordista/taylorista²⁵ de acumulação, para um novo modelo voltado para a ampliação da qualidade e personalização dos produtos, sustentado por um maior aparato tecnológico.

Concomitante a esse procedimento desenvolvido de forma progressiva, após a queda do muro de Berlim e da desestruturação do modelo econômico soviético, já no limiar dos anos de 1990, dá-se início ao processo de globalização²⁶ do mercado, com expansão mundial, legitimada pelo ideário neoliberal.

Assim, para orientar, teórica e ideologicamente, a solução para os problemas causados pela crise econômica e política em que se encontravam os países de capitalismo central, bem como os desdobramentos de natureza social advindos da reorganização da produção, recorrem-se²⁷ aos fundamentos do neoliberalismo como “[...] um marco geral de respostas e estratégias para sair dela [da crise]”, de modo

²⁵ O fordismo é o modo pelo qual “a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, por meio da linha de montagem de produtos homogêneos, do controle do tempo e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho, pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões [...]” (ANTUNES, 1995, p. 17).

²⁶ Castanho (2003, p. 15-21) não considera a globalização fenômeno novo, mas “[...] uma tendência que acompanha todo o capitalismo, desde seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna”. Assim, “[...] o fenômeno descrito como globalização não é senão um capítulo, claro que com muitas especificidades, do movimento geral de internacionalização, insito ao capitalismo”.

²⁷ Segundo Gentili (1996), as ideias neoliberais foram gestadas pelo economista e pensador liberal austríaco, do século XX, Friedrich A. Hayek (1899-1992), no início dos anos de 1940, constantes em sua obra *The Road to Serfdom* [O caminho da servidão], editada originalmente em 1944. Porém, para atender às necessidades do capital e tentar resolver seus problemas estruturais à época, são as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico, que darão respostas para o momento histórico, ao defenderem o Estado como regulador da economia. Somente “[...] no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista [é] que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico [...] e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-Estar” (GENTILI, 1996, p. 14-15).

que “[...] os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social [...]”, mas, “[...] também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível [...] para a crise” (GENTILI, 1996, p. 11).

Em contraposição às políticas de matriz keynesiana, as quais socorreram o capital nas crises deflagradas pós-II Guerra Mundial, em que se defende a intervenção do Estado na economia, constituído no Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), os princípios difundidos pelo neoliberalismo, ao responsabilizarem o Estado pelos problemas econômicos e sociais enfrentados, afirmam serem necessários a instauração da política de Estado Mínimo e o processo de privatização das estatais; o enxugamento da máquina do Estado, dentre outras medidas, que afetam diretamente as questões sociais, mas convenientes ao capital financeiro.

No que tange à reorganização da produção, o modelo incorporado pelos países de capitalismo central, após a crise de 1973, foi desenvolvido na *Toyota Motor Company*, no Japão, desde os anos de 1950, inicialmente identificado como “modelo japonês”. No entanto, “[...] no decorrer da mundialização do capital, o sistema Toyota com sua filosofia produtivista tendeu a assumir um valor universal para o capital em processo [...]”, passando a “[...] incorporar uma ‘nova significação’ para além das particularidades de sua gênese sócio-histórica [necessidades culturais japonesas] [...]” (ALVES, 2009, p. 4).

A essa ressignificação dada à reorganização do capital denominado de toyotismo Harvey (2003) nomina de “acumulação flexível do capital”, que se dissemina pelo mundo capitalista nas décadas de 1980 e 1990, momento marcado por um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político.

O modelo de acumulação flexível, de acordo com Harvey (2003), é caracterizado por um confronto direto com a rigidez do fordismo, ao se apoiar na flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, caracterizando-se

[...] pelo surgimento de setores produtivos inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2003, p. 140).

Esse novo modelo gera a desverticalização e a terceirização na produção, ao não mais ser necessário produzir determinado produto em uma única fábrica – característica do modo de acumulação fordista/taylorista. Por exemplo, para se produzir um carro, as peças podem ser fabricadas em diferentes países e enviadas a uma montadora com sede em outro totalmente distante. Esse processo é facilitado, principalmente, pelas novas condições tecnológicas revertidas em meios de comunicação e informação mais sofisticados, no aprimoramento dos transportes e circulação das enormes massas de capital para a construção de fábricas, em diferentes lugares do mundo.

No entanto, esse “novo” modo de se reorganizar a produção, que se reflete na reconfiguração das relações de trabalho, não significa a mudança na essência do modo de produção capitalista, pelo contrário, acirram-se cada vez mais as contradições que lhe são inerentes, expressas no aumento da riqueza, por um lado, e na exacerbação da miséria, por outro.

Sobre a aparência e superficialidade das diferenças existentes entre o taylorismo/fordismo e o toyotismo, Eidt (2009, p. 123) assevera que assim se apresentam, por se referirem “[...] apenas ao modo de reorganizar o trabalho, de controlá-lo e de geri-lo”, e não diferenças que afetam a essência do capital. “Em outras palavras, **os rearranjos aparentes, ‘epidérmicos’, não alteram aquilo que é essencial, estrutural do modo de produção** – o aumento da extração da mais valia do trabalhador – mas estão em função deste”.

Nos momentos de crises, o ônus recai sobre o trabalhador, pois, ao se criarem novas condições para se recompor o capital – reverter a queda da taxa de lucro²⁸ –, aperfeiçoam-se os aparatos tecnológicos incorporados às máquinas, com o

²⁸ A taxa de lucro é a proporção de mais-valia que pode ser extraída em relação ao capital total, de modo que é uma razão determinada tanto pelo capital constante (gastos com matérias primas,

objetivo de aumentar a produtividade, tornando o trabalho humano cada vez mais explorado. Visto que o emprego da força de trabalho (capital variável) é o que produz a mais-valia, ao se substituí-la por máquinas automatizadas, revelam-se as contradições da relação capital-trabalho na atual configuração do capital.

Pelo fato de, nas grandes indústrias, o trabalho vivo ser substituído por máquinas automatizadas, é possível observar no mundo do trabalho, no capitalismo contemporâneo, conforme afirma Antunes (1995), uma múltipla processualidade. Ou seja, verifica-se, nos países de capitalismo avançado, repercutindo com maior ou menor intensidade em áreas industrializadas nos países de capitalismo periférico, uma diminuição da classe operária industrial tradicional, de um lado, e, de outro, a efetivação de “[...] uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir do enorme assalariamento no setor de serviços; [...] uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário”; ao mesmo tempo em que se vivencia “[...] uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontrato, terceirizado, que marca a sociedade atual no capitalismo avançado [...]” (ANTUNES, 1995, p. 41).

As condições de trabalho advindas das relações capital-trabalho ficam ainda mais precárias, pois, com o advento da tecnologia de ponta, diminui-se drasticamente a classe operária industrial. Consequentemente, aumenta-se a submissão do trabalhador a formas cada vez mais degradantes de sobrevivência, como contratos temporários, terceirização e informalidade (ANTUNES, 1995).

Ao mesmo tempo, o candidato ao trabalho necessita assumir postos multifuncionais e, caso o consiga, deve estar apto à rotatividade de emprego, o que lhe impõe a busca de meios para se adequar às novas demandas, como qualificação profissional para competir por lugares considerados privilegiados no cenário da precarização.

máquinas, instalações) quanto pelo capital variável (gastos com salários). O lucro do capitalista só pode ser calculado, considerando-se o capital total investido – que tende a crescer em função do aumento do capital constante. Mas não é o capital total que produz mais-valia, mas apenas a parte dele, o capital variável (única fonte de lucros). No entanto, devido ao uso de tecnologias (capital constante) poupadoras de trabalho vivo (capital variável), a taxa de lucro tende a diminuir em termos relativos, pois, quanto menor a quantidade de trabalhadores empregados em relação ao capital total investido, menor será a produção de mais-valia frente ao capital total e, evidentemente, menor será a taxa de lucro (ROMERO, 2009).

O conceito de qualificação profissional, no entanto, tem sido ressignificado no interior da acumulação flexível por aludir ao fordismo/taylorismo e enfatizar os instrumentos de controle social sobre a classe trabalhadora e o contrato social resultante das lutas de classe.

Com as modificações no mundo do trabalho, Mourão (2006) destaca que se altera o estatuto da qualificação para o conceito de competência, ligado ao conceito de empregabilidade, que tem, como ponto de convergência, o indivíduo e, como seu principal instrumento, a formação.

O conceito de empregabilidade, cunhado no contexto da década de 1970, que incorporou força e expressão a partir dos anos de 1990, desbanca a Teoria do Capital Humano imperiosa nos “anos dourados” do capital. Os motivos revelam que a certeza proeminente de muitos economistas, a de não poder existir desenvolvimento econômico sem um consequente desenvolvimento do mercado de trabalho, não mais se sustenta.

Os novos rumos tomados pelo mercado de trabalho indicam não haver lugar para todos, sendo a empregabilidade investimento em capital individual para se competir na luta pelos poucos empregos disponíveis, pois “[...] as economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico” (GENTILI, 2002, p. 54).

Em um mercado estruturalmente excludente, o discurso pela empregabilidade²⁹ é incorporado por todos e transforma os indivíduos em consumidores de informações úteis. A educação escolar passa a ser um investimento pessoal para a formação das competências e habilidades necessárias às novas exigências em que o sucesso ou o insucesso na aquisição de um emprego recai inteiramente sobre o indivíduo.

Essa característica do capitalismo em sua atual fase evidencia, assim, a contradição do discurso centrado na qualificação do trabalhador: ao mesmo tempo em que o modo de acumulação toyotista tende a legitimar uma transformação educacional, sob a imposição de um novo perfil de qualificação no mundo do

²⁹ Ao propor a crítica ao conceito de empregabilidade, como um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo, Alves (2009) explica ser aquele que traduz as exigências de qualificações, visando à integração em um sistema totalmente avesso à inclusão social do trabalho.

trabalho, “[...] a mundialização do capital impõe uma lógica de exclusão que tende a limitar a capacidade de [...] integrar os indivíduos na atividade produtiva. É um limite estrutural intrínseco”, pois, “[...] mesmo que todos pudessem adquirir novas qualificações, o [...] capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos” (ALVES, 2009, p. 11).

Dessa forma, o discurso ideológico da formação por competências e habilidades imposta ao trabalhador, para competir por uma vaga no mercado de trabalho, traz implicações diretas para a educação escolar e, conseqüentemente, ao papel que o professor deverá desempenhar, uma vez que a educação deve atender às demandas daí advindas.

É possível identificar tais exigências em documentos destinados a traçar e legitimar os rumos das Reformas Educacionais, assentadas pela doutrina neoliberal, em países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, sob orientação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição afiliada ao Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Dentre esses documentos, destaca-se o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), cuja elaboração foi presidida pelo político francês, Jacques Delors³⁰, entre os anos de 1993 e 1996, e publicado no Brasil no ano de 1998. Nesse documento são traçados os princípios que devem comandar o papel que caberá à escola no interior da sociedade firmada no modelo de acumulação flexível.

Com o objetivo de fornecer diretrizes educacionais para os países considerados de Terceiro Mundo, o referido Relatório visa à formação de sujeitos

³⁰ Jacques Delors (1925-), “[...] dedicado à economia e às finanças, entrou em 1974 para o Partido Socialista Francês (PS), consolidando o perfil de porta-voz para as questões econômicas de François Mitterrand. Posteriormente, iniciou-se como ‘superministro’ da Economia e Finanças, no governo de Pierre Mauroy (1981-1984), e procedeu ao saneamento da economia francesa, submersa em uma crise profunda. Como presidente da Comissão da CE em Bruxelas desde 1985 (foi reeleito em diversas ocasiões), preparou o Tratado de Maastricht para a união política da Europa (1992), reformando, conseqüentemente, a política agrícola e a estrutura financeira da Comunidade com o objetivo da consecução da união monetária, prevista para 1999. Apoiado por Mitterrand e pelo Chanceler alemão Helmut Kohl, geriu a construção do mercado livre interno (1992-1993) e a transformação da CEE [Comunidade Econômica Europeia] em União Europeia (UE)”. Disponível em: <http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_286.html>. Acesso em: 23 nov. 2010.

que acompanhem uma sociedade em constante mudança, bem como ao desenvolvimento econômico sustentável.

Isso é um desafio para que não sejam repetidos os mesmos erros cometidos pelos países desenvolvidos: a exclusão social; a persistência das desigualdades sociais; e os perigos que ameaçam o ambiente natural. Todavia, não significa negar a necessária modernização ao tê-los como modelo, pois, como orienta o documento, os países em desenvolvimento não devem negligenciar “[...] os motores clássicos de crescimento, em particular o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e modernização de mentalidades” (DELORS, 1998, p. 13).

No prefácio do referido Documento, afirma-se que, no momento atual, algumas tensões precisam ser ultrapassadas, dentre elas:

- a **tensão entre tradição e modernidade**: ao mesmo tempo em que o sujeito deve adaptar-se à modernidade, não deve se negar, mas construir sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico, prestando particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação;
- a **tensão entre as soluções a curto e longo prazo**: “[...] num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos, as opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente [...]” (DELORS, 1998, p. 14);
- a **tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades**: aqui se retoma e atualiza o conceito de educação ao longo de toda a vida, “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 1998, p. 14-15).

Um olhar atento às “Tensões a serem Ultrapassadas” depreende que caberá à escola dar conta das contradições expressas em uma sociedade excludente, no cenário atual: formar sujeitos competitivos, capazes de resolver problemas imediatos, produzidos por uma sociedade em constante mudança em função do

aperfeiçoamento constante dos aparatos tecnológicos, para a qual se fazem necessárias a adaptação do indivíduo a novas realidades e, ao mesmo tempo, a formação de atitudes voltadas à solidariedade, tolerância e respeito ao outro, ou seja, a construção de sujeitos competitivos e solidários.

No Relatório não se negam os avanços da ciência, revertidos em sofisticadas tecnologias, ao ser enfatizada a necessária adaptação dos sujeitos à modernidade. Porém, é possível inferir que esse reconhecimento não significa que esses sujeitos devam se apropriar do conhecimento científico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas isso é condição para o consumo e o manuseio desse aparato tecnológico.

A confirmação a respeito da adaptação do sujeito à modernidade se expressa naquilo que, no Relatório, se define como missão da educação: capacitar cada indivíduo a se responsabilizar por seu sucesso ou fracasso, ou seja, qualificar-se e ser empregável. Como o próprio Relatório preconiza, caberia à educação “[...] a **missão** de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, **por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal**” (DELORS, 1998, p. 16, grifos nossos).

Percebe-se a depreciação da escola manifesta em uma concepção de conhecimento que, por suposto, beira ao inatismo, já que seu papel como instância educativa é fazer frutificar os talentos e potencialidades do sujeito dados *a priori*, responsabilizando-o por sua formação e realização pessoal; revela-se, ainda, uma perspectiva segundo a qual o desenvolvimento caminha *par e passu* com a aprendizagem, ou mesmo se antecede à aprendizagem.

Para que a escola cumpra com o papel que lhe é delegado, deve se sustentar nos seguintes pilares: “*aprender a conhecer*”, o qual se refere à aquisição de instrumentos da compreensão [...]; “*aprender a fazer*”, para poder agir sobre o meio envolvente [...]; “*aprender a viver juntos*”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas [...]; e “*aprender a ser*”, o qual se constitui como a via que integra os itens precedentes [...].

No que tange aos pilares “*aprender a conhecer*” e “*aprender a fazer*”, compreende-se que se referem à concepção de conhecimento – **teoria** – que a escola

deve trabalhar, visando ao saber fazer – **prática** – dos indivíduos perante o campo profissional.

Desse modo, fica implícita a desvalorização dos conhecimentos clássicos e historicamente sistematizados, já que a aprendizagem defendida diz respeito aos saberes utilitários, como afirmado no Documento: “[...] às alegrias do conhecimento e da pesquisa individual”, vistas como um meio para que o indivíduo aprenda a “[...] compreender o mundo que o rodeia, [...] para desenvolver suas capacidades profissionais”, sendo seu fundamento “[...] o prazer de compreender, conhecer, descobrir” (DELORS, 1998, p. 91).

O conhecimento valorizado no Relatório é considerado múltiplo, por evoluir infinitamente e, por isso, torna-se cada vez mais inútil aprender tudo, principalmente depois do ensino básico, sendo um engodo a omnidisciplinaridade (DELORS, 1998).

A concepção de conhecimento presente no Relatório, por suposto, acaba por desconsiderar que o conhecimento científico é superior, ou seja, este é colocado no mesmo patamar dos conhecimentos cotidianos, como informações passageiras, já que o objetivo do Documento é a formação para a adaptação do trabalhador às intempéries do mundo do trabalho e não a compreensão e transformação deste.

O referido Documento enfatiza, ainda, que o *“aprender a conhecer”* e o *“aprender a fazer”* são, em larga medida, indissociáveis, estando a segunda aprendizagem mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, para a qual a Comissão que elaborou o Relatório se empenha por responder à questão sobre como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução (DELORS, 1998).

Pelo exposto, é possível inferir que esse Relatório está perpassado por uma concepção de teoria e prática utilitária, pragmática e imediata, do *“aprender a conhecer”* e do *“aprender a fazer”*, à medida que o indivíduo possa se adaptar às exigências do constante progresso técnico, limitando a formação do trabalhador, do homem para o século XXI, no limite das necessidades impostas pelo mercado, para se adequar às novas relações, priorizando habilidades manuais em detrimento das mentais, uma vez que estas são guiadas, quando o são, pela lógica formal.

A partir do pressuposto que o conhecimento é entendido como informações voláteis, é preciso aprender a aprender por toda vida, prendendo-se àquelas que são úteis para resolver os problemas imediatos, com os quais o trabalhador se depara, devendo este solucioná-los com criatividade, rapidez, com sua equipe de trabalho, ao não ter consciência de que suas ações são reprodutoras das relações sociais que as engendram.

No capítulo 7 do Relatório Jacques Delors, intitulado “Os Professores em Busca de Novas Perspectivas”, verifica-se que eles são chamados a concretizar a aspiração da educação para o século XXI: a de possibilitar aos indivíduos se adaptarem à nova realidade social, desenvolvendo atitudes para isso.

Assim está definido, no Relatório, o papel do professor para o século XXI:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: **contribuir** para o desenvolvimento, **ajudar** a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, **favorecer** a coesão social. Os professores têm um papel determinante na **formação de atitudes** – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem **despertar** a curiosidade, **desenvolver a autonomia**, **estimular** o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, **favorecendo** a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais, à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe **formar o caráter** e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os **valores morais** adquiridos na infância e ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p. 152-153, grifos nossos).

Observa-se que ao professor atribui-se não o papel de ensinar os conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade, mas os de: *“contribuir”, “ajudar”, “despertar”, “estimular”, “favorecer”* o desenvolvimento de

atitudes voltadas para a autonomia do aluno, vista como busca solitária dos conhecimentos demandados por uma sociedade considerada em constante mudança.

No que tange ao papel do professor, proferido pelo Documento acima, Duarte (2001b) o identifica ao que denominou de pedagogias do “aprender a aprender”³¹, ou seja, o de não primar pelo ensino dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade como: a ciência, a filosofia, a arte, mas sim, o de conhecer a realidade social na qual se está inserido para saber melhor quais competências esta exige dos indivíduos.

Para que os professores possam, então, agir em acordo “[...] com o que deles se espera [...]”, é preciso “[...] possuírem os conhecimentos e as **competências**, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida [...]”, e, ainda, devem ser: “[...] **não mais alguém que transmite conhecimentos**, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, **guiando**, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos **valores** que devem orientar toda a vida” (DELORS, 1998, p. 153-155, grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que, da mesma forma que na produção são geradas as demandas, no processo formativo os conhecimentos a serem disponibilizados devem ser aqueles que darão ao profissional competência para mobilizá-los nas situações que os demandam, na resolução de problemas imediatos, de maneira pragmática, utilitária, operacional, no ritmo das inovações tecnológicas.

Assim sendo, entende-se que o Relatório sugere à escola pública ter como seu objetivo: ensinar a aprender por toda a vida. Portanto, a escola volta-se para a qualificação profissional, sob a égide da empregabilidade, da formação por

³¹Duarte (2001b) define como integrantes do grupo das Pedagogias do “Aprender a Aprender”: a Pedagogia das Competências, o Construtivismo, a Escola Nova e os estudos na linha do “Professor Reflexivo”, os quais têm em comum a focalização no aluno, no método ativo e no aprender fazendo, preparando indivíduos que aprendam a aprender, para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

competências e da formação do cidadão, tirando o foco do conhecimento e centrando na formação de atitudes, já que ser cidadão é ser solidário, ter respeito pelo outro, pelo meio ambiente, etc., mas não ter conhecimento sobre como se originam os conflitos entre as nações, do porquê se produz lixo em excesso, do porquê se devastam as florestas, etc. Ou seja, “[...] as análises que dependem de um conhecimento da ciência política e tantos outros certamente não serão consideradas [...], uma vez que não serão exigidas [...] pela economia do saber” (MAUÉS, 2005a, p. 27-28).

A definição do papel da escola, pelos organismos multilaterais, na lógica da formação por competências, tem ficado restrita, como já se destacou, aos conhecimentos prático-utilitários, que possam ter aplicabilidade imediata, isto é, que os estudantes sejam capazes de executar algo após a “aprendizagem”, em termos pragmáticos, com resultados concretos e imediatos.

A formação de professores requerida sob orientação oficial tem sido aquela que traz interesses hegemônicos em seu seio, sustentada por um corpo teórico produzido por indivíduos situados sócio-historicamente, que nutrem, por sua vez, a ideologia dominante em prol da adaptação do trabalhador às demandas de uma sociedade excludente. Isso fica claro no conteúdo do Relatório Delors (1998), que influencia as políticas públicas da educação brasileira no contexto da reestruturação produtiva, mediante aparatos tecnológicos mais sofisticados, porém, com a permanência das relações sociais de produção capitalista.

Essa realidade remete a uma das contradições desse modo de produção: a de explorar ou educar a classe trabalhadora, apontada por Freitas (2002, p. 93) e, segundo o autor, já analisada pelo pensamento progressista, isto é, “[...] o novo padrão de exploração com o uso de tecnologia sofisticada [...] exige que a ‘torneira’ da instrução seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção [...]”; todavia, educá-lo seria justamente o contrário disso: permitir que se torne consciente das contradições do próprio modo de produção, à medida que percebe sua condição de explorado.

Nessa direção, uma das formas de se controlar a instrução necessária ao trabalhador requerido pelo modo de acumulação flexível tem sido a sedução de educadores com propostas inovadoras, que acabam por esvaziar a função específica

da escola de transmissão dos conhecimentos sistematizados. “A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores” (SAVIANI, 2008, p. 449).

Ao discutir sobre as propostas educacionais desencadeadas no contexto da década de 1990, sob o fenômeno generalizado de neoliberalismo, no âmbito econômico-político e pós-moderno, no âmbito cultural, Saviani (2008) esclarece que todo o vigor da luta do movimento dos educadores e produções elaboradas no contexto da década anterior sofreu com os novos ventos soprados sobre o campo da educação, que vão evidenciar a nova fase que caracteriza esse período.

Contudo, afirma o autor, não é fácil “caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das idéias pedagógicas [...]”, justamente por se tratar “[...] de um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade” (SAVIANI, 2008, p. 428).

No contexto das reformas educacionais, acabam sendo incorporados aos documentos oficiais termos e conceitos elaborados no contexto anterior na forma da lei e propostas governamentais, que, aproximados e/ou substituídos pelos trazidos no Relatório “Jacques Delors” (1998), por exemplo, configuram o ecletismo educacional, sedutor daqueles que acreditam aderir a um caminho que se aparenta na contramão dos interesses majoritários.

Estudos³² realizados sobre as políticas públicas neoliberais para formação de professores revelam a predominância da prática do professor em detrimento da teoria, vista como solução para a baixa qualidade da formação, bem como da desarticulação entre teoria e prática.

Tais resultados coadunam com a análise tecida a respeito do papel do professor para o século XXI, presente no Relatório “Jacques Delors”, de que a teoria está vinculada a uma prática imediata, ao considerar-se como válido aquilo que é útil, o que é necessário ao uso imediato por parte do professor, ou seja, a relação

³² O tema das políticas públicas neoliberais para a formação de professores, que incorporam a lógica das competências e a epistemologia da prática, tem sido estudado por diferentes pesquisadores, dentre eles, Freitas (2002), Silva (2002), Duarte (2001b; 2003), Facci (2004), Araújo (2005), Maués (2005a; 2005b), Mourão (2006), Hein e Arnoni (2008; 2009), Eidt (2009).

entre teoria e a prática na formação é marcada pelo utilitarismo, pelo imediato, subordinando aquela a esta.

Porquanto, em meio às contradições da sociedade capitalista é possível vislumbrar uma formação e uma atuação de professores opostas às impregnadas nos documentos oficiais. A apropriação do conhecimento mais elaborado desempenha papel determinante no desenvolvimento do pensamento teórico, portanto, aos professores em processo de formação.

Essa apropriação possibilitaria ao professor analisar, compreender e atuar na realidade, de forma consciente, na perspectiva de sua transformação, ao antecipar idealmente uma prática ainda inexistente – atividade teórica –, que só faz sentido na sua concretização – atividade prática –, sendo, portanto, o projeto idealizado o orientador de suas ações não imediatas, uma vez que a realidade é mais complexa do que aparentemente se apresenta.

A formação inicial do pedagogo, derivada da perspectiva teórica adotada neste trabalho, implica a necessária relação com o significado social da ação docente, ou seja, a organização de um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento humano, mediante a apropriação da cultura intelectual. Para isso, é imperativo traçar o projeto de homem e de sociedade que se almeja concretizar, efetivando-se a articulação entre teoria e prática, ao não se restringir a formação a um saber prático-utilitário relacionado diretamente à empregabilidade, à formação por competências e à reprodução de uma sociedade desigual.

Esse é um desafio para o enfrentamento das propostas neoliberais que se colocam na perspectiva de controle da escola, por meios que, muitas vezes, não são conscientes àqueles que, inclusive, os realizam. Deste modo, no próximo tópico analisam-se os documentos citados anteriormente, orientadores da formação do pedagogo nos primeiros anos do século XXI.

4.2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO SOB A ORIENTAÇÃO DE DOCUMENTOS ELABORADOS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: DA NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Historicamente, o Curso de Pedagogia no Brasil passou por mudanças legais definidoras do espaço de atuação e das funções a serem desempenhadas pelo pedagogo. Este espaço de atuação mostrou-se oscilante: ora a ênfase voltou-se às funções de técnico em educação, professor, ou seja, especialista; ora buscou-se a formação do docente, gestor, pesquisador, ou seja, generalista. Tais mudanças resultam de interpretações diferenciadas sobre o próprio Curso: Bacharelado, Licenciatura ou os dois em unidade? Isso acaba revelando que a indefinição perpassa a identidade profissional do pedagogo.

O conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) acirra a fragmentação do processo formativo do pedagogo, ao determinar a criação dos Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, como o espaço prioritário da formação do professor para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, que trazem consigo o impasse e a dúvida sobre a existência de dois cursos com a mesma função.

Próximo ao décimo aniversário da LDB, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), Licenciatura, Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, sendo um dos últimos cursos a terem suas DCN definidas, depois de mais de 20 anos de embates entre o Movimento dos Educadores e os representantes governamentais, no que tange ao conteúdo dessas Diretrizes.

Uma vez que a formação do pedagogo faz parte do objeto de estudo desta pesquisa, optou-se por tratar de questões pertinentes a essa formação em tópico específico, articulado ao contexto das reformas educacionais neoliberais, apresentado no início desta seção, mediante o quadro de especificidades e complexidades referentes às orientações para a organização do processo formativo desse profissional.

Ante o exposto, objetiva-se recuperar aspectos da organização do Curso de Pedagogia, no Brasil, no sentido de explicitar que as ambiguidades na identidade profissional do pedagogo não são recentes. Com isso, propõe-se compreender o percurso que culminou, em 2006, com a promulgação das DCN, bem como identificar nos documentos aqui tomados para análise os princípios orientadores da formação, dentre eles, a concepção de teoria e prática.

Os documentos analisados são:

- a) Oficial: Parecer CNE/CP n. 5/2005 de 13 de dezembro de 2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- b) Não-oficial: **a Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia** – Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10/09/2004, tendo por signatários a ANFOPE, ANPED e CEDES.

Para fundamentar a discussão, recorreu-se aos seguintes autores: Boguslaviski *et al.* (1978), Triviños (1987), Scheiber e Aguiar (1999), Aguiar *et al.* (2006), Kuenzer e Rodrigues (2006), Furtado (2007), Vieira (2007), Sánchez Vázquez (2002, 2007), Moraes (2003), Chauí (2003), Saviani (2008).

Os rumos que tomavam a formação de professores, em geral, e a do pedagogo, em particular, mediante as reformas educacionais efetivadas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, geraram insatisfações e resistência entre educadores e estudantes da área. Nesse contexto, efetivaram-se mobilizações, embates e manifestações em Encontros, Reuniões e Conferências para a proposição de uma formação confrontadora ao poder instituído, consubstanciando-se no Movimento Nacional dos Educadores, para se repensar a realidade social e educacional, na perspectiva de sua transformação.

Os debates em torno do que deveria ser a formação dos profissionais da educação, com seu marco no ano de 1978 e durante toda a década de 1980, materializaram-se em propostas encaminhadas aos setores governamentais, na

expectativa e na crença de que fossem incorporadas pelas políticas públicas em reforma, mediante o significado do momento histórico de um país que se pretendia democrático.

Na pauta desses Encontros estava a formação dos profissionais da educação de todas as licenciaturas. Sobre o Curso de Pedagogia, o destaque era dado à fragmentação do processo formativo e à determinação do currículo mínimo, no quadro do ideário tecnicista: o de formar os recursos humanos da educação. Era justamente a essa formação que o Movimento se contrapunha, visando à redefinição e à busca da identidade desses cursos, ao defender a docência como base da formação e da identidade de todo educador.

O Ponto de partida da mobilização foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa 'Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação', o qual transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de 'cima para baixo' nas decisões sobre as questões educacionais (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823).

Até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/96 houve intensos debates referentes à concepção de formação defendida pelas entidades representativas do Movimento dos Educadores que tramitaram no Legislativo. No entanto, o projeto inicial, debatido por mais de oito anos, não foi aprovado no Senado Federal, tendo sido substituído pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em 20 de dezembro de 1996, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (FURTADO, 2007).

Após a promulgação da LDB 9.394/96, houve a necessidade de regulamentações de vários aspectos por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções, definindo-se novas Diretrizes para o Ensino Superior, dentre estas, as da formação dos profissionais da educação.

No que tange ao Curso de Pedagogia, nos termos da Lei, os quase 20 anos de discussões e elaborações realizadas pelo Movimento dos Educadores no que se refere à superação da fragmentação na formação foram diluídos, tendo em vista a

autorização da criação de Instituto Superior de Educação e, neste, o Curso Normal Superior, com características de um curso de formação de professores para a atuação nos anos iniciais da educação básica, tal como o Curso de Pedagogia.

Como destacam Scheiber e Aguiar (1999, p. 223):

Na LDB nº 9.394/96 o problema ficou explicitado, quando essa lei criou o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63). Esse curso foi previsto para compor os Institutos Superiores de Educação. A única referência, na lei, ao curso de pedagogia, está no art.64, que diz que 'a formação de profissionais de educação para a 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, nesta formação, a base comum nacional. A lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia.

O fato de a LDB não dar por extinto o Curso de Pedagogia não significava que nas entrelinhas essa possibilidade não fosse suscitada. Com a criação do Instituto Superior de Educação – ISE, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil passou a ser ofertada também no Curso Normal Superior; e as funções anteriormente citadas, não sendo direcionadas especificamente ao pedagogo, poderiam ser desempenhadas por profissionais formados em licenciaturas de outras áreas, e em cursos de pós-graduação em educação. Então, questiona-se: qual a necessidade do Curso de Pedagogia?

Implicitamente essa política destina a formação docente para um espaço restrito ao ensino e, portanto, distanciado do compromisso com o tripé da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão, o que significou a implantação de instituições voltadas à pesquisa e de instituições voltadas ao ensino. Além disso, expressa a separação do processo de formação docente da produção de conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica, isto é, separam os que “pensam” e produzem conhecimento dos que “executam”, ensinam esses conhecimentos, tarefa delegada às Instituições de Ensino.

Como desdobramentos, debates foram travados em torno dessas questões nos anos subsequentes à promulgação da LDB 9.394/96, resultando em propostas,

elaboradas pelo Movimento dos Educadores e enviadas ao Conselho Nacional de Educação – CNE, para aprovação, além de várias instituições formadoras articularem mudanças nos cursos de formação de professores, considerando os princípios da ANFOPE³³: a formação do educador de caráter sócio-histórico; a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação, como necessidade de superação da fragmentação da formação; a base comum nacional; a sólida formação teórica; e a gestão democrática (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

No final dos anos 1990, mais precisamente no ano de 1998, dá-se início ao movimento de discussão sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, com a instituição da Comissão de Especialistas de Pedagogia para sua elaboração, o que, de acordo com Aguiar *et al.* (2006, p. 824-825).

[...] desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-la ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado.

A trajetória de embates, negociações, concessões e audiências públicas junto ao CNE, nos encontros, seminários e reuniões, culminou com a elaboração de documentos propositivos para as DCN de pedagogia, entre os anos de 1998 e 2005. Em 13 de dezembro desse ano, foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 5/2005, em que se propõem

³³ Durante a I Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada em São Paulo, no ano de 1980, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores e estudantes acerca das reformulações dos cursos de formação de educadores. No I Encontro Nacional do Comitê, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, no documento final – *Documento de Belo Horizonte* – há a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Os encontros da CONARCFE ocorriam de dois em dois anos, porém, em 1989 foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com o objetivo de posicionar-se em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante este Encontro, a CONARCFE transformou-se em associação e, em 1990, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em virtude de suas atividades estarem adquirindo características mais formais e permanentes (VIEIRA, 2007, p. 22-24).

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, homologado pela Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, a qual traz a redação final do disposto no referido Parecer, com a alteração proposta no Parecer CNE/CP 3 de 21 de fevereiro de 2006, referente ao art. 14, que passa a contemplar o disposto no art. 64 da LDB 9.394/96, garantindo a formação, do licenciado em pedagogia, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

Uma das propostas enviadas ao CNE, pelo Movimento dos Educadores, intitula-se **“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”**, a qual teve como signatários, no dia 07 de novembro de 2001: a ANFOPE; ANPED e CEDES, e foi reenviada ao CNE em 10 de setembro de 2004.

Esse Documento está organizado da seguinte forma: inicialmente, faz-se uma apresentação do movimento de discussão e elaboração das Diretrizes de Pedagogia entre os anos de 1999 a 2004, expressando avanços e transtornos ocorridos nesse ínterim, com a publicação pelo MEC da Portaria n. 133/01 e Resoluções n. 1 e n. 2 de 2002, que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Na sequência, o primeiro tópico do Documento intitula-se: “Reafirmando Princípios Gerais para a Formação de Professores”. O segundo tópico: “As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia”. Em seguida, apresenta-se a proposta de Diretrizes organizada em três itens: o item I apresenta duas teses sobre o Curso de Pedagogia – Tese 1: “A base do Curso de Pedagogia é a docência” e Tese 2: “O Curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado”. O item II trata das “Áreas de atuação profissional”, em que se especifica: a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; Áreas emergentes do campo educacional. O

item III apresenta a organização do Projeto Pedagógico e o Currículo, subdividido em cinco itens:

- 1) “Estrutura Curricular” – a qual deve respeitar a necessária diversidade no âmbito nacional e que contemplará: (i) “O núcleo de conteúdos básicos”; (ii) “Tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação”; (iii) “Estudos Independentes”;
- 2) “Duração do Curso”;
- 3) “Carga-horária do Curso”;
- 4) “Prática Pedagógica” e
- 5) “Trabalho de Conclusão de Curso”. O Documento finaliza-se, listando sugestões de encaminhamentos ao CNE sobre as expectativas das entidades em relação a questões que envolvem a temática de formação de professores e profissionais da educação (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

O Parecer CNE/CP 5/2005 adota uma estrutura semelhante à do Documento supracitado. Apresenta uma “Introdução” que discorre sobre a trajetória do CNE, o qual designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, para a definição das DCN de Pedagogia entre os anos de 2003 e 2005. Nesse item afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam:

- 1) das contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos, sindicatos, estudantes e professores do Curso de Pedagogia, analisadas em 2003;
- 2) da audiência pública realizada em dezembro de 2003, na qual se evidenciaram: a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida;
- 3) das proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e

avaliação sobre a formação e atuação dos professores, em especial da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais;

4) da legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), art. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério da Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Na sequência, o Documento apresenta os seguintes tópicos: “Breve Histórico do Curso de Pedagogia”; “Finalidade do Curso de Pedagogia”; “Princípios”; “Objetivo

do Curso de Pedagogia”; “Perfil do Licenciado em Pedagogia”. O tópico “Organização do Curso de Pedagogia”, em que se define qual formação o Curso oferecerá – uma formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, sendo a docência a base da formação, com a qual os egressos recebem o grau de Licenciado em Pedagogia –, especifica os seguintes aspectos: no âmbito do “Projeto Político Pedagógico de cada instituição”, deverão circunscrever-se áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos; no âmbito da “Organização curricular do curso de pedagogia”, deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado Brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, organizado em: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamentos e diversificação e um núcleo de estudos integradores. Nas partes finais do Documento se apresentam os seguintes tópicos: “Duração dos Estudos”; “Implantação das Diretrizes Curriculares” e “Conclusão” com os seguintes anexos: II – Voto da Comissão; III – Decisão do Conselho Pleno; e o Projeto de Resolução (Parecer CNE/CP 5/2005).

Ante o exposto, pretende-se analisar comparativamente alguns aspectos trazidos por estes dois documentos: considerando-se o primeiro, “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, não-oficial, e o segundo, o Parecer CNE/CP 5/2005, oficial. Os aspectos a serem analisados nos referidos Documentos tratam dos princípios e concepções concernentes à Docência, Gestão e Pesquisa, por depreender serem esses os eixos da formação do Pedagogo, definidos no Parecer CNE/CP 5/2005 e presentes no documento elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores. Outro aspecto analisado refere-se à “base comum nacional”, como princípio defendido pelo Movimento desde os primeiros encontros para se definir a identidade do profissional da educação e por se fazer menção à expressão “base comum” no documento oficial. Também, analisa-se a concepção de relação entre teoria e prática presente em ambos os documentos e objeto desta investigação.

Para a composição dos quadros comparativos, colheram-se, no corpo do texto de cada documento, aspectos relacionados aos termos que os expressam, não

significando a desarticulação entre eles, ou que se restrinjam apenas ao campo em que se encontram. Com o exercício de categorizá-los intentou-se aproximar o que em ambos os documentos demonstraram referir-se ao mesmo aspecto, por não trazerem as informações colhidas de maneira linear e em correspondência. Na análise procedeu-se com o recorte de palavras, expressões, frases dos documentos, orientada pela compreensão de que a palavra não é o próprio conceito, mas um veículo para sua comunicação e sistematização e, portanto, pode ofuscar o significado que portam, caso não situe sua origem, no contexto de sua elaboração.

<p>Concepção/Princípio</p>	<p>“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).</p>	<p>Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.</p>
<p>Docência</p>	<p>- “[...] base da formação” (p. 6); - “Considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar” (p. 6); - “Assume-se [...] no interior de um processo formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica, mas que contribui para a instituição de sujeitos (p. 6-7)”.</p>	<p>- “[...] base da formação” (p. 7); - “[...] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (p. 7); - “[...] não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (p. 7).</p>

Quadro 1: Concepção de Docência – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o do Parecer CNE/CP 5/2005

A Docência, no marco do Movimento dos Educadores, foi tomada, compreendida e defendida como base da formação dos profissionais da educação,

como veículo de superação da fragmentação do processo formativo e da dicotomia que eclipsa sua identidade, se especialista ou professor.

É possível observar a Docência como “base da formação” em ambos os documentos. Além disso, eles marcam claramente que esse conceito foi ampliado, ao incorporar os âmbitos da gestão e da pesquisa, no que tange à produção e difusão do conhecimento, também de competência do egresso do Curso de Pedagogia.

No entanto, ao se comparar termos e expressões adotados em cada documento, é possível visualizar, no Parecer 5/2005, expressões como: “*étnico-raciais*”, “*pretensamente*”; “*confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições e ciências*”, “*valores*”, “*posturas*”, “*atitudes*”, os quais apresentam uma contradição em relação aos termos utilizados no documento elaborado pelo Movimento: “*relações sociais e produtivas*”, “*multideterminada*”, “*não numa visão reducionista [...] de métodos e técnicas neutros*”.

Pelo fato de a Docência constituir-se na “*confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições e ciências*”, entende-se que esse aspecto denota o ecleticismo de sua constituição, e, portanto, a possível neutralidade no campo do conhecimento científico, contrário ao expresso no documento do Movimento que marca a necessidade de “*não [se] reduzir a docência a métodos e técnicas neutros*”, alusivo à preocupação política na formação.

A convergência de diferentes referenciais teórico-metodológicos para exercer a ação docente revela o que Triviños (1987, p. 16) denominou de ecleticismo e indisciplina intelectual, por obscurecerem a verdadeira natureza dos problemas. “Isso significa que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos. E assim é possível que consideremos ‘problemas essenciais’ simples ‘questões secundárias’ [...]”, ou questões secundárias como problemas essenciais.

Observa-se, portanto, que a perspectiva de formação do pedagogo presente no Parecer 5/2005 está em tênue correspondência às orientações neoliberais objetivadas em documentos como, por exemplo, o Relatório Jacques Delors (1998), ao se enfatizar que a Docência se constitui por *valores*, *posturas*, *atitudes*, papel a ser desempenhado pelo professor na Educação para o século XXI, no que tange à

formação de valores e atitudes em detrimento do conhecimento científico, como já analisado no tópico anterior desta seção.

Outro aspecto a se destacar, no que concerne ao conceito ampliado de Docência, diz respeito à ampliação das responsabilidades que o professor deverá assumir na escola: de ser partícipe do gerenciamento da sala de aula e da escola, além de produzir conhecimentos sobre e na sua prática profissional, o que, por suposto, acaba por atender às demandas de um profissional flexível e polivalente, que possa se adaptar a um processo constante de “aprender a aprender”.

No contexto das políticas neoliberais, de acordo com Saviani (2008, p. 449), os professores são chamados, no espírito da ‘qualidade total’, a não apenas ministrarem suas aulas, “[...] mas [que] também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade; [...] da gestão escolar; do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas”.

Como destaca o referido autor, as reivindicações por uma gestão democrática nos anos de 1980 foram atendidas, porém, em meio à precarização do trabalho docente, como parte do processo de debilitação do trabalho em geral na sociedade, em que o professor precisa se dividir entre diferentes tarefas, não só em uma mesma escola, mas em várias se quiser garantir uma remuneração minimamente satisfatória (SAVIANI, 2008).

Ter se ampliado o conceito de Docência no Parecer 5/2005 pode significar, portanto, no marco das novas tarefas atribuídas à escola pelos organismos multilaterais, não a superação da fragmentação do processo formativo, como pretendido pelo Movimento dos Educadores, mas a adequação às demandas do mercado atual.

<p>Concepção/Princípio</p>	<p>“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).</p>	<p>Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.</p>
<p>Gestão</p>	<p>- “gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional” (p. 7);</p>	<p>- “[...] participação na gestão [...] com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando a comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições escolares e não-escolares” (p. 7).</p>

Quadro 2: Concepção de Gestão – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o do Parecer CNE/CP 5/2005

O conceito de “gestão democrática”, nos termos expressos no corpo do documento elaborado pelo Movimento dos Educadores, como **instrumento de luta**, não pode preterir do contexto em que foi cunhado, como momento de resistência ao instituído pelo Parecer CFE/CP 252/69. A concepção de gestão democrática, expressa no documento do Movimento, faz frente à determinação de 1969, de formação do especialista desarticulada da do docente, bem como às implicações dessa fragmentação na organização do trabalho pedagógico na escola, por refletir a hierarquização das funções a serem exercidas mediante o modelo de administração empresarial e as relações de poder presentes na sociedade sob o regime militar.

Portanto, “gestão democrática como instrumento de luta”, na trajetória do Movimento, significa “[...] luta contra a gestão autoritária na escola, [...] como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção por

apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola [...]” (ANFOPE, 1998, p. 12).

Ao contrário do que, por suposto, está determinado no Parecer 5/2005, quando os termos: “*co-responsabilidade*”, “*colaboração como constituintes das relações de trabalho*” e “*do poder coletivo*”, que visam à “*garantia de iguais direitos*”, “*valorização do diferente e da diversidade, visando garantir a proposta dos diferentes seguimentos*”, corroboram os princípios neoliberais orientadores dos documentos oficiais, em que o termo “***gestão na perspectiva democrática***” ganha novos contornos.

O esvaziamento de significado dos conceitos cunhados em outros momentos históricos e tomados no contexto atual com nova roupagem, segundo Moraes (2003, p. 7-8), estaria “[...] destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, [...] para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais”. Nesse sentido, alcançar o consenso é fundamental, o que se faz com “[...] inegável sucesso, seja pela co-optação de intelectuais – tantos deles educadores”, seja “[...] pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina”.

É possível identificar, porquanto, a concepção de “gestão na perspectiva democrática”, no Capítulo 2 do Relatório Jacques Delors, intitulado “Da Coesão Social à Participação Democrática”.

De acordo com o Relatório (DELORS, 1998), as relações sociais, compreendidas como elos entre os grupos humanos culturalmente distintos, estariam em crise, ocasionada por uma cisão entre esses grupos, os quais romperam valores fundamentais, como os laços de vizinhança. Tal situação, provocada por ondas de migrações e êxodo rural, que levam as pessoas a ficarem distantes de suas raízes, ao desmembramento das famílias e à urbanização desordenada, configura essa crise social como moral, a qual se desdobra em violência e criminalidade.

Consequências do modo de produção capitalista da vida, como os fluxos migratórios e o processo de urbanização desordenada, são tomadas no referido documento como causas da violência e da criminalidade, fator que escamoteia as verdadeiras causas dos problemas sociais em questão.

A violência, de acordo com Sanches Vázquez (2007), é uma via de mão dupla entre sujeito e objeto, e seu aparecimento e desenvolvimento nas relações sociais se vinculam a fatores objetivos: a propriedade privada dos meios de produção, a divisão da sociedade em classes antagônicas e as contradições entre capital e trabalho.

Ainda, de acordo com Sánchez Vázquez (2007, p. 386),

A violência existe objetivamente na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe e isso, inclusive, sem ter consciência da situação objetiva que, por meio desse choque de interesses, os impele à violência. Uma vez esquecida a raiz objetiva, econômico-social, de classe, da violência, fica aberto o caminho para que a atenção se centre na própria violência, e não no sistema que a engendra necessariamente. Daí uma tomada de consciência da própria violência sem chegar até suas raízes sociais.

Sendo esse processo inseparável da política, verifica-se na trama da sociedade atual, a naturalização da violência, vista como um mal necessário para fazer valer os princípios universais do capital: de liberdade, de igualdade e da democracia.

Ao se entender que estariam em crise conceitos como o de Socialismo, o de Democracia-Representativa e o de Estado-Providência, no “Relatório Delors”, requisita-se da população não se deixar abater pelas dificuldades e se desvirtuar do caminho que leva à “democracia”, fatores os quais a educação é desafiada a enfrentar, como expressa o Relatório:

Há, pois, que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom

termo uma **ação comum** pela liberdade, a paz, o **pluralismo vivido** com autenticidade e justiça social. As dificuldades presentes não nos devem desanimar, nem constituir desculpa para nos afastarmos do caminho que leva à democracia. Trata-se de uma criação contínua, que apela à **colaboração de todos**. **Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia**. O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como **verdadeiro cidadão**, consciente das **vantagens coletivas** e sociais de **participar na vida democrática**. Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir (DELORS, 1998, p. 54, grifos nossos).

A educação, tanto tempo estigmatizada como fator de exclusão, deve ser fator de coesão social, de paz e de inclusão, tomando como princípio educativo o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural, posto que a exclusão escolar constitui-se em um gerador da marginalidade.

Uma vez escamoteadas as verdadeiras causas da exacerbação da miséria, da violência e da criminalidade, enfatiza-se a necessidade de valorização das culturas, da diversidade e da diferença, como forma de apaziguar as tensões sociais. Ideologia essa que, para além de ocultar as lutas de classes, se constitui em estratégia para o avanço do capitalismo imperialista nos países periféricos.

Dessa forma, para que a escola possa cumprir sua função social de combater toda forma de exclusão, sistematizaram-se algumas das ações recomendadas no Relatório:

- a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres para que não considerem a escolarização dos seus filhos como custo impossível de suportar;
- ensino personalizado no reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos, para o qual se faz necessário o envolvimento de parcerias educativas, das famílias e dos diversos atores sociais;
- adoção da diversidade e do múltiplo, afirmando ao mesmo tempo o direito à diferença e abertura universal;
- educação para a tolerância e o respeito ao outro como condição necessária à democracia (DELORS, 1998, p. 55).

Ademais, o Relatório apresenta o que deve ser uma educação que capacite o indivíduo para uma efetiva participação democrática, mediante “Educação Cívica” e “Práticas de Cidadania”.

Dos preceitos apresentados no referido Documento, destaca-se que ser capaz de uma efetiva participação democrática é ter claros os direitos e deveres de cidadão, desenvolver competências sociais e aprender a trabalhar em equipe. Essa capacidade – de participação democrática – se aprende na experimentação, para a qual a escola deve se transformar em um modelo de prática democrática, posto que, por seu intermédio, as crianças possam solucionar problemas concretos que as levem a exercitar sua educação cívica, ao, por exemplo, participar da elaboração de regulamentos da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a concepção de participação se restringe a deveres individualizados sobre os problemas sociais, de modo que cada um possa “[...] assumir sua responsabilidade como cidadão a serviço de um destino autenticamente solidário, [...] participando na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitosa dos direitos fundamentais de cada um” (DELORS, 1998, p. 63).

É nessa direção, pois, que se supõe caminhar a concepção de “gestão na perspectiva democrática” como princípio orientador da formação do pedagogo, capacitando-o a desenvolvê-la como uma de suas atribuições na escola e nos espaços não escolares, como o determinado no Parecer 5/2005, conveniente com as novas demandas da acumulação flexível da produção e, portanto, contrária ao significado de “gestão democrática” como instrumento de luta contra o instituído.

<p>Concepção/Princípio</p>	<p>“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).</p>	<p>Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.</p>
<p>Pesquisa</p>	<p>- {o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a} “compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, [...] posto que o seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época” (FORUMDIR, 1998) (p. 6).</p> <p>- “[...] {ação docente, ponto de inflexão} das demais ciências que são suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana” (p. 6);</p> <p>-{São áreas de atuação profissional do pedagogo} “[...] Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. [...]” (p. 8)</p>	<p>- “A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos [...]” (p. 6);</p> <p>- “[...] a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados [...] com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades [...]” (p. 7);</p> <p>- {instituições de educação superior não-universitárias} “[...] devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas [...] no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas [...] o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações” (p. 14).</p> <p>- “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (p. 20).</p>

Quadro 3: Concepção de Pesquisa – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores e o do Parecer CNE/CP 5/2005

A concepção de pesquisa depreendida do documento elaborado pelo Movimento dos Educadores tem, na teoria, o suporte teórico-metodológico para a investigação e intervenção nos múltiplos processos de formação humana, compreendidos historicamente. De acordo com o documento, somente com a sólida formação teórica sobre o fenômeno educativo se criam as possibilidades de uma análise crítica sobre a sociedade brasileira e a realidade educacional (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

Entende-se, assim, que intervir nos múltiplos processos de formação humana significa compreender a realidade social e o fenômeno educativo mediante as suas múltiplas determinações: econômicas, históricas, sociais e políticas, o que requer a formação no pedagogo de um tipo de pensamento que transita do geral ao particular e desse para o geral, num processo dialético, de análises e sínteses teóricas sobre a realidade em direção às novas propriedades do objeto e dos fenômenos com os quais se depara, sendo o processo de produção do conhecimento da ciência da educação algo que requer um procedimento metódico e rigoroso.

No Parecer 5/2005, ao se articular termos como “*investigação*”, “*reflexão crítica*” e “*aplicação de resultados*”, projeta-se a formação de um tipo de pensamento que se limita a “[...] identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades [...]” (BRASIL, 2005, p. 7). Ou seja, a concepção de pesquisa aí presente não foge ao disposto nos demais documentos oficiais orientadores da formação de professores, de formar um professor prático, que investiga para solucionar problemas imediatos, fazendo uso dos conhecimentos advindos de sua experiência.

Ao tratar sobre a concepção de pesquisa presente no Parecer, Vieira (2007, p. 113), expõe:

A compreensão de pesquisa definida no Parecer [05/2005] requer sua aplicabilidade. Pode-se inferir do documento que a proposta para a formação do pedagogo tende a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos que resultem em soluções rápidas aos problemas que venham a surgir no âmbito restrito da escola, particularmente da sala de aula.

É possível, ainda, se supor que a concepção de pesquisa presente no documento oficial se mostra comprometida com as orientações contidas no Relatório Jacques Delors (1998), mediante o fato de nele se definir como princípio educativo da formação do pedagogo o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural.

O Parecer 5/2005, que fundamenta as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por suposto, dá continuidade a princípios já determinados nas políticas de formação de professores formuladas anteriormente, por ser uma de suas propostas a formação reflexiva e crítica do professor.

Essa abordagem, de acordo com Facci (2004), que emerge como reação à formação tecnocrática, que enfatizava a racionalidade técnica, predominante até os anos 1970, se apresenta como “novo” paradigma da formação com vistas a superar a ênfase às técnicas, compreendidas como um conjunto teórico imposto ao professor, que passam a valorizar os saberes da experiência imediata. Porquanto, essa “nova” proposta se reveste de um reducionismo formativo, que, longe de superar o histórico utilitarismo presente na formação, apenas se fantasia de elemento inovador por esvaziá-la teoricamente.

Referindo-se ao esvaziamento teórico da formação, como o processo de “recoo da teoria”, presente nas políticas de formação de professores a partir da década de 1990, Moraes (2003) alerta para o fato de nelas se incutir uma concepção empobrecida de pesquisa, que, por sua vez, pauperiza o exercício do pensamento.

Dentre os diversos fatores apontados por Moraes (2003), que afluem no esvaziamento teórico da formação docente e nas pesquisas educacionais, destaca-se a mutação dos significados de conceitos cunhados em determinado período da História, os quais revelavam a correlação de forças entre as classes sociais, mas que, na atualidade, passam a incorporar a ideologia da diversidade cultural e do respeito à diferença que, sob a égide da equidade, enevoa a desigualdade social e a luta de classes, dispersando o propósito de um projeto de sociedade para além do capital.

Nessa direção, Moraes (2003, p. 12) reitera que o discurso ideológico da sociedade civil apaziguada, em que a desigualdade é reduzida à diversidade cultural, “[...] exerce forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular” e, assim, “[...] denotam o silêncio e o

esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda”.

Desse modo, o conhecimento produzido ou ao qual se recorre, tanto no processo formativo como aquele de que o egresso de pedagogia fará uso, adquire claras conotações de utilitarismo, de superficialidade, esvaziado conceitualmente e, portanto, revelador da desvalorização do conhecimento científico e filosófico no processo formativo do estudante de pedagogia, quando esse conhecimento é condição para a formação do pensamento teórico.

<p>Concepção/Princípio</p>	<p>“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).</p>	<p>Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.</p>
<p>Base Comum Nacional</p>	<p>- “A docência se constitui no elo articulador entre os pedagogos e licenciados das áreas de conhecimentos específicos” (p. 7);</p> <p>- “[...] a base comum nacional orienta-se no sentido de uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam <i>teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino</i>” (p. 2).</p>	<p>- “[...] a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar” (p. 7).</p>

Quadro 4: Concepção de Base Comum Nacional – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores, e o do Parecer CNE/CP 5/2005

O Movimento dos Educadores, em cada encontro, reunião e documentos sistematizados, reiterou a necessidade de se construir um sistema articulado de formação de professores para a atuação na educação básica, de modo que a organização institucional e curricular dos Cursos de Formação desses profissionais tivesse por referência a “base comum nacional”, visando superar a visão centralizadora e autoritária de currículo mínimo, predominante no período referente ao regime militar.

O Documento manifesto, comemorativo dos 15 anos do Movimento e da Trajetória da ANFOPE, reafirma a defesa intransigente em favor da base comum nacional, mediante os desafios impostos com a aprovação da LDB de 1996, como, por exemplo, o de se contrapor “[...] às propostas de aligeiramento e rebaixamento da formação e ao mesmo tempo [...] ruptura com o modelo atual das estruturas de formação dos profissionais da educação – Pedagogia e demais Licenciaturas –, em nosso país” (ANFOPE, 1998, p. 3).

Nesse documento, a docência, referenciada como base da formação do profissional da educação, é o elo que unifica os pedagogos e demais licenciados como educadores.

No que se refere à base comum nacional, a preocupação recai sobre a superação de práticas curriculares que, tradicionalmente, dicotimizam *teoria e prática, pensar e fazer, trabalho e estudo, pesquisa e ensino*, que fragmentam o processo formativo. Portanto, embora se reconheçam as diferentes necessidades regionais do país que devem ser acrescidas ao projeto pedagógico e ao curso, não pode ser negada a base comum nacional na formação de todos os professores, que compreende:

A luta pela *formação teórica de qualidade*, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas, que pretendem transformá-lo em um ‘prático’ formado apenas nas disciplinas específicas [...] (ANFOPE, 1998, p. 6).

Dessa forma, fica evidente a preocupação do Movimento com a formação teórica de todo professor para que este possa compreender a totalidade do trabalho docente, contrapondo-se ao aligeiramento do processo formativo e ao praticismo dessa formação.

No Parecer 5/2005 não aparece a expressão “base comum nacional”, como um conhecimento específico necessário à formação de todo licenciado. A menção ao “comum”, na formação do pedagogo e demais licenciados, é “*a pluralidade de conhecimentos*” e de “*saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo*”. Portanto, a “base comum”, “*uma conveniência*” entre os cursos, é configurada em atividades de extensão e pós-graduação para que formandos e formados venham, juntos, participar delas, sendo estas derivadas do plano institucional e não do Projeto Político Pedagógico e da reestruturação dos currículos de cada curso, em que se garanta uma “*formação teórica de qualidade*”, como se apregoa no documento elaborado pelo Movimento.

A ideia de que tanto pedagogos, como demais licenciados em formação, juntamente com os já formados, “*manejem*” durante o processo formativo a “*pluralidade de conhecimentos*” e de “*saberes*” se aproxima da concepção de formação, em que o conhecimento universal é substituído por diferentes saberes com *status* de ciência, como apregoa o pensamento pós-moderno.

A chamada cultura pós-modernista nega as categorias que seus idealizadores entendem aludirem à modernidade, como: “razão”, “legitimidade do discurso filosófico”, “metanarrativas”, “História”, “superação”, “verdade”, “projeto social emancipatório”, ou seja, “[...] a inutilidade de qualquer tentativa de transformar radicalmente a sociedade presente” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2002, p. 416).

Por noticiar a era das incertezas, todas as narrativas passam a se equivaler como jogos de linguagem e, nesse sentido, a perspectiva de totalidade é substituída pela valorização e romantização dos saberes e da cultura local, como assevera Chauí (2003):

Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história, são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compreensão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-temporal enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão [sobre a emancipação do espírito humano], mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é o exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de 'paradigmas', sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade (CHAUI, 2003, p. 11).

Destarte, os “saberes” que passam a ser validados, como forma de subjetivamente “ressignificar” a realidade circundante, são aqueles advindos do cotidiano, das impressões subjetivas e de como cada um a interpreta, uma vez que não há diferença entre a filosofia clássica, a marxista, a ciência, o senso comum e a “sabedoria” empírica, pois todas as narrativas são igualmente válidas, são saberes, jogos de linguagem e de pensamento a serem considerados e valorizados no âmbito da educação escolar.

Pode-se afirmar que o ideário cultural pós-moderno procedeu, com o que Moraes (2003, p. 6) apontou, de “[...] verdadeira sanitização da ‘racionalidade moderna e iluminista’”, instaurando, com isso, “[...] um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os ‘pós’, os ‘neo’, os ‘anti’ e que tais infestam a intelectualidade de nossos dias”.

Esse ideário tem se concretizado em teorias pedagógicas orientadoras da organização do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a “pedagogia neopragmatista”, sistematizada por Ghiraldelli Jr. (2006), um dos fiéis defensores desta.

Para proceder com sua sistematização e apontar em que essa “nova” pedagogia supera as demais, o referido autor (2006) apresenta um quadro comparativo entre o que caracteriza de “pedagogia pós-moderna”: a “Pedagogia Neopragmatista”, inspirada nos trabalhos dos filósofos americanos, Richard Rorty e Donald Davidson, e o que denomina de “pedagogias modernas”: a “Pedagogia Tradicional”, do alemão John Herbart (1776-1841); a “Pedagogia Nova”, do norte-

americano John Dewey (1859-1952); a “Pedagogia Libertadora”, do brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que são universalmente conhecidas e, além dessas, a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), essas quatro tendências pedagógicas se apegam a uma hierarquia epistemológica que na “pedagogia neopragmatista” não se observa, pois os vários saberes escolares, as diversas narrativas que circulam no relacionamento entre professores e alunos não precisam ser escalonados epistemologicamente.

Para essa perspectiva teórico-pedagógica neopragmatista, não é possível apreender a realidade e, sim, elaborar um discurso sobre esta de formas diversas, segundo o qual o aprendiz terá de usar a habilidade para convencer os outros do que quer, do que acha melhor, ou seja, a elaboração de uma narrativa que faça *sentido*, que seja útil para determinados objetivos e que possa abrir portas para a ampliação da democracia (GHIRALDELLI JR., 2006).

É possível inferir, porquanto, que o que no Parecer 5/2005 se propõe como “base comum” da formação de professores, alinha-se a essa compreensão de tipo de conhecimento válido na formação, ou melhor, de *saberes*, ao se ter como princípio educativo o *pluralismo cultural*.

Ante o exposto, sendo o Parecer 5/2005 o documento que dá fundamento à Resolução 1 de 15 de maio de 2006, por meio da qual foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, orientadoras da formação inicial do Pedagogo, reputa-se que à expressão “base comum” no documento não se faz necessário o aposto “nacional”, por ser a Resolução uma lei que deve ser cumprida para a formação de pedagogos no vasto território brasileiro, sendo garantida, portanto, nos termos legais, uma base comum esvaziada da sólida formação teórica, tão reivindicada pelo Movimento dos Educadores.

Dentre os aspectos considerados pelo Conselho Pleno, para a elaboração do Parecer, mencionam-se as contribuições enviadas ao CNE, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos, entidades estudantis, dentre outros segmentos. Dessa forma, para o encaminhamento de uma formação que se pretende plural, inserir no corpo do documento legal a expressão “base comum” aparenta mais uma *conveniência*, que sugere contemplar as reivindicações dos

segmentos da sociedade civil organizada, porém, desprovida de seu conteúdo originário, sendo essa uma prática que tem ganhado força desde o final do século XX: a de ressignificar conceitos oriundos de perspectivas teóricas críticas.

<p>Concepção</p>	<p>“A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, enviada ao CNE em 10/07/04 (documento assinado pelas entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED. Brasília, 07 de novembro de 2001).</p>	<p>Parecer CNE/CP 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005.</p>
<p>Relação ente teoria e prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] unidade teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa” (p. 7); - “[...] a estrutura curricular deve abranger três núcleos [...], articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES [...]”(p. 8). - “[...] entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo” (p. 10); - “A prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo” (p. 10); - “A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, [...]” (p. 10). - “Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (p. 7); 	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, [...]” (p. 6); - “Os núcleos de estudos deverão propiciar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação” (p. 12); - “[...] conforme vem se insistindo ao longo deste Parecer, a formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades” (p. 14). - “<i>estágio curricular</i> que deverá ser realizado, ao longo do curso, [...] de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, [...] que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências” (p. 15).

Quadro 5: Concepção de relação ente teoria e prática – comparação entre o conteúdo da Definição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaborada pelo Movimento dos Educadores e o do Parecer CNE/CP 5/2005

No que tange a essa dimensão da formação – a concepção de teoria e prática –, presente em ambos os documentos, embora se tenham destacado alguns excertos inseridos no quadro acima, esta questão permeia os aspectos anteriormente analisados, sendo possível constatar que a concepção de relação entre teoria e prática, apresentada nos documentos analisados, também é divergente entre si.

A concepção de relação entre teoria e prática expressa no documento elaborado pelo Movimento dos Educadores refere-se à *unidade, práxis*, em que os conhecimentos teóricos a serem apropriados pelo estudante, selecionados no âmbito do currículo, devem ser articuladores dessa relação. Isso revela a compreensão de que a relação entre teoria e prática perpassa todo o processo de formação e não se restringe à prática de ensino, embora esta seja considerada o espaço de integração do estudante com a realidade social, econômica e do trabalho, possibilitando a interlocução com os referenciais teóricos do currículo.

A sólida formação teórica e a unidade teoria e prática são princípios expressos e firmados em documentos sistematizados em encontros e reuniões, realizados pelo Movimento. No que tange a esses princípios, o documento publicado pela ANFOPE (1998, p. 7) expõe:

Unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. *A produção coletiva de conhecimento aliada à sólida formação teórica* devem ser entendidas como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos.

Essa perspectiva formativa demonstra a compreensão de um educador como agente de transformação social, como aquele que se apropria, transmite e produz conhecimentos, que desenvolve o trabalho docente consciente de seu papel social, por entender que a categoria *práxis* não se restringe à interpretação do real, mas à apropriação da realidade pelo pensamento, que só se efetiva com a transformação da realidade mediada por uma lógica e uma teoria filosófica que se coloca com esse fim – a dialética materialista histórica.

Contrário a essa perspectiva formativa, o Parecer 5/2005 sugere um comprometimento com a formação do professor reflexivo, que reflete sobre a prática com base na própria prática, como expresso nos termos: “*propiciar experiências*”; “*oportunizar inserção*”; “*a pesquisa se faz no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades*”; “*estágio como espaço para a experiência de exercício profissional, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências*” (BRASIL, 2005).

Mediante o exposto, entende-se que a concepção de relação entre teoria e prática, na perspectiva formativa do Parecer CNE/CP 5/2005, alinha-se à empreendida nos demais documentos oficiais orientadores da formação inicial de professores: aquela que tem se consubstanciado na formação do professor prático.

Essa concepção, ao restringir-se a uma epistemologia que reflete sobre a prática pela própria prática, ou seja, toma como fundamento as vivências empíricas dos professores, corrobora o esvaziamento teórico da formação, ao limitá-la à compreensão do fenômeno educativo ao que ele aparenta ser, ao visível, não alcançando suas entranhas, uma vez que o pensamento desenvolvido, tendo por base as mediações do cotidiano, limita-se ao empírico e cinde teoria e prática.

Dessa forma, pretende-se elucidar que, diante da complexidade da sociedade contemporânea e do fenômeno social da alienação, apreender a realidade em suas múltiplas determinações requer a apropriação de elementos teóricos como mediadores entre o homem e a realidade, que tenham o propósito do desvendamento do real, para além de sua interpretação, o que promove a formação de um tipo de pensamento superior àquele que se desenvolve mediado por instrumentos simbólicos dados na imediatividade, captados pela sensação e percepção ou por conhecimentos fundados e organizados sob a lógica formal.

Essa ressalva se confirma nas palavras de Boguslavski *et al.* (1978, p. 181):

É claro que o homem estabelece um objectivo consciente e compreende os seus próprios actos, mas principais e determinantes são as condições e leis objectivas a que estes actos se subordinam independentemente da vontade e da consciência do homem. Os criadores do materialismo dialéctico sublinharam que inicialmente a actividade subjectiva, isto é, cognoscitiva dos homens como que estava enlaçada na sua actividade objectiva, instrumental aplicada aos objectos, ou seja, na actividade prática, separando-se dela apenas numa fase relativamente tardia de desenvolvimento. [...] Não se pense, todavia, que, para resolver definitivamente todos os problemas complexos do conhecimento do mundo, seja suficiente recorrer a prática. O afã de encontrar as respostas definitivas, não sujeitas a mudanças, às questões mais diversas apresentadas pela ciência e pela vida quotidiana, é um dos traços típicos da perspectiva metafísica do conhecimento³⁴.

Os autores (1976) demonstram aquilo que aqui se pretende enfatizar: o fato de a prática social por ela mesma não dar conta de explicitar os seus determinantes e, ao ser tomada como ponto de partida para a formação do pedagogo, concorrer para uma formação no limite do pensamento empírico.

Destarte, a compreensão de relação entre teoria e prática, na formação inicial do pedagogo, ao reduzir-se ao conhecimento tácito, resultante da experiência no trabalho, destitui a sistematização teórica, em virtude do que não pôde ser transmitido (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Entende-se, porquanto, que os limites à formação do pedagogo, engendrados pelo Parecer 5/2005, decorrem não apenas do fato de esse documento reiterar princípios das reformas educacionais efetivadas desde 1990, como os de eficiência, competência, pragmatismo, gestão participativa, pluralismo cultural, dentre outros (VIEIRA, 2007), mas porque desses princípios procede uma formação limitada ao pensamento empírico e, portanto, impedimento à unidade teoria e prática.

Embora no Parecer 5/2005 haja expressões, termos e conceitos semelhantes ou os mesmos utilizados no documento elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores, o significado que aqueles portam não coincidem,

³⁴ A obra **Curso de Materialismo Dialéctico e Histórico**, de autoria de Boguslavski, B. M. *et al.*, publicada pela editora Avante em 1978, está traduzida no português de Portugal.

justamente porque os documentos analisados foram elaborados em contextos sócio-históricos que demandavam necessidades de teorização diferentes e, portanto, não defendem o mesmo perfil de pedagogo a ser formado.

Observa-se, assim, que a compreensão do significado que os termos utilizados nos documentos portam exige que estes sejam tomados em seu movimento de elaboração, relacionando-os às necessidades históricas que suscitaram sua teorização. Esse é um desafio para que não se caia no “Canto das Sereias” de propostas que se pretendem inclusivas, democráticas, de valorização do outro, de respeito ao diverso, como uma retórica que se apresenta na contramão de qualquer forma de autoritarismo. Nessa direção, retoma-se aqui a alerta feita por Saviani (2008, p. 428) de que o momento atual está “[...] marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”.

Sendo o Parecer 5/2005 o documento que fundamenta a Resolução 1 de 15 de maio de 2006, a qual dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, base para a organização dos currículos da formação do pedagogo a partir dessa data, e, ao verificar mediante as análises tecidas anteriormente, o quão afinado está esse documento com as reformas educacionais neoliberais, levanta-se a seguinte questão: como se apresenta a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo, pós-Diretrizes Curriculares Nacionais?

Com o propósito de buscar respostas a essa questão, segue-se à seção 5, em que se analisa o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia de uma IES privada, da cidade de Boa Vista-RR, assim como os relatórios de estágio supervisionado produzidos por estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso em questão, intentando compreender a relação teoria e prática, subsidiada em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Esta seção tem por objetivo refletir sobre a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por meio da análise das seguintes fontes: a) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, da cidade de Boa Vista-RR; b) os relatórios de estágio, produzidos por estudantes dos 5º e 6º períodos, do Curso de Pedagogia dessa mesma Instituição.

Com a análise do Projeto Pedagógico, intentou-se identificar os princípios da formação constantes nesse documento, dentre estes, a concepção de teoria e prática, ao mesmo tempo em que se buscou apreender como os princípios orientadores da formação, presentes nos documentos oficiais e não oficiais, nele se expressam, uma vez que, do PPC, decorrem os encaminhamentos de atividades formativas, dentre essas as de Estágio Supervisionado.

Assim, num um primeiro momento se apresenta aspectos do campo empírico da pesquisa, visando situar o leitor a respeito das fontes dos dados; em seguida se expõem os elementos da organização curricular, a concepção e a organização do estágio supervisionado, bem como as análises dos princípios formativos expressos no PPC.

Posteriormente, analisam-se relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso em que foram coletados os dados. A opção por esta fonte para responder à pergunta desta pesquisa se deve ao fato de eles serem considerados no PPC (2008) importantes instrumentos de avaliação da aprendizagem, em que se espera do estudante a síntese das atividades realizadas durante o estágio, por meio da articulação dos dados coletados na escola campo de estágio com os conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso. Portanto, entende-se que esses Relatórios são reveladores da relação teoria e prática no processo formativo, no sentido de desvelar se os estudantes se limitam à descrição das situações observadas ou amparam-se em conhecimentos como

mediadores que permitem a orientação mental na perspectiva do pensamento empírico ou do pensamento teórico.

5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: SITUANDO A FONTE DOS DADOS

A investigação científica dos documentos supracitados foi realizada em um Curso de Pedagogia, de uma faculdade isolada da cidade de Boa Vista-RR. Nesta instituição são ofertados apenas dois Cursos de Licenciatura: em Pedagogia e em Computação, os demais são Bacharelados e Cursos Tecnológicos.

O Curso de Pedagogia foi autorizado pela Portaria Ministerial n. 2.773, de 06/09/2004, como Bacharelado com duração de três anos, que habilitava para Administração Escolar, Supervisão Educacional e Orientação Educacional, dando início às atividades formativas, em janeiro de 2005, com o ingresso das primeiras turmas.

Atualmente, o Curso atende a dez turmas do 1º ao 8º período, sendo três turmas no turno vespertino e sete turmas no turno noturno³⁵. No ano de 2011, o Curso completa sete anos, tendo formado nesse período uma turma de bacharéis com apostilamento em Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental e quatro turmas de Licenciados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o expresso no PPC de Pedagogia, ao ser divulgado pelo CNE o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no mês de março de 2005, a coordenação, professores e estudantes se mobilizaram para refletir sobre o conteúdo do documento e a respeito dos rumos que

³⁵ Representantes das entidades que compõem o Movimento dos Educadores destacam essa realidade como parte dos novos e maiores desafios para o campo da formação, apontando a necessidade de um estudo rigoroso do número de vagas ofertadas no turno noturno nas IES, “[...] ao qual ocorrem estudantes trabalhadores, nem sempre professores em exercício, impedindo a realização dos estágios e da formação prática e teórica com a qualidade necessária às exigências da educação de crianças, jovens e adultos” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 836).

tomava a formação do pedagogo no país, intensificando o debate a partir da publicação, em 13 de dezembro, do Parecer CNE/CP 5/2005.

No primeiro semestre de 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução 1 de 15 de maio de 2006, o PPC foi reformulado³⁶, visando sua adequação aos preceitos legais, dentre eles, a transformação do Curso para Licenciatura e a ampliação de três para quatro anos de duração.

Em 2007, o Curso foi avaliado pela comissão de avaliadores do MEC, para o ato regulatório de Reconhecimento de Curso de Licenciatura. No Relatório de Avaliação foram apresentadas recomendações desencadeadoras de um processo de reformulação³⁷, que resultou na reestruturação do PPC, finalizada em 2008. É esta versão que foi tomada para análise neste trabalho.

A reformulação realizada refere-se à organização da proposta curricular em uma perspectiva integrativa, em que se definiu como Eixo Estruturador do Currículo: *A Organização do Trabalho Pedagógico e a Prática do Educador*. A reformulação curricular buscou atender não só à adequação do Projeto Pedagógico às DCN de Pedagogia, mas, também, às recomendações dos avaliadores do MEC.

O Eixo Estruturador desdobra-se em Núcleos Articuladores que concentram temáticas semestrais, orientadoras da pesquisa investigativa realizada durante as

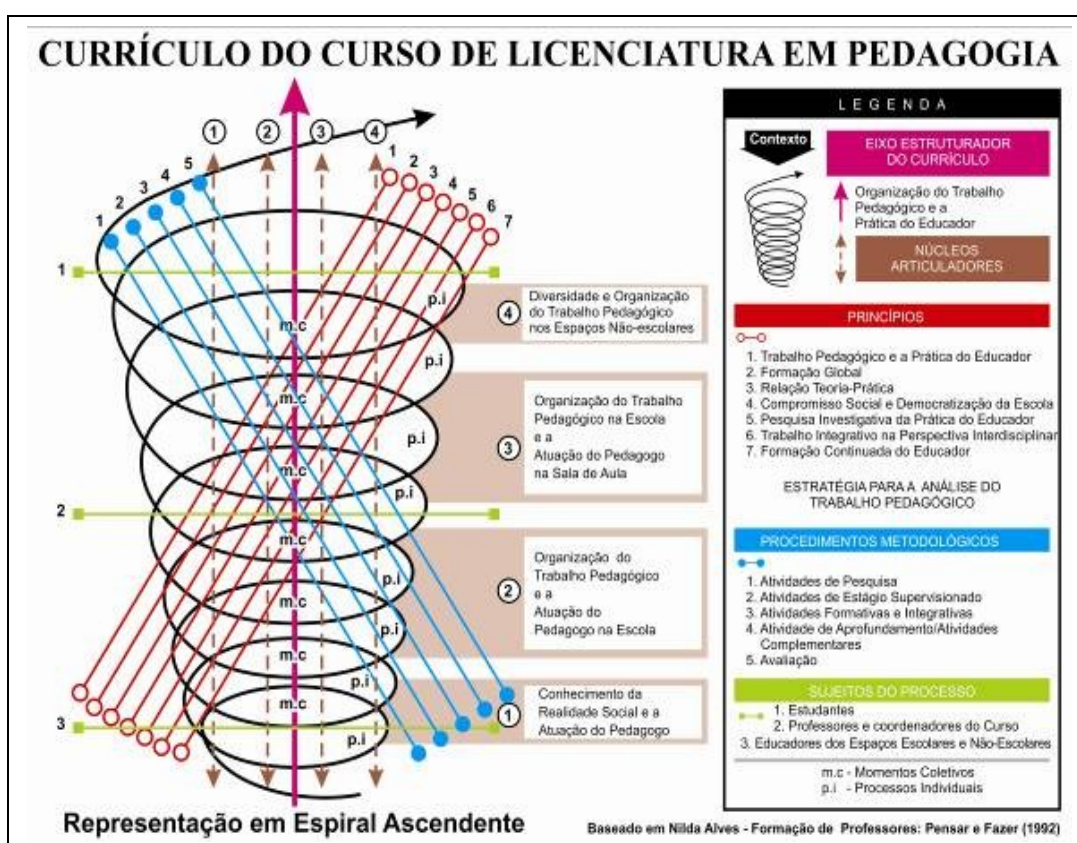
³⁶ Destaca-se que o PPC de Pedagogia em questão passou por uma série de reformulações: entre os anos de 2005/2006, mediante estudos e discussões pelo corpo docente e coordenação, visando à reformulação do documento elaborado em 2004 para autorização junto ao MEC. Em 2006, pós-homologação das DCN, se procedeu a uma reformulação sistemática, com vistas à adequação do PPC às DCN, transformando o Bacharelado em Licenciatura e ampliando o Curso de três para quatro anos. Esse processo contou com ampla participação dos professores que compunham o corpo docente à época, bem como do corpo discente. Em 2007/2008, procederam-se a reformulações com vistas à adequação do PPC às recomendações dos avaliadores do MEC com fins de reconhecimento da Licenciatura. O processo de reformulação do PPC e da Matriz Curricular, finalizado em 2008, contou com um pequeno grupo de professores e não houve participação efetiva dos alunos nas reelaborações.

³⁷ Dos 18 professores que formam o quadro docente do Curso de Pedagogia atualmente, nenhum compôs a equipe que elaborou o primeiro documento em 2004; apenas três fizeram parte da equipe que procedeu às reelaborações entre os anos de 2005 e 2006 e cinco, dos 18 professores, participaram dos estudos e reelaborações pós-homologação das DCN. Da reelaboração do PPC, pós-avaliação pelos representantes do MEC, versão analisada nesta pesquisa, apenas dez, dos 18 professores atuais, acompanharam os debates para a adequação do PPC às recomendações dos avaliadores, sendo que apenas duas professoras do quadro docente atual participaram efetivamente do processo de reformulações, entre os anos de 2005 e 2008. A rotatividade de professores na Instituição se deve a motivos diversos, dentre os quais, a contratação em regime de trabalho horista e vínculo empregatício com outras instituições de ensino da educação básica e superior, pública e/ou privada.

atividades do componente curricular: estágio supervisionado. O currículo é representado graficamente por uma espiral ascendente, em que o Eixo Estruturador perpassa a formação inicial, indicando seu prosseguimento na formação continuada, o que demonstra uma articulação entre esses processos formativos.

Essa organização curricular visa à integração entre as disciplinas que compõem cada período, bem como entre os períodos. Assim, se espera que os conteúdos específicos de cada disciplina possam contribuir para a compreensão do tema proposto e para a análise dos dados coletados pelos estudantes nas escolas campo de estágio, no sentido de romper com a fragmentação no processo formativo.

A seguir, apresenta-se a organização da Matriz Curricular em Espiral, extraída do PPC de Pedagogia (2008, p. 99).



Quadro 6: Organização da Matriz Curricular em Espiral Ascendente (PPC, 2008, p. 99).

De acordo com o PPC de Pedagogia (2008), o Núcleo Articulador 1 – Conhecimento da Realidade Social e a Atuação do Pedagogo – que compreende o 1º

período do Curso, fundamenta-se na necessidade de o futuro profissional construir sua prática pedagógica sobre e para o contexto social, o que implica compreender a relação entre educação e sociedade, alicerçada no conhecimento científico e nos aspectos históricos, sociais e culturais dessa realidade, tornando tangível o significado da profissão e seu papel na sociedade. Para tanto, objetiva conhecer os campos de atuação profissional do pedagogo em espaços escolares e não escolares, bem como a necessidade e importância desse profissional para o desenvolvimento da prática educativa como prática social. Tem como tema: *Identidade e Perfil do Pedagogo nos Espaços Escolares e Não Escolares*. As disciplinas que compõem o 1º período e visam contribuir com a discussão, reflexão e análise da temática são: Filosofia e Educação (60h); Sociologia e Educação (60h); História da Educação (80h); Língua Portuguesa I (60h); Introdução à Atividade de Pesquisa (60h); Organização do Trabalho Pedagógico – OTP³⁸ I: Identidade e Perfil do Pedagogo (80h).

O Núcleo Articulador 2 – Organização do Trabalho Pedagógico e a Atuação do Pedagogo na Escola – que compreende os 2º, 3º e 4º períodos, enfatiza a caracterização e organização da escola e da atuação do pedagogo nesse espaço, não se limitando aos aspectos formais e legais, mas que aquelas se constituam em objetos temáticos de análise, de crítica, de contextualização e de (re)elaboração, de modo que o estudo da escola e sua organização adquiram caráter mediador no processo de construção do conhecimento em relação a sua estrutura e seu funcionamento. Objetiva caracterizar e analisar a escola e sua organização e a atuação do pedagogo nesse espaço, de forma reflexiva e crítica, no seu contexto histórico e sócio-cultural. A temática do 2º período intitula-se: *Práticas Educativas do Pedagogo na Escola de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. As disciplinas que compõem o 2º período e visam contribuir com a reflexão e análise da temática, tendo em vista os dados coletados por meio das atividades de estágio supervisionado, são: Filosofia e Pensamento Educacional

³⁸ O componente curricular: Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, tem os papéis de, a cada período, debater sobre a temática do período, encaminhar e orientar as atividades de estágio e promover a sistematização e a síntese das relações integradoras entre as disciplinas, na relação com o estágio curricular supervisionado, elemento articulador entre a realidade do campo profissional e as áreas do conhecimento científico, na elaboração do Relatório de estágio, na forma de Trabalho de Graduação Interdisciplinar – TGI. Como nos 1º e 8º períodos não há estágio supervisionado, o componente OTP tem uma carga horária de 80 horas, a qual deve contemplar atividades extraclasses.

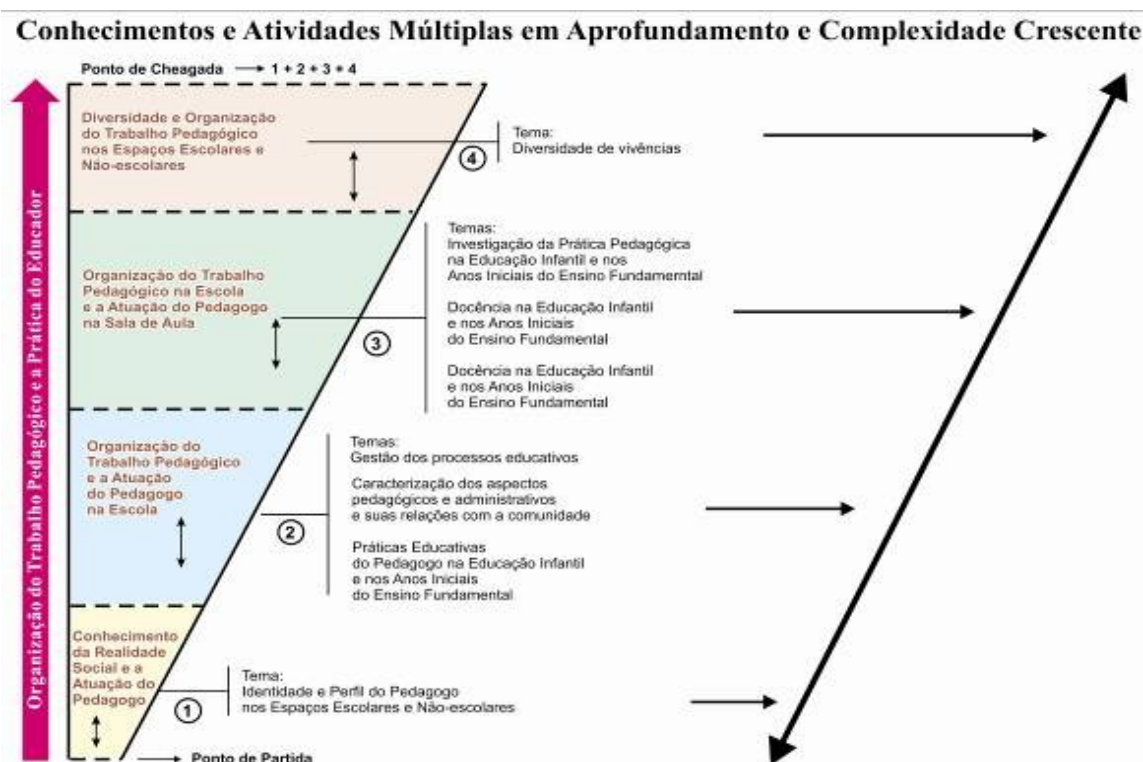
Brasileiro (60h); Educação e Trabalho (60h); Política e Organização da Educação Básica no Brasil (60h); Psicologia da Educação (60h); Didática (60h); Língua Portuguesa II (60h), OTP II: Prática do Pedagogo na Escola (60h) e Estágio Supervisionado I (60h). No 3º período, a temática refere-se à *Caracterização dos Aspectos Pedagógicos e Administrativos e suas Relações com a Comunidade*. As disciplinas que compõem o 3º período e visam contribuir com a reflexão e análise sobre a temática com base nos dados coletados por meio das atividades de estágio supervisionado são: Antropologia e Educação (60h); Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (60h); Didática e Docência (60h); Gestão Escolar e Docência (60h); Tecnologias e Processos Pedagógicos (60h); Língua Portuguesa III (60h); OTP III: Relação Escola-Comunidade; Estágio Supervisionado II (60h). No 4º período, a temática versa sobre *Gestão dos Processos Educativos* e as disciplinas que compõem o período são: Escola e Currículo (60h); Cultura, Arte e Movimento (60h); Atividade de Pesquisa em Educação (60h); Estatística Aplicada à Educação (60h); Língua Portuguesa IV (60h); Fundamentos Terórico-metodológicos da Educação Infantil (60h); OTP IV: a Coordenação e o Planejamento (60h); Estágio Supervisionado III (60h).

Em relação ao Núcleo Articulador 3 – Organização do Trabalho Pedagógico na Escola e a Atuação do Pedagogo na Sala de Aula – que compreende os 5º, 6º e 7º períodos, a questão básica é a organização do trabalho pedagógico na escola, o Projeto Político-Pedagógico e a perspectiva da sala de aula, retomando o eixo central do Projeto do Curso, ou seja, a teoria e a prática pedagógica do educador. A reflexão sobre a sala de aula, nessa ótica, busca facilitar a compreensão e o desenvolvimento do trabalho coletivo, na execução do currículo. Estuda, ainda, os processos de ensino e aprendizagem e sua contextualização histórica e social, analisando suas formas de organização. Objetiva oportunizar conhecimentos e atividades múltiplas sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A temática no 5º período se centra na *Docência e Gestão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. As disciplinas que compõem o 5º período e visam contribuir com a discussão, reflexão e análise da temática, bem como com a elaboração do Projeto de Intervenção, são: Conteúdo e Metodologia da Educação Infantil (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências I (60h); Conteúdo e Metodologia do

Ensino de História I (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia I (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática I (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I (60h); OTP V: Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (60h); e Estágio Supervisionado IV (80h). Nos 6º e 7º períodos, a temática recai sobre a *Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, momento em que os estudantes realizam a intervenção pedagógica no âmbito da regência. As disciplinas que compõem o 6º período e visam contribuir com a discussão, reflexão e análise da temática, bem como a elaboração do plano de aula integrado pelos estudantes, são: Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências II (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino de História II (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia II (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática II (60h); Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II (60h); Alfabetização I (60h); OTP VI: Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (60h); e Estágio Supervisionado V (80h). Já as disciplinas que compõem o 7º período são: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras (60h); Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (60h); Literatura Infantil (60h); Alfabetização II (60h); Trabalho de Conclusão de Curso I (60h); OTP VII: Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (60h); e Estágio Supervisionado VI (80h).

Por fim, no Núcleo Articulador 4 – Diversidade e Organização do Trabalho Pedagógico nos Espaços Escolares e Não Escolares, que compreende o 8º período do Curso – os estudos centram-se na organização do trabalho pedagógico na sala de aula dos espaços escolares e os processos educativos que ocorrem nos espaços não escolares, em sua diversidade. Esse Núcleo contempla a dimensão pedagógica dos processos educativos não escolares com base nas diversas manifestações do fenômeno educativo. Tem como objetivo compreender e atuar nas relações pedagógicas e educativas que ocorrem na sala de aula de espaços escolares, bem como nos processos educativos que acontecem em espaços não escolares, tendo como temática a *Diversidade de Vivências*. As disciplinas que compõem o 8º período e visam contribuir com reflexão e análise da temática são: Fundamentos da Educação Especial (80h); Fundamentos da Educação Escolar Indígena (60h); Libras em Contexto (60h); e Prática Pedagógica Não Escolar (80h). Além dessas disciplinas, nesse período os alunos desenvolvem o Trabalho de Conclusão de Curso.

O quadro abaixo representa a organização dos núcleos articuladores e dos temas orientadores da pesquisa, utilizada como recurso metodológico, no desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado.



Quadro 7: Representação do Conhecimento e Atividades Múltiplas em Aprofundamento e Complexidade Crescente (PPC, 2008, p. 97)

A representação gráfica acima expressa como estão organizados os elementos essenciais do currículo, para que o estudante possa se apropriar deles, de maneira gradativa, à medida que avança no Curso e se aprofunda no conhecimento da realidade educacional e, assim, possam ser determinados “sua origem, caráter e o sentido de seu desenvolvimento para além do conjunto das propriedades que caracterizam o fenômeno educativo – externas, móveis e imediatamente acessíveis aos sentidos, ponto de partida para a revelação da essência” (PPC, 2008, p. 89).

Para tanto, o PPC (2008) detalha a operacionalização do processo de integração entre os Núcleos Articuladores, os temas semestrais na relação com as disciplinas que compõem a matriz curricular, bem como com o Estágio Supervisionado, componente curricular articulador de cada período, processo que se espera materializar

nos planos de ensino de cada professor formador a ser concretizado na organização das aulas e das demais atividades formativas.

O Estágio Curricular Supervisionado, de acordo com o PPC de Pedagogia (2008), tem duração de 420 horas, distribuídas ao longo do curso, realizado do 2º ao 7º períodos, e que adquire a função de componente curricular integrador do currículo e deve cumprir papel estratégico na articulação entre a teoria e a prática, sendo a pesquisa, como estratégia metodológica, concebida como um processo privilegiado para a compreensão da prática educativa da escola e dos educadores.

Ao final de cada período, o estudante elabora o Trabalho de Graduação Interdisciplinar – TGI, que se caracteriza como síntese provisória das atividades realizadas no estágio curricular supervisionado, e envolve, também, atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No momento de elaboração do TGI, espera-se dos estudantes o aprofundamento dos processos de reflexão, análise, sistematização e produção escrita das experiências e aprendizagens desenvolvidas, respeitando-se os critérios da produção científica. Por meio dessa sistematização, pretende-se, ainda, que os alunos expressem a compreensão da realidade como totalidade e em níveis de profundidade crescente, por meio da qual apresentam o entendimento da integração entre os períodos, necessária na construção do perfil do egresso. O TGI tem o papel de contribuir na elaboração do Projeto de Intervenção e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Do 2º ao 4º períodos, o TGI se constitui na elaboração de Relatórios sobre as atividades realizadas durante os estágios, articuladas aos componentes curriculares que os constituem. No 5º período, o TGI é o Projeto de Intervenção e, nos 6º e 7º períodos, são os Relatórios da Intervenção dos estudantes, na escola campo do estágio. No 8º período as atividades desenvolvidas até então culminam na elaboração do TCC, o qual incide na reflexão sobre a própria prática, por meio de uma pesquisa empírico-bibliográfica sobre a intervenção realizada nos 6º e 7º períodos.

O PPC apresenta uma concepção de estágio que intenta romper com a de estágio como ação terminal do Curso, ou seja, momento em que o aluno deve colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

[...] rompemos com a compreensão de Estágio como ação terminal em que o aluno deveria colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e superar o modelo fragmentado e burocratizado de estágio instituído pela racionalidade técnica. Com base nessas proposições, compreende-se como imprescindível fazer uma profunda discussão sobre a dinâmica do trabalho pedagógico e as condições em que ele se realiza, nos diferentes elementos constituintes do currículo. **Defendemos, portanto, uma proposta de formação que tome a 'Organização do Trabalho Pedagógico e a Prática do Educador', ou seja, a prática pedagógica no seu conjunto, como ponto de partida e de chegada da formação, alimentada por uma base teórica,** capaz de contribuir com a construção de caminhos necessários a uma intervenção consciente e intencional (PPC, 2008, p. 187, grifos nossos).

Assim, se define como finalidade do estágio supervisionado: oportunizar ao estudante vivências de situações que contribuam para a compreensão da prática pedagógica e a construção de sua identidade profissional e, ainda, do compromisso de pensar a escola, seus problemas, propondo alternativas. Concebido como espaço de diálogo entre o estudante e as problemáticas da realidade, vivenciadas nos espaços escolares e não escolares, o estágio supervisionado deve “[...] realizar-se prioritariamente nas escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Boa Vista-Roraima” (PPC, 2008, p. 188).

O processo de conhecimento sobre a realidade, por meio da realização das atividades nesse componente curricular, adotando-se a atividade de pesquisa investigativa sobre a prática, de acordo com o PPC (2008), compreende basicamente três momentos dialeticamente relacionados:

- **A imersão no real:** identifica as problemáticas e os obstáculos da prática pedagógica, a partir das vivências dos estudantes nos possíveis espaços de atuação do Pedagogo.
- **A compreensão do real:** analisa a realidade, compreende suas relações e organização, superando o estado de percepção imediata do real (concreto) e passa a compreendê-la como é, na sua essência (concreto-pensado): seus problemas, obstáculos, suas possibilidades e seus desafios.
- **Intervenção no real:** compreende a realidade como totalidade e nela organiza sua intervenção de forma consciente, na perspectiva de contribuir para sua transformação, transformando

a si mesmo – *praxis*, como atividade criadora do estudante (PPC, 2008, p. 188-189).

Esses momentos, de acordo com o PPC de Pedagogia (2008), não ocorrem de maneira estanque e linear e estão separados apenas para fins didáticos e metodológicos.

Nos aspectos destacados, referentes à concepção de estágio supervisionado e sua finalidade formativa, expressos no PPC de Pedagogia estudado, entende-se haver a preocupação em se superar a histórica fragmentação do processo formativo e, portanto, promover a relação entre teoria e prática, tomando, para isso, a pesquisa como estratégia metodológica, ou seja, meio para a coleta de dados na escola campo do estágio, uma vez que os estudantes se munem de técnicas para tal, como: roteiros de observação, questionários, diário de campo, entrevistas, coparticipação nas atividades escolares, etc., vislumbrando o desenvolvimento, naqueles, de habilidades e postura de pesquisador.

Além disso, esse processo deve ocorrer mediante três momentos concomitantes e dialeticamente relacionados, os quais expressam uma perspectiva crítica do que se entende, no PPC, por “compreensão do real” – ir à sua essência como concreto pensado –, bem como por “intervenção no real” – de forma consciente e transformadora da realidade e de si mesmo [do aluno]. Assim, para a compreensão do real e intervenção no real, se procede com a imersão do estudante em seu futuro campo de atuação profissional desde o início do Curso, para que possa estabelecer a articulação entre a realidade e os conteúdos estudados nos demais componentes curriculares.

No detalhamento da operacionalização de cada período, orienta-se que as discussões teóricas nos componentes curriculares não fiquem isoladas da realidade e voltadas para si mesmas, “[...] que os estudantes iniciem as atividades no campo de atuação do pedagogo a fim de trazerem elementos da realidade que os [sic] possibilitem buscar possíveis explicações e reflexões teóricas sobre ela” (PPC, 2008, p. 104). E, ainda, que “os componentes curriculares que integram o período possibilitem a reflexão sobre os dados trazidos da realidade da escola-campo, problematizando-os à luz de seus conteúdos”, o que requer que os estudantes

definem “[...] antecipadamente, questões para compor os instrumentos de coleta de dados” (PPC, 2008, p. 111).

Ao se encaminhar o estudante para a escola campo de estágio, a fim de que se observem e registrem situações a serem objeto de estudo na sala de aula da instituição formadora, como uma alternativa de superar a concepção de estágio como atividade terminal do Curso, em que primeiro vem a teoria e depois a prática, pode ocorrer que esse estudante siga para o estágio, “equipado” apenas com conhecimentos de senso comum sobre os fenômenos e objetos da realidade escolar e, assim, mobilize uma ação mental empírica sobre a escola com a qual se depara, ao partir de suas sensações e percepções imediatas.

Se os mediadores culturais não forem disponibilizados de maneira adequada para a formação do pensamento teórico do estudante, aquele procedimento pode incorrer na fragmentação do processo formativo e na compreensão fracionada da realidade, mediante a formação de um pensamento empírico.

Por se requer do estudante que colete, na realidade, situações/informações que sejam sistematizadas, refletidas e explicadas teoricamente em sala de aula no espaço/tempo das disciplinas curriculares que compõem o período, tal procedimento pode consistir na particularização e isolamento das situações cotidianas observadas, do todo que as determina, caso os dados/situações passem a ser tomados como simples exemplos pelos professores formadores, em sala de aula.

A respeito da interpretação que tem sido feita pelos formadores, na organização dos Cursos de Pedagogia, de se encaminhar as atividades de estágio desde o início da formação, Saviani (2007) destaca o fato de essa interpretação pender para o equívoco, pois, como ressalta o autor, os alunos chegam ao Curso de Pedagogia mais do que familiarizados com a escola, pois já a vivenciaram por no mínimo 11 anos, sendo recomendável que se distanciem desse espaço educativo e, então, “[...] mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas [...]”, ou seja, “[...] para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata, vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar”, podendo voltar para a escola e observá-la com outro olhar, guiando-se pela teoria pedagógica (SAVIANI, 2007, p. 131-132).

As análises realizadas por Saviani (2007) contribuem para a reflexão a respeito do papel do estágio supervisionado no processo formativo inicial do educador, em que ora aquele é entendido como atividade prática, na aplicação da teoria como técnicas desprovidas de conteúdo político-filosófico, ora como o momento de coleta de dados, com procedimentos de pesquisa, para a discussão e análise no espaço da sala de aula das IES, vislumbrando a compreensão da realidade observada.

Entende-se que ambos os procedimentos podem incidir na fragmentação da formação do professor e na desarticulação entre teoria e prática, caso os conteúdos sejam ensinados, tendo como base a lógica formal, aspecto que será retomado mais à frente.

Destaca-se, ainda, a dificuldade de acompanhamento e supervisão das atividades de estágio pelo professor orientador³⁹ na escola campo, dadas as condições objetivas de contratação, uma vez que, no Curso em questão, esse professor acumula outras atividades ou mesmo outras disciplinas, restringindo, muitas vezes, as orientações e encaminhamentos do estágio ao espaço/tempo da Faculdade. Assim, tomam como fonte das reflexões apenas os registros feitos pelos estudantes nos formulários de estágio e no diário de campo, o que pode corroborar análises e generalizações empíricas.

5.1.2 Princípios orientadores da formação inicial do pedagogo: a concepção de teoria e prática no PPC de Pedagogia

Neste item intentou-se identificar os princípios da formação do pedagogo, constantes no PPC de Pedagogia, dentre os quais, a concepção de teoria e prática, ao mesmo tempo em que se buscou apreender como se expressam os princípios orientadores da formação presentes nos documentos oficiais e não oficiais, uma vez

³⁹O professor orientador dos grupos de estágio de determinada turma é o mesmo que ministra as aulas da disciplina de OTP do período, não sendo professor exclusivo dessas duas disciplinas por semestre, mas acumula mais de uma OTP/Estágio e outras disciplinas do Curso de Pedagogia, ou em outros Cursos da Instituição ou fora dela. Atualmente, dos cinco professores de OTP/Estágio apenas um tem contrato integral (40h), os demais são horistas.

que do PPC decorrem encaminhamentos das atividades formativas por meio do Estágio.

Para a análise pretendida, os dados foram organizados em categorias teóricas consoantes aos eixos da formação do pedagogo, depreendidos do Parecer CNE/CP 5 de 2005: docência, gestão e pesquisa, como, também, a concepção de teoria e prática, objeto de estudo desta investigação.

Nesse sentido, procedeu-se à análise buscando verificar como a proposta de formação se aproxima ou não das concepções manifestas nos documentos oficiais e não oficiais analisados na seção anterior, uma vez que o PPC assume tanto estar embasado nas DCN do Curso de Pedagogia, fundamentada pelo Parecer CNE/CP 5/2005, como nas ideias defendidas pelo Movimento dos Educadores:

As discussões que têm sido realizadas desde sua implantação [do Curso], envolvendo de forma privilegiada os acadêmicos do Curso de Pedagogia da própria Faculdade e de outras instituições de ensino superior, profissionais convidados, professores e coordenadores, se constituem em momentos fundamentais no processo de mudanças que a graduação em Pedagogia vem sofrendo nos últimos anos, pois assim foi possível compreender e colaborar com os debates e propostas organizadas a [sic] nível local e nacional acerca da elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Os espaços de discussão promovidos para a reflexão sobre o Curso e sua proposta pedagógica vêm ocorrendo desde 2005, sob a forma de debates e estudos na própria sala de aula, no marco da história do Curso de Pedagogia no Brasil, conteúdo que faz parte da fundamentação teórica para a reflexão quanto à construção da identidade profissional do pedagogo já no primeiro período do curso; seminários envolvendo todas as turmas de Pedagogia da Faculdade; participação em mesas-redondas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; elaboração de abaixo-assinado e envolvimento nas discussões do Movimento dos Educadores, promovidos pela ANFOPE, ANDES, ANPED, CEDES e Forumdir (PPC, 2008, p. 35-36).

E, ainda:

A proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade [...] adota como referência básica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no que diz respeito à formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura – Resolução nº 1/2006, de 15 de maio de 2006 – e as Diretrizes Pedagógicas da Faculdade [...] (PPC, 2008, p. 75).

Com isso, intenta-se explicitar de que forma as orientações legais têm se materializado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estudado, sem desconsiderar a correlação de forças, jogos de interesses e a busca por consensos e resistências que consubstanciam esse processo.

No documento analisado, se identificou ser a pesquisa o eixo da formação mais enfatizado, pois, além de ser referenciada em vários itens ao longo do PPC (2008), é tomada como estratégia metodológica desencadeadora das demais dimensões – docência e gestão – no processo formativo.

No Objetivo Geral do PPC, assim se expressa:

Propiciar ao estudante do Curso de Pedagogia a **vivência do exercício profissional** e possibilitar o conhecimento da realidade educacional em sua totalidade e complexidade, **tendo a pesquisa investigativa da prática do educador** como processo que contribui para compreendê-la, interpretá-la e nela intervir (PPC, 2008, p. 77, grifos nossos).

No que se refere às Competências e Habilidades Gerais: “[...] participar efetivamente **na investigação** e compreensão dos problemas educacionais e profissionais, bem como de sua própria prática” (PPC, 2008, p. 82, grifos nossos).

No item “Princípios da Organização Curricular Interdisciplinar do Currículo”: “a **pesquisa investigativa da prática pedagógica**, sob a forma de iniciação científica, de modo a permitir o conhecimento/intervenção na realidade escolar e novas formas de relação/unidade teoria-prática no interior do currículo desde o início do curso” (PPC, 2008, p. 95, grifos nossos).

No desenvolvimento da “proposta metodológica interdisciplinar”: “[...] a **atividade investigativa** começa a ser vivenciada, sob a orientação do professor, desde este momento inicial do curso, possibilitando o **desenvolvimento para a pesquisa**, por meio da elaboração de projeto, **utilização de instrumentos para o levantamento de dados e posterior análise [...]**” (PPC, 2008, p. 106, grifos nossos).

Na definição do objetivo geral do estágio curricular supervisionado:

Propiciar ao estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia a **vivência do exercício profissional** e possibilitar o conhecimento da realidade educacional em sua complexidade, entendendo a **atividade de pesquisa** como um processo que lança luzes para compreendê-la, interpretá-la e nela intervir (PPC, 2008, p. 189, grifos nossos).

No item que trata sobre a concepção de pesquisa e sua articulação com o ensino e a extensão:

[...] refere-se à necessidade de desenvolver no estudante de graduação a **vivência da investigação relacionada a seu futuro campo profissional**. Para isso é necessário que se crie no acadêmico o hábito da leitura e estudo e ao mesmo tempo oferecer conhecimentos teórico-metodológicos para **elaboração de projetos de pesquisa e metodologias de análise** de fenômenos e processo da realidade [...] (PPC, 2008, p. 203, grifos nossos).

No item que trata da definição de pesquisa no Curso de Pedagogia, em questão:

A pesquisa no Curso de Licenciatura em Pedagogia é uma necessidade inquestionável ao desenvolvimento de habilidades e à busca da autonomia intelectual. [...], a **pesquisa como princípio formativo** desde a formação inicial do estudante pode contribuir para o **desenvolvimento da atitude de pesquisa** na sua vida profissional. [...] **entende-se a pesquisa como um processo a ser usado para formar o professor** que, ao partir de inquietações frente aos fenômenos sociais e educativos existentes, realize atividades sistemáticas que propiciem aprofundar o conhecimento sobre determinados aspectos da realidade de modo a nela interferir (PPC, 2008, p. 205-206, grifos nossos).

À pesquisa, na formação de professores, têm sido atribuídos diferentes papéis e desvelar as intencionalidades que os subjazem não é tarefa fácil. O significado da pesquisa na formação e atuação de professores tem gerado controvérsias, uma vez que os estudos (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; ANDRÉ, 2004) apresentam uma variedade de interpretações que demonstram não haver consenso a respeito daquilo que diferencia a pesquisa acadêmica da pesquisa

realizada pelo professor na escola e daquela produzida no processo formativo como integrante de componentes curriculares.

O movimento que valoriza a pesquisa na formação de professores, de acordo com André (2004, p. 56), “[...] ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período”. De acordo com a referida autora, as proposições derivadas desse movimento têm em comum a valorização da relação teoria-prática, por reconhecerem os saberes da experiência e da reflexão que os professores fazem sobre sua prática para melhorá-la.

Essa concepção do papel da pesquisa como integrante da atividade docente e valorização da relação teoria e prática, a partir dos saberes da experiência, passou a ser incorporada às políticas de formação de professores nos primeiros anos do século XXI, período marcado pelo avanço do ideário neoliberal como sustentáculo das reformas educacionais brasileiras, sendo uma das reformas concedidas a autorização para a criação e funcionamento de Instituições de Ensino Superior (IES) não universitárias e de caráter privado.

Ao não ser obrigatória, nessas IES, a pesquisa como produção de conhecimento *strictu senso*, mas apenas o ensino e a extensão como serviços a serem ofertados à comunidade, decorrem orientações legais como a do Parecer 5/2005: “[...] as instituições de educação superior não-universitárias [...] devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas [...] no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas”, assim, “[...] o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso dos resultados de investigações” (BRASIL, 2005, p. 14).

A pesquisa, como estratégia metodológica na formação dos profissionais da educação, traz consigo a redução do seu próprio conceito. Ao mesmo tempo significa o alinhamento à demanda de uma formação unidimensional para o ajuste à sociedade informatizada, em constante mudança, de informações voláteis em que se exigem dos sujeitos soluções criativas para os problemas imediatos da prática docente, “que aprendam a aprender por toda a vida”, ou seja, se inquietar, questionar, observar, identificar problemas e buscar soluções em sua própria prática,

verbos que revelam a preponderância da ação reflexiva empírica e dos saberes da experiência em detrimento das mediações teóricas.

Com isso, perde-se o conhecimento como totalidade, universal e histórico, o qual permite o movimento do geral ao particular. Ao se substituir o conhecimento universal por saberes particulares, elimina-se a compreensão da História, daquilo que dá a unidade, dificultando análises que ultrapassem a aparência do objeto, que ultrapasse o senso comum pedagógico, em favor da fragmentação. Assim, dificulta-se a compreensão da multiplicidade de relações que determinam os fenômenos vividos pelo professor ou decorrentes de sua prática.

Apesar de no PPC (2008) aparecerem expressões que defendem que a pesquisa deve “[...] possibilitar o conhecimento da realidade educacional em sua totalidade e complexidade”, é preponderante a concepção de pesquisa como meio de oportunizar aos estudantes vivências de seu futuro campo profissional, que leve a inquietações; meio de coleta de dados para posterior análise, bem como caminho para se compreender os problemas educacionais e sua própria prática, procedimentos que se adequam às orientações do Parecer 05/2005, em que se identificam fortes influências da epistemologia da prática, ou seja, contribuem para a formação de um pedagogo voltada para a prática.

No que se refere à docência, essa é tomada no PPC (2008) como base da formação, assumindo o seu conceito ampliado, o qual engloba a gestão e a pesquisa a serem exercidas em espaços escolares e não escolares.

De acordo com o PPC (2008), a docência como base da formação foi uma discussão presente no Curso desde sua criação, nos momentos de reflexão que envolviam alunos, professores e coordenação, o que, entre outras coisas, “[...] implica num processo de valorização profissional da categoria [...]”, o que permite compreender “[...] que o trabalho docente desenvolvido, quer seja em espaços escolares ou não escolares, se consolida através do domínio de uma série de conhecimentos específicos sobre a atividade educativa” (PPC, 2008, p. 78).

A definição de docência no PPC (2008, p. 71) se expressa

[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, [que] deve propiciar ao estudante uma compreensão abrangente dos processos educativos que ocorrem tanto em instituições e sistemas escolares, assessoria às escolas indígenas, como em outros espaços sociais: ONGs, empresas, hospitais, associações e sindicatos, projetos educativos alternativos (meninos de rua, grupo de idosos entre outros).

Desse modo, assume-se como missão do Curso formar “um profissional crítico-reflexivo **para o exercício da docência e da gestão** em diferentes contextos educacionais” (PPC, 2008, p. 76, grifos nossos).

A docência, como base da formação, “[...] confere a identidade do Pedagogo no campo específico da **intervenção** profissional na prática social; *a prática em íntima e indissociável relação com a teoria*, **cuja centralidade no currículo é a base sobre a qual a aprendizagem** deve acontecer de forma **crítica, autônoma e criativa**” (PPC, 2008, p. 79, destaque em itálico no original; negritos: grifos nossos).

Assim, dentre as “Competências e Habilidades Gerais” a serem desenvolvidas no estudante, destaca-se a de “compreender e exercer a docência, baseada em critérios científicos, como ação educativa e processo pedagógico, metódico e intencional, construído em relações sociais, éticas e produtivas” (PPC, 2008, p. 81).

Observa-se que a concepção de docência expressa no PPC (2008) refere-se à formação do pedagogo professor-gestor que entende sua atividade em sala de aula relacionada às questões mais amplas da escola e da sociedade, ao mesmo tempo em que compreende, participa e exerce funções pedagógico-administrativas sem perder de vista as necessidades da sala de aula. Essa concepção se aproxima daquela defendida pelo Movimento dos Educadores ao tomar a docência como base da formação, buscando superar a visão tecnicista e fragmentada que graduava o especialista separado da formação do professor e, assim, propunha formar o especialista e o professor no educador, concebendo o Curso de Pedagogia ao mesmo tempo como um Bacharelado e uma Licenciatura.

Esse entendimento se confirma na concepção de gestão presente no PPC (2008, p. 79): “[...] gestão democrática, concebida como processo político-administrativo-pedagógico e científico, por meio do qual a prática social da educação é organizada, planejada, orientada e viabilizada”. Além disso, que o futuro pedagogo

articule “[...] **a atividade profissional da docência, com** as diferentes formas de **gestão educacional**, na organização do trabalho pedagógico na escola, no planejamento, na execução e avaliação de propostas pedagógicas em espaços escolares e não escolares” (PPC, 2008, p. 82, grifos nossos).

Desse modo, verifica-se, no eixo gestão, a relação intrínseca com a docência, que não prescinde de conhecimentos científicos da ciência pedagógica para seu exercício de maneira “organizada, planejada, orientada e viabilizada” (PPC, 2008, p. 79).

No PPC se afirma ser a docência a base da formação vinculada à gestão, tanto em espaços escolares como não escolares, sendo a pesquisa intrínseca à formação do professor-gestor, uma vez que ela é tomada como princípio formativo e estratégia metodológica na formação.

Ante o exposto, constata-se que essa concepção de docência articulada à gestão, permeada pela pesquisa, se aproxima mais do que se distancia das discussões e definições das entidades representativas do Movimento dos Educadores e constantes no Parecer 5/2005.

A presença, no PPC de Pedagogia estudado, de princípios concernentes ao Parecer 5/2005 e no documento elaborado pelas entidades representativas do Movimento dos Educadores, remete ao fato de que essas entidades assumiram as DCN de Pedagogia, Resolução 1 de 15 de maio de 2006, como uma conquista do Movimento e não uma concessão, ou seja, essas DCN são para o Movimento o marco de um novo tempo que aponta para novos debates no campo da formação do profissional da educação no Curso de Pedagogia (AGUIAR *et al.*, 2006).

Apesar da sua extensão, considera-se importante transcrever uma passagem significativa da interpretação feita pelos representantes das entidades: ANFOPE, CEDES, ANPED e FORUMDIR, sobre o que dispõem as DCN de Pedagogia:

Como se depreende, a perspectiva que se apresenta para o curso de pedagogia é de uma **formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e sua organização**; que **propicie a investigação** no campo educacional e, particularmente, **da gestão da educação em diferentes níveis e contextos**. **A pesquisa**, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que **dão suporte à pedagogia e à própria reflexão** sobre a pedagogia como ciência certamente **deverão estar presentes no processo formativo** a ser desenvolvido nesse curso,

concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional. [...] A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de marcar o caráter sócio-histórico desses elementos. [...] A compreensão da licenciatura nos termos das DCN-Pedagogia implicará, pois, uma sólida formação teórica [...]. **Essa sólida formação teórica, por sua vez, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas,** parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Ao contrário, as DCN-Pedagogia apontam para uma organização curricular fundamentada nos 'princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética' (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 831-833, grifos nossos).

Não sendo esse construto o objeto de estudo desta pesquisa, mas terreno donde brotam as lutas, conflitos e contradições que dão corpo às propostas pedagógicas que se concretizam nas IES que ofertam Cursos de Pedagogia, não se pretende aprofundar essa discussão. Trazer esses elementos à reflexão tem o propósito de buscar neles subsídios para o entendimento de como esse arcabouço reflete nas questões que tangem à relação teoria e prática e, portanto, na formação do pensamento empírico e do teórico dessa nova geração de pedagogos que passam a ser formados sob tais diretrizes, uma vez que os princípios e conceitos de outrora se revestem, no momento atual, de novos significados.

No que diz respeito à relação teoria e prática, depreende ser esta concebida no PPC (2008) como estratégica para a concretização das finalidades formativas referentes aos eixos da formação expressa ao longo do referido documento.

No item em que se apresenta a relevância do Curso de Pedagogia para a cidade de Boa Vista e para o estado de Roraima, assim se expressa a concepção de teoria e prática:

[...] entende que a formação do pedagogo deve ser desenvolvida na perspectiva **de uma formação teórico-prática**, que possibilite aos futuros profissionais condições para enfrentar os desafios que lhes serão postos por essa realidade [brasileira e de Roraima] (PPC, 2008, p. 70, grifos nossos).

E, ainda:

Destaca-se a busca **da relação constante entre a teoria e a prática**, de tal forma que o profissional aprenda a **refletir e investigar constantemente sobre a sua própria prática pedagógica** no exercício da profissão [...] Sendo o Estágio Curricular Supervisionado um componente curricular estratégico **na articulação entre a teoria e a prática**, tendo a pesquisa na forma de iniciação científica, como estratégia metodológica privilegiada para os questionamentos e as indagações sobre a prática educativa da escola e dos educadores (PPC, 2008, p. 71, grifos nossos).

Assim,

A formação oferecida pelo Curso de Pedagogia deve **propiciar** aos futuros pedagogos **experiências de aprendizagem** que contribuam para **superar a fragmentação entre teoria e prática; saber e fazer**, possibilitando o **equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação didática à prática pedagógica** na escola e na sala de aula, espaço privilegiado de aprendizagem dos conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela humanidade (PPC, 2008, p. 75, grifos nossos).

No item que trata dos princípios da organização interdisciplinar, evidencia-se

[...] a relação teoria-prática a fim de garantir a unicidade dessa relação no interior do currículo. Buscar e propor elementos articuladores entre as disciplinas e atividades desenvolvidas no Curso, visando **abrir novas possibilidades de aproximação do futuro pedagogo a seu objeto de estudo** – a educação e a prática profissional – para permitir-lhe debruçar-se sobre a realidade e atuar, do ponto de vista da apropriação/produção do conhecimento que fundamenta e operacionaliza o currículo (PPC, 2008, p. 94).

No item que trata do Estágio Supervisionado:

[...] a prática pedagógica sob a forma de **Estágio Supervisionado** configura-se como componente curricular e atua como elemento integrador entre a realidade onde se dá a prática do educador e o currículo, **dando oportunidade aos estudantes de viver e observar problemáticas do campo profissional** que possibilitem

levantar questões para a reflexão, propiciando, assim, a relação teoria-prática e a construção da *praxis* pedagógica (PPC, 2008, p. 188, grifos nossos).

Parte-se deste último aspecto – o Estágio Supervisionado como componente curricular que atua como elemento integrador entre a realidade e o currículo, oportunizando ao estudante viver e observar as problemáticas do campo profissional que possibilitem levantar questões para a reflexão, propiciando a relação teoria e prática –, por entender que ele engloba os elementos constantes no PPC.

A rigor, esse procedimento, que busca dar dinâmica ao currículo do Curso de Pedagogia, visa romper com a histórica fragmentação, que cinde teoria e prática no processo formativo do professor e, particularmente, do pedagogo, como destacado no documento, para a “construção da *práxis* pedagógica”.

No entanto, entende-se que os aspectos predominantes acabam se aproximando das orientações do Parecer 5/2005, pois, na tentativa de relacionar teoria e prática, na orientação metodológica, a ênfase recai sobre a prática como atividade formadora, tomando-a como fonte para reflexões teóricas. Ou seja, os estudantes são intencionalmente orientados e encaminhados para a escola campo do estágio, com instrumentos de coleta de dados, para observar e registrar a prática docente e escolar, que é prática social – mas, que se apresenta, conforme Kosik (1986), como pseudoconcreticidade.

Após esse feito, retornam à instituição de ensino, onde se espera que o formador problematize as situações trazidas pelos estudantes e os subsidiem teoricamente, visando à compreensão das situações observadas e vivenciadas, informações essas fornecidas por meio de leituras, discussões, seminários, etc. Espera-se que, daí, os estudantes consigam analisar suas vivências, elaborar sínteses, que se constituam em explicações teóricas para aquilo que é entendido como problemas reais da prática pedagógica e experiências concretas vividas pelo estudante.

Em meio à explanação acima, se recorreu a Kosik (1986) para marcar que essa prática social é pseudoconcreticidade, pois no imediato não é possível apreender as múltiplas determinações dos objetos e fenômenos. Embora essência e aparência estejam dadas, aquela precisa ser desvelada, procedimento somente

possível por mediações teóricas consubstanciadas com essa finalidade. Desse modo, entende-se que, sob aquelas orientações e alternativas de relacionar teoria e prática, incorre-se na formação do estudante no limite do pensamento empírico, portanto, na cisão entre teoria e prática.

Aqui se reitera a reflexão a respeito do método do pensamento teórico, aquele que dá movimento ao processo do pensar, mediante a lógica dialética, lançando as seguintes questões: como se forma o conteúdo do pensamento teórico, por meio do qual o sujeito passa a apreender as conexões gerais do objeto? Ou seja, qual a relação entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural? Como essa interação entre sujeito e objeto se processa e envolve os aspectos psíquicos, que constituem a unidade teoria e prática?

Para ousar uma aproximação às questões apresentadas, é preciso explicitar a função que desempenham os conceitos científicos, dentro de um sistema conceitual, das áreas dos conhecimentos universais, constantes no currículo da formação, como: a História, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Didática, dentre outras, os quais consubstanciarão o conteúdo do pensamento teórico dos estudantes, para a apreensão do objeto da ciência pedagógica – a educação.

Primeiramente, é preciso destacar que a pedra angular da teoria do conhecimento no materialismo dialético refere-se ao reconhecimento de uma severa interação entre sujeito de conhecimento e o objeto, ou seja, o nível de conhecimento apropriado pelo sujeito transforma substancialmente sua percepção sobre aquele. A consciência e o pensamento humano possuem leis próprias e traços específicos que precisam ser apreendidos (BOGUSLAVSKI *et al.*, 1978).

De acordo com Boguslavski *et al.* (1978, p. 204), os traços específicos da consciência humana “[...] consistem, entre outras coisas, também no facto de a nossa consciência ser capaz de ligar, agrupar e unir os elementos das percepções sensoriais de modo absolutamente diferente daquele que se observa nas imagens sensoriais imediatas”. A esse processo se denomina de abstração que “[...] não só admite comparar e destacar o geral, omitindo o diferente, como também imaginar associações e agrupar as conexões e elementos reais”.

Há, ainda, um tipo específico de abstração – as científicas –, que ocorrem na elaboração e por meio das teorias científicas, as quais consistem em um sistema de signos e de objetos conexos, que ampliam a capacidade cognoscitiva e teleológica

sobre a realidade, sendo essa a função dos conceitos científicos, ensinados sob a lógica dialética.

Para o estudante apreender a prática docente e escolar – objeto de sua investigação por meio do estágio –, para além do imediato, deve apreendê-la mediado pelos conhecimentos científicos que se constituem em conteúdo do pensamento teórico, para que teça análises, sínteses e generalizações teóricas sobre a realidade, efetivando a unidade teoria e prática.

Há que se entender que o estudante não chega ao ensino superior sem uma elaboração “teórica”, na forma sincrética, sobre o objeto de estudo das áreas do conhecimento, que consiste no seu ponto de partida. Somente se apropriando da teoria científica, poderá modificar o conteúdo do seu pensamento, conseqüentemente, de sua forma de conceber e compreender a realidade circundante, o que não significa uma defesa ao retorno do conteudismo, mas, sim, de um ensino do conhecimento científico organizado sob a lógica dialética.

Com base nesses pressupostos, é possível supor que o fato de os estudantes trazerem para a sala de aula situações vivenciadas na escola campo do estágio para serem discutidas e daí elaborar explicações que os permitam compreender o vivido, interpretar o real, para nele intervir, ou mesmo seguir para a realidade escolar, para observá-la e registrar o vivido, porém munidos de conhecimentos teóricos disponibilizados sob a lógica formal, concorre para a formação do pensamento empírico.

Retoma-se aqui a crítica feita por Davídov (1988) sobre as escolas russas recomendarem aos professores direcionar o ensino dos conhecimentos científicos, utilizando a experiência empírica cotidiana como base para a assimilação dos conhecimentos escolares, entendendo ser mais fácil apoiarem-se em imagens do cotidiano.

Se os conceitos ensinados partirem de sua definição verbal, tomada em sua forma final, fora de um sistema conceitual que permita a sua apreensão, desconsiderados seu contexto de origem e as necessidades históricas suscitadas ao homem para sua teorização, os estudantes acabam por se restringir à descrição dos aspectos distintos dos fenômenos diretamente perceptíveis e observáveis, ao mobilizar funções psicológicas restritas à memória, à sensação e à percepção imediatas.

Assim sendo, a “nova” perspectiva de se compreender a relação teoria e prática na formação do pedagogo, ao brandir a superação da racionalidade técnica, corrobora sua manutenção, travestida de racionalidade prática e, portanto, com a reprodução das relações sociais existentes, ao não possibilitar ao futuro pedagogo instrumentos simbólicos que lhe permitam agir mentalmente sobre os problemas da realidade para além de uma aplicação imediata.

No item subsequente tem-se o propósito de analisar relatórios de estágio dos estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, campo empírico desta pesquisa, no sentido de apreender qual pensamento tem sido desenvolvido nesses estudantes, tendo por base as orientações curriculares analisadas as quais se sustentam no Parecer 5/2005, interpretado como uma conquista pelo Movimento dos Educadores.

5.2 A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS 5º E 6º PERÍODOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Conforme apresentado anteriormente, no que diz respeito à organização curricular do Curso de Pedagogia em questão, o 5º e o 6º períodos integram o Núcleo Articulador 3, qual seja, “Organização do Trabalho Pedagógico na Escola e a Atuação do Pedagogo na Sala de Aula”, tendo por temática no 5º período: “Docência e Gestão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e no 6º período: “Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

De acordo com o PPC (2008), a partir do 5º período, as atividades no estágio passam a ter carga horária maior que as dos estágios anteriores, pois os estudantes têm como tarefa elaborar o Projeto de Intervenção⁴⁰, que se constitui na fundamentação teórica e na organização das atividades a serem desenvolvidas na

⁴⁰ De acordo com o PPC de Pedagogia, “a concepção de intervenção que embasa a elaboração do projeto de estágio não se confunde com a perspectiva pragmatista em que se realizam pesquisas na formação inicial de professores apostando na formação do professor prático que deve encontrar respostas para os problemas cotidianos da escola e da prática docente, mas caminha no sentido de vivenciar o trabalho docente e a gestão dos processos pedagógicos na escola e na sala de aula na perspectiva de construir conhecimentos teórico-práticos sobre a prática pedagógica” (PPC, 2008, p. 113-114).

escola de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a identificação de um problema pedagógico⁴¹.

Com o Projeto de Intervenção, os estudantes objetivam, ainda, contribuir com a escola campo de estágio para a compreensão e busca de possibilidades de trabalho, referentes à problemática definida no 4º período, ao basearem-se nos dados coletados e analisados até esse momento do Curso, além de desenvolverem conhecimentos acerca da atividade profissional do pedagogo (PPC, 2008).

As orientações para a elaboração, pelos estudantes, do Projeto de Intervenção, a ser concretizado no 6º período, na realidade escolar ocorrem durante as aulas do componente curricular OTP V: Docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A carga horária para a realização das atividades de Estágio do 5º período é destinada para o levantamento de dados que confirmem o problema pedagógico identificado após a sistematização e análise dos dados coletados e analisados nos 2º, 3º e 4º períodos; para a discussão e negociação com a equipe pedagógica da escola e professores a respeito do problema pedagógico identificado, bem como para a elaboração do Relatório.

O processo de elaboração do Projeto de Intervenção requer a integração das disciplinas que compõem o 5º período, objetivando o desenvolvimento das atividades propostas no Estágio Curricular Supervisionado.

Os estudos desenvolvidos nas disciplinas curriculares devem, portanto, subsidiar o processo de elaboração do Projeto de Intervenção, bem como as orientações específicas sobre o processo de planejamento de ensino integrado que compõem a proposta de trabalho interdisciplinar nas atividades de coparticipação e de regência em sala de aula, esta última desenvolvida a partir do 6º período.

As atividades a serem realizadas por meio do Estágio durante o 5º período, na escola-campo, estão assim distribuídas: 20 horas de observação da organização da aula e 20 horas voltadas à coparticipação em atividades docentes em sala de aula, totalizando 40 horas para a realização das atividades destinadas à escola campo. Além dessas atividades, são destinadas 20 horas para a elaboração do Projeto de Intervenção e outras 20 para a elaboração do Relatório de Estágio.

⁴¹ “[...] entendemos que problemas pedagógicos são situações sociais objetivas presentes na realidade escolar que analisadas, caracterizadas, valorizadas como problema exigem solução que, por sua vez, também se constitui em necessidade para o sujeito-educador, como via de superação do problema e transformação dessa realidade, seja esta realidade da escola ou da sala de aula” (PPC, 2008, p. 94).

As atividades de Estágio do 6º período se constituem na intervenção propriamente dita em que o grupo de estagiários realiza atividades no âmbito da coordenação pedagógica, como, por exemplo, uma reunião pedagógica com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil, a qual versa sobre a temática constante no Projeto de Intervenção. Além dessa atividade, desenvolvem: 12 horas de atividades de coparticipação; 18 horas para a elaboração do plano de ensino integrado; 40 horas de atividades de regência; e 10 horas para a elaboração do Relatório.

Para esse trabalho, a integração entre as várias disciplinas que compõem a matriz curricular correspondente ao 6º período continua na perspectiva de contribuir com o processo de planejamento integrado de ensino, a ser realizado pelos estudantes durante a regência.

A regência que é a atividade no Estágio Curricular Supervisionado que mobiliza a integração dos demais componentes curriculares do semestre é compreendida como a oportunidade de ação pedagógica efetiva em sala de aula ou em outros projetos da escola em que os acadêmicos possam vivenciar a docência, mesmo considerando as restrições que algumas escolas colocam para o desenvolvimento dela. Nas atividades de regência estão contemplados os processos de planejamento e desenvolvimento de planos ou projetos de aula integrada contemplando os vários componentes curriculares da escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a produção de materiais didáticos ou instrucionais utilizados nas aulas, a realização de aulas de reforço na escola e outras atividades planejadas e desenvolvidas pelo estagiário em que haja a participação dos alunos da escola campo (PPC, 2008, p. 117).

Com o propósito de analisar o modo como a relação teoria e prática se manifesta nas produções dos estudantes do Curso de Pedagogia estudado, segue-se ao próximo item.

5.2.1 Relatórios de Estágio de estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia: a relação teoria e prática

Os Relatórios tomados como fonte e aqui analisados foram elaborados no segundo semestre de 2009, momento em que os estudantes do Curso de Pedagogia em questão se encontravam nos 5º e 6º períodos. A decisão por tomar para análise os Relatórios dos estudantes, nesse momento da formação, se justifica pelos seguintes motivos: 1) os estudantes já concluíram a primeira metade do processo formativo inicial, voltada essencialmente para os fundamentos da educação, no que diz respeito aos aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, da didática, da gestão, do currículo e das políticas educacionais; 2) esse momento requer a articulação dos fundamentos da educação e das disciplinas referentes ao conteúdo e método das áreas específicas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, para refletir, planejar e intervir na organização do trabalho pedagógico da escola e na sala de aula da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a elaboração do Projeto de Intervenção e do Plano de Aula Integrado da regência; 3) os autores desses Relatórios representam a primeira geração de pedagogos formada integralmente sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, Resolução 1 de 15 de maio de 2006.

O Relatório de estágio, no 5º período, consiste no processo de sistematização e análise da vivência na escola campo de estágio, em que se relatam e analisam as situações observadas na sala de aula e em outros espaços da escola, bem como as atividades de coparticipação, realizadas na intenção de confirmar o problema pedagógico identificado no 4º período. No 6º período, o Relatório consiste no processo de sistematização, análise e reflexão da vivência na escola campo do estágio, na perspectiva de continuidade das reflexões tecidas nos relatórios elaborados nos semestres anteriores, em que se descrevem o processo de elaboração do projeto de intervenção, no contexto da formação interdisciplinar; a sua negociação com a escola campo de estágio; os resultados obtidos com a intervenção no 5º período, sob a forma de coparticipação e, no 6º período, sob a forma de regência (PPC, 2008).

A estrutura do Relatório do 5º período contempla os seguintes elementos textuais: capa; folha de rosto; Sumário; Introdução; Capítulo I: Referencial Teórico; Capítulo II: Relato e Análise das Atividades de Campo; Considerações Finais e Referências Bibliográficas. O Relatório do 6º período contempla, além desses elementos, os anexos: Projeto de Intervenção e Plano de Aula Integrado.

Os Relatórios referentes ao 5º período do Curso foram elaborados por estudantes da turma “A” vespertino, ingressantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia no segundo semestre de 2007. Os Relatórios referentes ao 6º período foram elaborados por estudantes da turma “A” noturno, ingressantes no primeiro semestre de 2007. As respectivas turmas somam um total de 78 estudantes, sendo 25 da turma “A”, vespertino, e 53 da turma “A”, noturno, totalizando 21 grupos de estágio, entre três e cinco componentes por grupo. Portanto, 21 Relatórios foram analisados qualitativamente, sendo 07 deles produzidos por estudantes do 5º período e 14 por estudantes do 6º período.

Para preservar a identidade dos autores dos Relatórios aqui analisados, adotou-se, para sua identificação, o seguinte procedimento: no processo de organização, sistematização e análise dos dados, embora o 5º e o 6º períodos tenham propósitos diferentes, se observou a aproximação entre as temáticas de intervenção eleitas pelos estudantes de ambos os períodos estudados, configurando-se em um critério para o agrupamento das informações, bem como da enumeração dos Relatórios, de 01 a 21, sendo aqueles com terminação 5 correspondentes aos Relatórios do 5º período e aqueles com a terminação 6, correspondentes aos do 6º período.

Esse procedimento possibilitou a quantificação das temáticas entre os 5º e 6º períodos e oportunizou a definição de um quadro geral, com indícios concernentes à relação teoria e prática na formação do pedagogo, no que diz respeito à formação do pensamento. A temática apresentada em cada Relatório está definida por aquilo que consiste o objeto da intervenção, a qual foi sistematizada pelos estudantes, em expressões que o refletissem. Assim, ao se especificar o quantitativo das temáticas, após seu agrupamento, procedeu-se com a enumeração dos Relatórios, o que determinou uma ordem, seguida da especificação do período, bem como a especificação da temática referente a cada um deles, do seguinte modo:

Quantitativo das Temáticas	Numeração dos Relatórios	Período	Título da Temática
07 temáticas voltadas para a leitura e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	Relatório 01.5⁴²	5º	<i>“Incentivo à leitura na educação infantil através da ludicidade”</i>
	Relatório 02.5	5º	<i>“Ler, Interpretar e Praticar [nos anos iniciais do ensino fundamental]”</i>
	Relatório 03.6	6º	<i>“Dificuldade de Leitura dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental”</i>
	Relatório 04.6	6º	<i>“A Importância da Leitura no segundo ano do ensino fundamental”</i>
	Relatório 05.6	6º	<i>“Desenvolvendo a Leitura nas séries iniciais”</i>
	Relatório 06.6	6º	<i>“A Dificuldade de Aprendizagem na Leitura e Escrita dos Alunos do 5º Ano”</i>
	Relatório 07.6	6º	<i>“Incentivo à leitura nas séries iniciais”</i>
04 temáticas voltadas para o lúdico no processo ensino-aprendizagem	Relatório 08.5	5º	<i>“O lúdico no ensino da Matemática”</i>
	Relatório 09.6	6º	<i>“A atividade lúdica na construção dos conceitos matemáticos”</i>
	Relatório 10.6	6º	<i>“O lúdico na Matemática”</i>
	Relatório 11.6	6º	<i>“O lúdico e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”</i>
02 temáticas voltadas para a formação continuada de professores	Relatório 12.5	5º	<i>“Formação Continuada e a Prática do Professor”</i>
	Relatório 13.5	5º	<i>“As práticas pedagógicas e o perfil do professor [contribuição ao aperfeiçoamento da prática docente]”</i>

⁴² A enumeração correspondente a cada Relatório será aquela utilizada para a sua identificação nas citações ilustrativas das análises tecidas, nesta exposição.

(continuação...)

02 temáticas voltadas para a relação entre a escola e a comunidade	Relatório 14.5	5º	<i>“Relação Escola-comunidade: a importância desta parceria”</i>
	Relatório 15.6	6º	<i>“Gestão Democrática e o trabalho coletivo na escola [relação da escola com a comunidade e a participação indispensável dos pais]”</i>
01 temática voltada para a indisciplina	Relatório 16.5	5º	<i>“Indisciplina”</i>
01 temática voltada para o planejamento e que envolve os temas transversais	Relatório 17.6	6º	<i>“A dificuldade de integrar os temas transversais no planejamento”</i>
01 temática voltada para a questão da higiene na educação infantil	Relatório 18.6	6º	<i>“Higiene pessoal na educação infantil”</i>
01 temática voltada para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Relatório 19.6	6º	<i>“Inclusão dos alunos especiais nas séries iniciais do ensino fundamental”</i>
01 temática voltada para a avaliação da aprendizagem	Relatório 20.6	6º	<i>“A avaliação no processo de ensino e aprendizagem do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental”</i>
01 temática voltada para o uso do livro didático pelo professor	Relatório 21.6	6º	<i>“O uso do livro didático e a atuação do professor transformador”</i>

Quadro 8: Procedimento metodológico utilizado para enumeração e identificação dos Relatórios de estágio analisados

Os indícios presentes nas temáticas definidas pelos estudantes, identificados à luz do referencial teórico-metodológico do presente estudo, permitem levantar a hipótese de que o conhecimento orientador da coleta de dados pelos estudantes na escola campo, durante o estágio, e que subsidia as análises desses no momento da sistematização e escrita dos Relatórios, baseia-se em orientações constantes nos documentos oficiais, como: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como o

conjunto teórico que respaldam esses documentos, citados pelos estudantes nos Relatórios.

Tal hipótese se formula, diante de expressões utilizadas por eles na definição de parte das temáticas da intervenção eleitas, como, por exemplo:, “o uso do lúdico e jogos no ensino da matemática”; “parceria entre escola e comunidade”; “inclusão”; “temas transversais” e “atitudes de higiene”. Entende-se que esses termos não são tomados pelos estudantes de forma aleatória, como um evento fortuito, mas revelam os conceitos que consubstanciam o conteúdo de seu pensamento, os quais atuam como mediadores entre eles e a realidade escolar, fornecidos no processo formativo, no Curso de Pedagogia estudado.

Retomam-se aqui pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em que as palavras por si só não são os conceitos, mas veículo de sua comunicação, portanto, ocultam seus verdadeiros significados se não forem apreendidos em seu contexto – histórico e social – de elaboração.

Ainda, no processo de exploração do material, mediante sua leitura, se observou a frequência com que eram mencionadas certas expressões, o que se caracterizou em regularidades, das quais se depreenderam categorias empíricas. Como os 5º e o 6º períodos consistem no momento do estágio, em que se realizam atividades que versam, prioritariamente, sobre a sala de aula, percebeu-se ser recorrente a menção de aspectos concernentes ao processo “*ensino-aprendizagem*”, tangentes à relação “*professor-conhecimento-aluno*”, configurando-se em categorias empíricas maiores.

À medida que se procedeu à análise dos Relatórios, fonte dos dados coletados, deparou-se, portanto, com menções ao **ensino tradicional**, como uma abordagem nociva à aprendizagem, em que os estudantes a ela se opõem propondo a condução de um ensino em uma perspectiva inovadora, que permita aos alunos uma **aprendizagem significativa** e prazerosa, ao **partir da realidade**, do cotidiano e dos conhecimentos prévios daqueles, para a efetivação do processo formativo. Desse modo, estabeleceram-se as seguintes subcategorias empíricas: “*crítica ao ensino tradicional*”; “*promoção de uma aprendizagem significativa*” e “*considerar a realidade do aluno*”.

Além da identificação dos aspectos supracitados, que revelam ser apropriados no processo formativo como perspectivas opostas, os quais se refletem nos Relatórios de estágio de forma unilateral, verificou-se tanto no capítulo que trata do “Referencial Teórico”, como no capítulo das “Análises”, que os estudantes tomam como equivalentes referenciais incompatíveis. Desse modo, estabeleceu-se uma quarta subcategoria empírica: “*a falta de compreensão histórica do significado dos conceitos para explicar os fenômenos observados*”, entendendo que esse aspecto perpassa as análises tecidas, por estar intrinsecamente articulado às demais subcategorias.

Ante o exposto, compreende-se que o agrupamento dos dados, em subcategorias, não significa tomá-las de maneira estanque, mas que elas se correlacionam e se incidem mutuamente, ou seja, “[...] todo o processo, ao influir sobre outro processo, submete-se por sua vez à influência deste último”, isso significa que “[...] todas as conexões [...] são uma interação, e que os contrários [...] se acham contidos num mesmo objecto ou processo” (BOGUSLAVSKI *et al.*, 1978, p. 151).

Definidas as subcategorias empíricas, compreendendo-as de maneira articulada, procedeu-se à sistematização das informações colhidas no corpo dos Relatórios, montando-se um quadro assim organizado: **Relatório** – com a respectiva numeração; **Temática**; **Período**; **subcategoria 01** – “*crítica ao ensino tradicional*”; **subcategoria 02** – “*promoção de uma aprendizagem significativa*”; **subcategoria 03** – “*considerar a realidade do aluno*”; **subcategoria 04** – “*a falta de compreensão histórica do significado dos conceitos para explicar os fenômenos observados*”. Esse procedimento permitiu agrupar as informações constantes nos Relatórios, relacionando-as com as subcategorias empíricas, definidas a partir da leitura exploratória do material, destacando-se expressões e concepções, as quais eram transcritas para o referido quadro.

Embora tenha se estipulado essa organização entre as subcategorias no quadro em que se registraram as informações a elas relacionadas, o que de certo modo estabeleceu uma lógica nas discussões, não se considera que seguir uma ordem na exposição das análises dos dados seja relevante, por concebê-los imbricados entre si, promovendo a inter-relação entre as subcategorias e as

categorias maiores – *ensino-aprendizagem e relação professor-conhecimento-aluno*, compreensão essa que determinou a exposição das análises, no presente item, agrupadas em um único bloco.

Isso se deve, por se perceber que os estudantes tecem a “crítica” ao que consideram um ensino tradicional, por identificar, durante a observação dos encaminhamentos adotados pelos professores, nas salas de aula da escola campo do estágio, características compatíveis com aquelas que, por suposto, lhes foram apresentadas no processo formativo, como definidoras do conceito de “Pedagogia Tradicional” e se contrapõem a essa, propondo outros encaminhamentos, descritos como equivalentes às características que definem o que entendem por uma “aprendizagem significativa”. Esse tipo de análise e generalização caracteriza uma ação mental empírica, guiada pela lógica formal.

Para essa lógica, os objetos são constituídos de propriedades e relações específicas que lhes permitem ser identificados como tais, por estarem limitadas aos seus aspectos extrínsecos. Na lógica formal, os objetos portam indícios que possibilitam ao sujeito estabelecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros objetos, as quais podem ser abstraídas, utilizando-se o recurso da comparação.

O sujeito, na relação com o objeto, seleciona as qualidades que lhes são comuns e essas qualidades dão “[...] a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito” (DAVÍDOV, 1988, p. 101), para o qual utiliza uma palavra termo que denomine o objeto.

Os estudantes, ao utilizarem as palavras termo “ensino tradicional” e “aprendizagem significativa”, destacam, da situação observada, as características extrínsecas do fenômeno que equivalem àquelas qualidades que formam o conteúdo do conceito “Pedagogia Tradicional” e “Teoria da Aprendizagem Significativa”. Esse fato se constata tanto nos Relatórios do 5º como do 6º períodos, dos quais se elegeram, para exemplificar, as seguintes passagens:

Com base nas observações realizadas, foi notável a questão do tradicionalismo na sala de aula, onde **o professor tem o papel**

apenas em transmitir as informações como se os alunos fossem simplesmente receptores do conhecimento, onde não se valoriza o poder e as capacidades de reflexão e do raciocínio lógico **baseado simplesmente na repetição, na memorização dos conteúdos** (RELATÓRIO 05.6, 2009, p. 13, grifos nossos).

[...] os acadêmicos dividiram-se em salas de aulas distintas, onde permaneceram a maior parte do estágio, com o objetivo de observar como se procede a didática do professor ao aluno. [...] no momento em que dois acadêmicos participavam da aula do professor [...] da 4ª série, o qual fazia questão de demonstrar aos alunos que **centralizava o saber** como, por exemplo, **ele copiava no quadro para que os alunos transcrevessem**, em seguida eles **respondiam de acordo com a resposta desejada do docente**. Com o término das atividades ele não indagava sobre o conteúdo trabalhado, e **quando os alunos se dispersavam, utilizava-se do autoritarismo** para fazer com que os alunos ficassem em silêncio, desta maneira **transmitia o conhecimento de forma conteudista sem se preocupar com a aprendizagem significativa do aluno**. [...] **percebe-se que o trabalho desenvolvido pelo professor da 4ª série consiste em um modelo tradicional** (RELATÓRIO 08.5, 2009, p. 5-7, grifos nossos).

Continuando a análise da escola-campo, **verificou-se através de observações e entrevistas realizadas que os professores em sua prática diária utilizam-se de métodos tradicionais de ensino, onde [sic] o professor detém o conhecimento e o poder decisório** quanto à metodologia, conteúdo e avaliação no processo de aprendizagem. Segundo Carraher (1984), o ensino tradicional da educação trata o conhecimento como um conteúdo, como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno. **Seguindo este modelo, o ensino torna-se transmissão de informações ao invés de construção de conhecimento**. [...] (RELATÓRIO 12.5, 2009, p. 7, grifos nossos).

Observa-se que os estudantes destacam nas situações relatadas os seguintes indícios: a postura autoritária e centralizadora do professor em relação à postura passiva dos alunos; a transmissão do conhecimento; o conteudismo, a memorização, associando-os àquilo que consideram caracterizar um “modelo tradicional de ensino”, ou seja, identificam, nas propriedades isoladas do objeto, o que é comum à definição do conceito: “Pedagogia Tradicional”. Ao mesmo tempo, as características que são comuns a esse objeto lhes permitem destacar o que o difere daqueles atributos que caracterizam outro objeto, qual seja, a “aprendizagem significativa”, utilizando-se para isso o recurso da comparação.

Sobre esse procedimento lógico formal, em relação ao conteúdo de determinado conceito, Lefebvre (1979, p. 139-140), assim esclarece a respeito do conceito de “ser”, que se tomou aqui como análogo:

Uma boa definição de um ser – uma definição absoluta – diria tudo o que ele ‘é’, enumeraria todas as suas qualidades, toda sua compreensão, indicando simultaneamente todas as classes de seres nas quais é possível situá-lo, indo hierarquicamente das mais numerosas às menos numerosas. Segundo a concepção metafísica que se juntou à lógica formal desde Aristóteles e os aristotélicos (escolásticos medievais), essa enunciação – dando a ordem, a estrutura e a organização das coisas em sua definição – seria um conhecimento completo, absoluto, dessa coisa.

Nesse caso, o conceito é determinado pelos indícios considerados essenciais do objeto, ou seja, aquilo que o designa, que não poderia ser o objeto mesmo, sem esses aspectos. Em se tratando do conceito de “Pedagogia Tradicional”, são indícios essenciais, definidos sob a lógica formal: transmissão do conhecimento; papel centralizador do professor; papel passivo do aluno; autoritarismo; memorização. Esse procedimento permite aos estudantes identificar, mediante a observação sensível, os indícios essenciais desse objeto e destacar o que o difere de outro conceito, qual seja, o de “Aprendizagem Significativa”, ao compará-los e destacar neles aquilo que os diferem.

Embora tenha se constatado o recurso da comparação nos demais Relatórios, se elegeram dos relatos supracitados as alternativas propostas, pelos estudantes, tentando superar os encaminhamentos que levam a um “ensino tradicional”, a partir de procedimentos que caracterizariam uma “aprendizagem significativa”:

Contribuir e estimular o interesse pela leitura e escrita dos alunos, na busca de uma **aprendizagem significativa**, que oportunize o desenvolvimento, intelectual, social e cultural do aluno (RELATÓRIO 05.6, 2009, p. 6, grifos nossos).

[...] desta maneira fica evidente a dificuldade ou **falta de planejamento do uso [pelo professor] de materiais concretos ou**

jogos didáticos que ajudassem a estes alunos a compreenderem a matemática de forma mais criativa e prazerosa. Segundo os PCNs, 'o ensino deve ser centrado em métodos práticos evitando a repetição de procedimentos e o acúmulo de informações' (RELATÓRIO 08.5, 2009, p. 7-8, grifos nossos).

Depois do recreio ela [a professora] iniciou um novo conteúdo de História "A abolição da escravatura". **Não seria mais significativo para o aluno, com maior aprendizagem, se a professora tivesse integrado os conteúdos, tivesse feito o aluno refletir** sobre o momento em que houve esse acontecimento, **construindo com os alunos uma linha do tempo** onde os mesmos conseguiriam visualizar os acontecimentos até os dias de hoje e não somente um conteúdo solto sem nenhum significado para o aluno? Segundo os PCN'S de História (1997), os objetivos do ensino de História nas séries iniciais é a constituição da noção de identidade. Sendo assim, é fundamental que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais se constituem como nacionais. **Era o que a professora deveria fazer,** pois agindo dessa forma **ela estaria estabelecendo relações entre o preconceito racial,** fazendo a criança refletir e compreender o processo de **como surge esse preconceito e como a sociedade está dividida** (RELATÓRIO 12.5, 2009, p. 7-8, grifos nossos).

Nesses relatos, verifica-se a compreensão dos estudantes do que caracteriza uma "aprendizagem significativa", ao se oporem aos encaminhamentos dos professores, considerados como tradicionais, propondo ações, por sua vez, consideradas inovadoras: voltadas ao interesse da criança, ao prazer de aprender, à reflexão, à integração dos conteúdos.

A primeira citação traz como objetivos do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita "contribuir" e "estimular" o interesse da criança por esse conhecimento, ações que se referem ao papel do professor. Por suposto, o uso desses verbos, pelos estudantes de Pedagogia, no que diz respeito à ação do professor, soa de maneira mais amena comparado ao de verbos como: "transmitir"; "ensinar", os quais remetem a uma postura autoritária, de um professor tradicional em relação ao aluno e ao conhecimento. É possível inferir, assim, uma aproximação desse procedimento com as orientações constantes no Relatório Jacques Delors (1998) sobre o papel do professor para o século XXI, qual seja:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, [...]. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer [os] novos desafios: **contribuir** para o desenvolvimento, **ajudar** a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, **favorecer** a coesão social. Os professores têm um papel determinante na **formação de atitudes** – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem **despertar** a curiosidade, **desenvolver** a autonomia, **estimular** o rigor intelectual e criar as condições necessárias **para o sucesso da educação formal e da educação permanente** (DELORS, 1998, p. 152-153, grifos nossos).

Percebe-se que “aprendizagem significativa” refere-se à não imposição do conhecimento ao aluno, mas sim contribuição para o desenvolvimento de atitudes, da autonomia intelectual, perante o excesso de informações, produzidas por uma sociedade em constantes mudanças tecnológicas, de modo que o indivíduo, sozinho – autonomamente – aprenda a buscar as informações e mobilizá-las quando necessário.

Essa compreensão da não imposição do conhecimento ao aluno, para que não pareça obrigatório, ou expresse autoritarismo, mas que ele se interesse em aprender de maneira prazerosa, manifesta-se, por exemplo, no relato dos estudantes, autores do Relatório (06.6, 2009, p. 7):

É bom lembrar que **esse processo** [de aprendizagem da leitura e da escrita] **não deve ser forçado, deve haver um interesse por parte da criança, para que esse processo seja prazeroso e não obrigatório**. A leitura não traz somente o conhecimento, mas proporciona maior intelecto e abre um leque ainda maior de opiniões (grifos nossos).

Contribuir e estimular os alunos a se interessarem pela leitura e a escrita; ou aprender Matemática de maneira mais criativa e prazerosa, a partir do uso de materiais concretos ou jogos didáticos, ou, ainda, refletir sobre os conteúdos de História, à medida que o professor promova a integração desses, traçando uma linha do tempo que integre o conteúdo da escravidão negra no Brasil colônia, com o conteúdo referente ao preconceito racial e a noção de identidades, na atualidade, expressam atributos do que, por suposto, caracterizaria uma “aprendizagem significativa”.

No que diz respeito, especificamente, ao conteúdo de História “A abolição da escravidão” e “preconceito racial”, “noção de identidades”, os estudantes, autores do Relatório 12.5 (2009), anteriormente referenciado, sugerem que a professora, da sala de aula observada, deveria fazer uma linha do tempo, partindo do fato: abolição dos escravos, chegando aos dias de hoje, no conteúdo correspondente ao “preconceito racial” e à “noção de identidades”, constantes nos PCN de História, como um de seus objetivos específicos mais relevantes, utilizando-se, como fundamento dessa discussão, do discurso do respeito à diferença, à diversidade cultural, de identidades que formam uma nação.

Observa-se, no relato dos estudantes, que o respaldo teórico, tomado por eles e, por suposto, fornecido no processo formativo, que sustenta a alternativa que propõem ao “ensino tradicional”, é buscado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de História, documento esse fortemente influenciado pela ideologia neoliberal, difundida pelo Relatório Jacques Delors (1998).

A noção de identidade, como um dos objetivos específicos mais relevantes do ensino de História, definidos nos PCN dessa área do conhecimento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alinha-se às orientações constantes no Relatório Delors, no que se refere à necessidade de “Coesão Social”. Em ambos os documentos, a causa dos conflitos e da violência entre os povos estaria no fato do forte movimento migratório, que provocou o distanciamento do indivíduo de seu grupo originário e de suas tradições sociais e culturais, fazendo com que perdesse sua identidade. Cumpre, portanto, à escola e, especificamente, ao professor no ensino dos conteúdos da História, prever a formação para a cidadania, valorizando as identidades locais, visando ao apaziguamento de possíveis conflitos.

Percebe-se, por essas orientações, que o conhecimento requerido no ensino da História centra-se no conhecimento do local, do particular, do cotidiano, ou seja, o ensino inovador é aquele que paira sobre a superficialidade do fenômeno, uma vez que, ao solicitar que forme o sujeito para ser tolerante, respeitar a diversidade, está implícita nesta orientação que quem deve mudar sua atitude preconceituosa, intolerante com os diferentes é o sujeito e não a sociedade que produz a violência e o preconceito.

Davýdov (1982, p. 184), ao tratar das dificuldades típicas na apropriação do material de História e de algumas outras disciplinas, apresenta elementos com base nos quais é possível aprofundar a análise. Segundo ele, a apropriação dos conteúdos da História tem ocorrido, primeiramente, sobre imagens que representam os objetos refletidos por um ou por outros conceitos, os quais constituem “[...] combinações ora de indícios casuais e particulares, ora de indícios gerais, ou uma coisa ou outra, porém sem nexos internos”, assim “[...] [os alunos] não partem da lei fundamental que explica o desenvolvimento da sociedade”, ou seja, “[...] pelas condições materiais de sua vida e, antes de tudo, pelo modo de produção. [...] Daí que, amiúde, os alunos expliquem muitos acontecimentos históricos por causas subjetivas”⁴³.

O referido autor não descarta o alcance vital e educativo do método de formação dos conceitos pela descrição de suas particularidades empíricas, ou seja, podem ser corretas, claras e precisas, porém limitam-se a conhecimentos dos traços e particularidades extrínsecos aos fenômenos históricos. Para ele, “[...] este saber se relaciona frequentemente com atributos formalmente iguais e comuns de numerosos fatos históricos similares, mas não expressa sua autêntica especificidade e singularidade qualitativa, o que transcende para outro nível conceitual de cognição”⁴⁴ (DAVÝDOV, 1982, p. 185).

Observa-se que o modo como os estudantes, autores do Relatório supracitado, sugerem que a professora reorganize a abordagem do conteúdo de História revela o conhecimento deles próprios desse conteúdo, ora se centrando nos fatos propriamente ditos: “a abolição dos escravos”, o que indica um evento fortuito, com indícios casuais e particulares; ora focando “uma linha do tempo”, para chegar à questão do “preconceito racial” e da “noção de identidades”, reveladora de

⁴³ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: *“En las primeras etapas de asimilación los conceptos constituyen en sí combinaciones ya sea de indicios casuales y particulares, ora de indicios harto generales, bien de una cosa y otra, pero sin nexos internos. [...] no parten de la ley fundamental, que explica el desarrollo de la sociedad [...] por las condiciones materiales de su vida y, ante todo, por el modo de producción. [...] a menudo los alumnos expliquen muchos acontecimientos históricos por causas subjetivas”*.

⁴⁴ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: *“Este saber se relaciona a menudo con atributos formalmente iguales y comunes de numerosos hechos históricos similares, mas no expresan su auténtica especificidad y singularidad cualitativa, lo que es de suma trascendencia para el nivel conceptual de cognición”*.

aspectos gerais. Porém ambos os procedimentos não partem das bases materiais da vida ligadas ao modo de produção.

As explicações elaboradas pelos estudantes, tanto para o que entendem ser uma “aprendizagem significativa” contrária ao identificado por eles como “ensino tradicional”, como sobre o que sugerem ser o encaminhamento correto para o estímulo da leitura e da escrita, de como abordar o conteúdo de História, ou mesmo o conteúdo da Matemática, a partir de jogos que tornem essa aprendizagem mais prazerosa, perdem de vista as origens e necessidades de teorização dos conceitos a serem ensinados, ou seja, o modo de produção da vida, que se constitui no todo que dá unidade ao aparentemente contrário.

Ante o exposto, verifica-se que a ação mental dos estudantes, diante da realidade observada, limita-se ao pensamento empírico, uma vez que isolam os objetos – “ensino tradicional” e “aprendizagem significativa” – dos aspectos mais gerais que os determinam, restringindo-os a uma situação particular, portanto uma análise e generalização empírica, decorrente da lógica formal, já que o geral, nessa perspectiva, é aquilo que se repete em um mesmo objeto e possibilita compará-lo a outro, estabelecendo-se semelhanças e diferenças, pois são compreendidos de maneira estática.

Desse modo, os estudantes partem do particular para o geral, uma vez que este, na lógica formal, é o estável, aquilo que se repete, possibilitando, assim, o movimento da percepção ao conceito, do sensível ao abstrato, à generalização empírica do conceito (DAVÍDOV, 1988).

Aqui se reputam as suposições suscitadas no item anterior: ao se encaminhar os estudantes às escolas para que colem dados a serem discutidos e analisados no espaço da sala de aula da Faculdade, na condição de exemplos das discussões do referencial teórico disponibilizado pelo professor-formador, sob a lógica formal, aqueles findam isolados do todo que os determina. Assim, os estudantes apenas descrevem a aparência do fenômeno, pois operam mentalmente de maneira a identificar no observado as características semelhantes àquelas que lhes foram apresentadas como sendo o conteúdo do conceito, definido por uma palavra termo, a qual lhe determina o seu limite, a sua extensão e compreensão (LEFEBVRE, 1979).

É possível supor, portanto, que o acesso às teorias pedagógicas e às da aprendizagem, pelos estudantes, no processo formativo, seja nas disciplinas que tratam especificamente desse conteúdo, como a Didática e a Psicologia da Educação, como as disciplinas que trabalham o conteúdo e método das áreas de conhecimentos específicos, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tenha ocorrido mediante quadros “síntese”, elaborados por estudiosos da área e tomados como conteúdo da disciplina pelo professor formador.

Desse modo, essas teorias são retiradas do contexto social de suas origens, do movimento que lhes dá vida, da necessidade de sua teorização por homens/filósofos/teóricos situados historicamente, impedindo aos estudantes dar unidade ao que aparenta ser oposto, já que os propósitos que levaram à teorização da “Pedagogia Tradicional”, pelo pedagogo alemão John Herbart (1776-1841), bem como de uma “Aprendizagem Significativa”, por psicólogos como o norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), corroboram a manutenção das relações sociais capitalista de produção da vida.

Verifica-se, portanto, a não compreensão histórica da produção dos conceitos científicos que subsidiam a ação mental dos estudantes na observação e análise dos fenômenos dados na realidade educacional, caracterizando o recuo no rigor teórico da formação, uma vez que os estudantes ao se utilizarem dos termos supracitados, não o fazem demonstrando terem se apropriado de um corpo teórico produzidos pelos pensadores que elaboraram tal teoria, mas de um “senso comum pedagógico”, por se distanciarem daquele.

Desse modo, os estudantes acabam dispondo de insuficientes elementos teóricos referentes aos aspectos psicológicos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Esse fato, por suposto, se deve por não compreenderem o que é aprendizagem, ao recorrerem à adjetivação para diferenciar uma aprendizagem de outra. O que é aprendizagem e aprendizagem significativa? Observa-se que a aprendizagem significativa é qualificada pela “forma”, no como o ensino deve ser encaminhado pelo professor, por exemplo: a partir da integração dos conteúdos; prazeroso; com jogos e brincadeiras; recursos esses referentes à “metodologia” a ser utilizada pelo professor.

No entanto, ao se centrar no processo do ensino de determinado conceito, na forma, na sua descrição, fora do movimento de sua constituição histórica, se

restringe o conteúdo do conceito ao conjunto dos traços comuns levantados pela percepção e descritos verbalmente, o qual passa a ser considerado, apenas, pelos atributos externos dos objetos como autônomos e independentes entre si (MORAES, 2008), procedimento expresso, como inovador, pelos estudantes, autores do Relatório (14.5, 2009, p. 9):

A professora titular aplicou **uma boa** metodologia, interagindo teoria e prática na aula de fração, a mesma levou um bolo de chocolate para mostrar como é feita a divisão em fração para os alunos e depois da aula deu uma fatia de bolo para cada um. **Dessa maneira a criança aprenderá matemática de forma mais significativa**, pois identificará fatos, ou seja, partindo da realidade, do concreto (grifos nossos).

Situações dessa natureza, presenciadas nas escolas russas, foram descritas e criticadas por Davídov (1988), ou seja, o fato de as professoras direcionarem o ensino dos conhecimentos científicos, utilizando-se da experiência empírica cotidiana como base para que as crianças assimilassem os conhecimentos escolares. De acordo com o referido autor, recomendações como essa se sustentam na crença de que associar o conceito científico em imagens cotidianas concretas, na experiência sensorial da criança, resultaria em uma aprendizagem mais fácil e exitosa.

Destarte, o que está em pauta não é o conteúdo da aprendizagem, em que aprender significa apropriar-se de um conhecimento, que atue como instrumento do pensamento, permitindo ao sujeito lidar mentalmente com a realidade. Não dispondo desses elementos, os estudantes em formação inicial para professores não apreendem os determinantes mais gerais de ambas as perspectivas teóricas, as quais são aparentemente contraditórias, porém, podem ser aproximadas quando se transita do geral ao particular, quer dizer, a orientação para a organização do ensino, tanto da “Pedagogia Tradicional”, como da “Teoria da Aprendizagem Significativa”, por derivarem de necessidades contextuais burguesas, são limitadas na maneira como compreendem o papel que cumpre a aprendizagem dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento, ou seja, não contemplam a complexidade das

funções psicológicas superiores e a relação entre a aprendizagem daqueles conceitos, na escola, e o desenvolvimento dessas funções.

Outro aspecto mencionado pelos estudantes em seus relatos refere-se a ter como ponto de partida no ensino “a realidade do aluno”, compreendido como um dos elementos cruciais da “aprendizagem significativa”. Em todos os Relatórios foi possível destacar questões dessa natureza, dos quais foram selecionadas as seguintes passagens, em que se identifica tal compreensão:

[...] através desses projetos observa-se que o professor **busca relacionar a realidade do aluno** levando ao conhecimento sistematizado, evitando assim que o ensino seja superficial [...] (RELATÓRIO 01.5, 2009, p. 13, grifos nossos).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam claro que, para aprender e ensinar língua portuguesa, **é preciso** que sigamos os critérios estabelecidos pela disciplina; **respeitando o sujeito ativo**, que é o aluno e **valorizando seu conhecimento de mundo trazido para a escola** (RELATÓRIO 06.6, 2009, p. 6, grifos nossos).

O professor auxiliar, na aula de Matemática, soube explicar muito bem os conteúdos do qual [sic] estava ensinando, e não só explicá-lo, **mas integrá-lo com os fatos da realidade das crianças**, desta forma, **criando vínculos com os conhecimentos prévios**. Essa forma de conhecimento sistematizado que o professor promove faz com que **o novo conteúdo a ser adquirido pela criança tenha um maior significado**. De acordo com Penteado (1994), para a compreensão por parte das crianças, os conceitos precisam ser trabalhados de acordo com a realidade dos mesmos, o que para a criança possibilitará um melhor entendimento (RELATÓRIO 14.5, 2009, p. 7, grifos nossos).

O planejamento da professora [...] da terceira série **é desvinculado da realidade das crianças**, houve momentos em que as crianças queriam colocar exemplos da vida delas e a professora não deixava, pedindo que se calassem (RELATÓRIO 19.6, 2009, p. 47, grifos nossos).

[...] durante e após a regência pudemos perceber o quanto foi importante trabalhar de forma diferente com os alunos, pelo qual [sic] os mesmos estavam acostumados com o modelo tradicional. Utilizamos o planejamento interdisciplinar e **contextualizando**

sempre com a realidade dos alunos, respeitando as diferenças sociais, culturais e econômicas (RELATÓRIO 20.6, 2009, p. 20, grifos nossos).

Um olhar aligeirado sobre esses relatos poderia concluir, simplesmente, que os estudantes não dispõem de elementos teóricos para refletirem sobre as situações observadas por eles na escola campo do estágio. Todavia, uma análise mais apurada revela estarem respaldados em referenciais fornecidos no processo formativo e citados por eles, os quais sustentam orientações como as destacadas nos excertos acima, de que a aprendizagem só obterá êxito se o ensino partir da realidade do aluno, compreendida como seu cotidiano, se criar vínculo com os conhecimentos prévios com que aquele chega à escola, o que não significa, necessariamente, superá-los por incorporação.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos não segue o mesmo percurso. O ensino desses últimos deve ser organizado pelo professor, de maneira que o aluno tome consciência do objeto de estudo e mobilize operações mentais complexas para apreendê-los, promovendo o desenvolvimento.

Nessa vertente teórica, se compreende que aprendizagem e desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão intrinsecamente relacionados, em que a aprendizagem deve se adiantar ao desenvolvimento e desencadear uma série de funções psíquicas. Como assevera Vigotski (2000, p. 334), “[...] o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.

Desse modo, vincular o ensino dos conceitos científicos aos conhecimentos que o aluno traz do seu cotidiano, ao que ele já sabe para significar aquele ensinado na escola, revela uma compreensão de equivalência entre desenvolvimento e aprendizagem, ou mesmo que o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Tal compreensão alinha-se àquela presente nos referenciais teóricos que dão suporte às análises dos estudantes do Curso estudado, como, por exemplo, os PCN e os RCNEI, os quais priorizam a aprendizagem por descoberta, de maneira espontânea e individualizada, bem como o conhecimento do cotidiano em detrimento do

conhecimento científico, como um meio para significar este último. No entanto, como adverte Davídov (1988), partir, no ensino dos conceitos científicos, da relação cotidiana, utilitária da criança com os objetos e fenômenos, é limitar-se à formação do pensamento empírico.

A perspectiva de ensino-aprendizagem, derivada das orientações educacionais neoliberais e que apresenta estar na contramão de um ensino tradicional e retrógrado remete ao que, no ideário pedagógico brasileiro, tem se constituído em uma “reflexão crítica sobre a prática”, ou mesmo, no que se compreende como um “intelectual crítico”.

Ao tratar sobre essa questão, que tem trazido severas implicações na produção do conhecimento no ambiente da pós-graduação em educação e, aqui se estende também para a graduação, Duarte (2006) assinala haver uma negação do ensino e da transmissão do conhecimento, sustentada pelas pedagogias do “aprender a aprender”⁴⁵, configurando-se como uma das características de um intelectual crítico na atualidade. Embora extensa, se considerou importante citar as análises do autor sobre o tema, no sentido de contribuir com as reflexões aqui tecidas. Assim, Duarte (2006, p. 100) esclarece que

A negação do ensino e da transmissão do conhecimento que está na base de todas essas pedagogias [do ‘aprender a aprender’] produz no ambiente da pós-graduação em educação uma atitude pseudocrítica que se limita a repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional. Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos das ‘novas’ pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma idéia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias. Esse fenômeno dificulta a discussão séria sobre o que seria um intelectual crítico em educação, na medida em que, implícita à difusão dessas pedagogias, difundiu-se também a idéia de que um educador que antes de tudo rejeite a escola tradicional e adote uma dessas pedagogias já seria, automaticamente, um educador crítico.

⁴⁵ De acordo com Duarte (2006, p. 100), pertencem ao universo das pedagogias do “aprender a aprender” “[...] o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo (também poderia ser chamada de pedagogia do conhecimento tácito), a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo, entre outras”.

Sobre os aspectos destacados pelo referido autor, infere-se o fato de que, no processo formativo de professores, ao se negar determinada perspectiva teórica respaldando-se em outra apreendida em sua forma final, acabada, descolada das necessidades que engendraram sua teorização, configura-se na perda do conhecimento como totalidade, universal e histórico, eliminando-se o movimento do geral ao particular. Desse modo, exclui-se a compreensão de História, aquilo que dá a unidade, dificultando análises que ultrapassem a aparência do objeto, como, também, a compreensão da multiplicidade de relações que determinam os fenômenos educacionais vivenciados pelo estudante, limitando-se ao nível sensorial.

O recuo da teoria no processo formativo leva os estudantes, em formação inicial, a polarizarem referenciais que são aparentemente contraditórios e aproximarem aqueles com bases teórico-filosóficas distintas, mas que são apresentados na formação como compatíveis, configurando no que Triviños (1987) denomina de ecleticismo e indisciplina intelectual.

Além das análises tecidas até aqui que, dentre os aspectos destacados, revelam a não compreensão histórica do significado dos conceitos científicos para a apreensão do objeto da Ciência Pedagógica, tomam-se, como ilustrativos dessa reflexão, relatos que aproximam referenciais teóricos incompatíveis, como, por exemplo, os dos autores do Relatório 01.5 (2009), os quais destacam que o professor tem papel essencial no processo ensino aprendizagem, para o qual citam Vigotski.

[...] chamamos a atenção para o papel fundamental do professor na formação desses leitores [...]. Sendo que segundo a teoria de Vigotsky [...] **o professor tem o papel essencial no processo de ensino aprendizagem** juntamente com a equipe pedagógica [...] (RELATÓRIO 01.5, 2009, p. 10).

Mas, no momento das análises sobre a atuação do professor, se respaldam nos RCNEI, os quais orientam uma aprendizagem por descoberta, oposta às orientações vigotskianas. Todavia em nenhum momento, ao longo dos relatos, se identificou essa compreensão pelos estudantes:

No processo de aprendizagem a professora promove condições que garantem uma aula proveitosa, **tendo o cuidado para que os alunos realmente descubram**, desenvolvam suas habilidades, focalizando a compreensão dos conteúdos aplicados. [...] De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 'os professores devem conceber o desenvolvimento infantil e atuar para favorecê-lo, considerando aspectos como diversidade, cuidados, interação, conhecimentos prévios, autonomia, complexidade do objeto de conhecimento e socialização das descobertas [...] (BRASIL, 1998, p. 83)' (RELATÓRIO, 01.5, 2009, p. 15).

Já no Relatório 13.5, os estudantes tomam, como respaldo de suas discussões, referenciais que, segundo eles, se diferem **apenas** por questões superficiais, como expresso no excerto abaixo:

Nossos estudos em Penteado (1994) tomam como referência os trabalhos de Piaget, que se dedicou a investigar cientificamente como se desenvolve a construção do conhecimento, caracterizando-se em fases. Os estudos feitos pelo grupo em Piaget nos dizem que da experiência nasce o conhecimento, partindo de que o ser humano estabelece desde seu nascimento uma relação com o meio, um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida. [...] Distintamente de Vygotsky, que compreende que o biológico não se limita apenas a uma condição maturacional, de fases, como Piaget, mas que o desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem pode ir além dos estágios em que a criança está [...]. **Vygotsky discorda apenas** pelo fato de que o indivíduo aprende com o meio e para Piaget a aprendizagem se dá de dentro para fora [...] (RELATÓRIO 13.5, 2009, p. 14).

Observa-se na discussão teórica tecida pelos estudantes, de ambos os Relatórios tomados como exemplo, a falta de compreensão histórica do significado dos conceitos disponibilizados na formação, bem como na análise dos fenômenos observados na escola campo, fato que leva a se inferir sobre o modo como eles são ensinados, ou seja, ter por base a lógica formal, por meio da qual os conceitos são ensinados por definições, na sua forma final e estática, fora do sistema conceitual que consubstancia seus significados.

Para contribuir com as análises tecidas, especificamente no que tange à aproximação da teoria vigotskiana a outros referenciais que lhe são incompatíveis, devido, principalmente, ao método e à base filosófica que lhes dão sustentação,

apoia-se nas reflexões tecidas por Tuleski (2008), de que as obras vigotskianas teriam se popularizado entre os educadores brasileiros, principalmente, nos idos de 1990, em virtude de ter sido vulgarizada, dada a uma interpretação e divulgação, em publicações nacionais e internacionais, retirando-a do contexto que a fez germinar – a Rússia pós-Revolucionária – bem como de sua base filosófica –, o marxismo –, para adequá-la às necessidades educacionais da atualidade, procedendo à “seleção” de textos e ideias a essa adequação. Ainda em acordo com a autora,

[...] essa ‘seleção’ de textos do conjunto da obra, seguida da ação de ‘limpeza’, tem conduzido a uma simplificação e excessiva abstração das idéias do autor, tornando seus conceitos extremamente obscuros e gerando a necessidade de buscar o auxílio de outros teóricos, como Piaget, Bakhtin, Benjamim, Wallon, entre outros, para dar-lhe significado (TULESKI, 2008, p. 24).

Assim sendo, os estudantes, ao se apropriarem de referenciais teóricos desprovidos do movimento da História, limitam-se a mobilizar mentalmente conhecimentos que enrijecem o próprio movimento do pensar, restringindo-se a um pensamento no limite do empírico. Desse modo, quando aqueles se deparam com as situações observadas na escola campo do estágio se limitam, por sua vez, a identificar nelas características compatíveis àquelas que lhes foram apresentadas como sendo as que equivalem aos atributos do conceito estudado, expresso por palavras termo e, assim, polarizam os significados apreendidos ou aproximam aqueles produzidos em contextos sócio-históricos e com propósitos incompatíveis.

Sendo assim, infere-se que o modo como o conteúdo da formação é selecionado e disponibilizado aos estudantes, pelos professores formadores, e que subsidiará as discussões desses, ocorre de maneira fragmentada, negligenciando o contexto sócio-histórico donde faz surgir a necessidade de teorização dos conceitos científicos, provendo a formação do pensamento empírico.

No que diz respeito à elaboração do programa de determinada disciplina pelo professor, Davýdov (1982) assevera que o fator mais importante, ao se organizar os conhecimentos que devem ser apropriados pelos estudantes e o método a ser utilizado, é que esse programa projeta o tipo de pensamento que será formado nos alunos à medida que eles se apropriam do conteúdo proposto, ou seja, “[...] a

estruturação dos programas das disciplinas entranham premissas lógicas e, estreitamente vinculadas a elas, premissas psicológicas”⁴⁶. Assim, adianta a tese que o tipo de pensamento que os professores devem projetar em seus estudantes, ao organizarem os programas de suas disciplinas, “[...] deverá ser o nível **do pensamento científico-teórico contemporâneo**, cujas regularidades revelam a dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento”⁴⁷ (DAVÝDOV, 1982, p. 7).

Recorreu-se a Davýdov (1982) para se sustentar e aprofundar as reflexões realizadas, por se perceber que o nível de pensamento que os estudantes do Curso de Pedagogia estudado manifestam limita-se ao pensamento empírico e, assim, é possível supor que o conhecimento e o método utilizado pelos professores formadores findam em projetar e consolidar esse tipo de pensamento, mesmo que eles não tenham consciência disso.

Porquanto, é possível inferir que as análises realizadas pelos estudantes sobre a realidade social e educacional, de maneira empírica, decorrem das ferramentas simbólicas que lhes foram disponibilizadas no processo formativo, sendo insuficientes para irem além do imediatamente dado.

No imaginário educacional foi sendo construída a ideia de que a relação teoria e prática é a utilização do conteúdo, de forma prática, ao se sustentar em uma sociedade fundada na fragmentação.

Esse fato, por se repercutir na produção e socialização do conhecimento dá elementos para compreensões unilaterais – por estudantes e professores formadores – quanto ao caráter do estágio, caso ele seja tomado como o campo da prática, desprovido de teoria, e as atividades realizadas na faculdade como o campo da teoria, descolado da prática social, as quais revelam se manter no processo formativo a dicotomização entre teoria e prática, conforme apontam os Relatórios de estágio analisados:

⁴⁶ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *la estructuración de los programas de las disciplinas entraña premisas lógicas y, estrechamente vinculadas con éstas, psicológicas*.”

⁴⁷ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *deberá ser el nivel del pensamiento científico-teórico contemporáneo, cuyas regularidades revela la dialéctica materialista como lógica y teoría del conocimiento*”.

O grupo considera como de fundamental importância o estágio realizado neste 6º semestre, pois tivemos a oportunidade de vivenciar a prática educativa em seu sentido mais amplo, ou seja, a partir da prática, **apesar de termos realizado outros estágios, ainda não tínhamos tido a oportunidade de confrontar a realidade vivida em sala de aula com a teoria estudada**, pois só tínhamos realizado observações e coleta de dados [...] (RELATÓRIO 03.6, 2009, p. 16, grifos nossos).

[...] é importante [o estágio supervisionado] para formação dos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia, para que o futuro pedagogo **aprenda não só a teoria, mas também as práticas** de construção pedagógica **da escola aonde [sic] virão a atuar** (RELATÓRIO 15.6, 2009, p. 5, grifos nossos).

O segundo capítulo irá relatar as análises e as atividades observadas na escola campo durante o período de regência, tendo como foco o tema dirigido e os **estudos realizados durante todo o percurso** de formação, sendo estes **os estudos em sala de aula e os estágios supervisionados**, onde [sic] este **proporcionará a relação da teoria apresentada em sala de aula com a prática vivenciada na escola campo** (RELATÓRIO 21.6, 2009, p. 6, grifos nossos).

O referencial de análise do presente trabalho possibilitou compreender que a relação entre teoria e prática significa desenvolver um pensamento teórico sobre a prática, não sendo, porém, qualquer teoria e nem qualquer método, que permite uma análise que chegue àquilo que é nuclear no conceito, o qual não é acessível pelos sentidos.

Conforme anunciado no limiar deste item, a decisão por analisar as produções dos estudantes, neste momento da formação – 5º e 6º períodos – dentre os fatores assinalados, deveu-se por estarem na segunda metade do processo formativo e ter alçado nos conhecimentos da ciência pedagógica, principalmente, as dimensões filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, da didática, dentre outras.

No entanto, as análises dos Relatórios revelam que os mediadores simbólicos da ação mental dos estudantes sobre a realidade, bem com da organização do conteúdo e das atividades da intervenção e da regência na escola campo do estágio, recai, com maior ênfase, no conteúdo que, por suposto, refere-se às disciplinas de conhecimentos específicos, da Educação Infantil e dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, as quais recorrem aos RCNEI e aos PCN, como suporte primordial das reflexões nessa etapa da formação, os quais revelam se contrapor ao “ensino tradicional”, propondo aquele que promova uma “aprendizagem significativa”, que parta “da realidade do aluno”, corroborando a formação do pensamento empírico, ao pautar-se no sensorial e, portanto, na aparência do conceito, fato revelador da fragmentação do processo formativo e não de uma formação com “Conhecimentos e Atividades Múltiplas em Aprofundamento e Complexidade Crescente”, conforme definido no PPC (2008).

Pelo exposto, considera-se, assim como Davídov (1998), que o ensino escolar que se realiza por meio de métodos sustentados pela lógica formal – bem como em condições objetivas de trabalho inadequadas – e que, portanto, desenvolve nos estudantes um tipo de pensamento limitado a uma relação utilitária em direção às coisas, ao cotidiano alienado, alheia-se à avaliação e compreensão teórica da realidade, com vistas à sua efetiva transformação, cindindo teoria e prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos motrizes do trabalho que ora se finaliza não se centravam, inicialmente, no significado da relação teoria e prática, mas nos limites para sua concretização, já que os procedimentos adotados – o estágio supervisionado e a pesquisa como articuladores do currículo –, pelo Curso de Pedagogia estudado, se sustentam em orientações constantes tanto nos documentos do Movimento dos Educadores, nos documentos oficiais para a formação de professores, como, também, em estudos sobre o tema, citados no limiar dessa exposição, que apontam aqueles como o “remédio” mais acertado para o mal que acomete esse processo formativo.

O trajeto percorrido, guiado pelo objetivo fulcral desta pesquisa – o de buscar compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, possibilitou dar outra dimensão àquela relação, quando analisada da perspectiva do materialismo dialético e histórico, aparentemente tão simples aos olhos que a analisam empiricamente.

Os estudos sistemáticos de postulados marxianos, suporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, permitiram entender que a relação teoria e prática é inerente à existência humana, por ser na atividade prática – o trabalho – que o homem produz instrumentos materiais e intelectuais, para suprir as suas necessidades, transformando a natureza e a si mesmo, constituindo um modo de vida que torna base à formação da consciência.

Assim sendo, a relação teoria e prática não se refere apenas ao desenvolvimento profissional, em geral, ou a do pedagogo, em particular, mas a uma questão que perpassa o processo das complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano.

O modo capitalista de produzir a vida consubstancia uma consciência fragmentada em virtude do fenômeno da alienação, próprio de sociedades classistas, acirrado nesta sociedade, em virtude da divisão social do trabalho em intelectual e manual, que corrobora a cisão entre teoria e prática, bem como a degeneração espiritual humana.

Contudo, desses postulados, apreende-se o seguinte ensinamento: nessa sociedade degradante se produz, contraditoriamente, o potencial de desenvolvimento pleno do humano, da libertação do homem do trabalho penoso e enfadonho, a superação da divisão entre trabalho intelectual e manual e das relações sociais por ela engendradas, pois, ao necessitar desvendar os segredos da natureza e dominar as suas leis, o homem produz provas cabais da materialidade da vida, conhecimentos derivados de processos sistemáticos e metódicos, revertidos em aparatos tecnológicos mais sofisticados. Portanto, os conceitos científicos, como um sistema complexo de signos, são a base do pensamento teórico, ou seja, de um tipo de pensamento superior.

Assim, se no início do trabalho, pensava-se em relação teoria e prática como uma parte teórica e uma parte de aplicação da teoria como um fazer utilitário, ou mesmo, em tomar a prática para confrontá-la com a teoria e, então, refletir sobre aquela, agora a relação teoria e prática é entendida como uma prática que, mediada pela teoria científica, é compreendida, portanto, como uma prática pensada, consciente (concreto pensado, mediado pelo abstrato), ao envolver, como ensina Davídov (1988), o pensamento teórico, desenvolvido sob a lógica dialética.

A análise teórica do Relatório Delors, no que refere ao papel da escola e à formação de professores, permitiu descortinar o fato de, ao se dar ênfase na prática, como um saber utilitário, concorre para a formação do pensamento empírico do homem, ao ter que se adaptar às demandas da sociedade capitalista no início do século XXI.

Portanto, apesar de os professores formadores e cursos terem boa intenção no sentido de superar a dicotômica relação teoria e prática, ninguém escapa dos enlaces de um discurso em que imperam a negação da História e o recuo da teoria, impossibilitando a formação do pensamento teórico. Esta boa intenção é fruto, também, das orientações, dos Cursos de formação, porém, contraditoriamente, estes oferecem instrumentos teóricos que são insuficientes para a formação daquele tipo de pensamento.

Além disso, há que não se perder de vista as precárias condições de trabalho e de contratação em geral, e dos profissionais da educação, em particular, que não dispõem de tempo e espaço para a formação continuada, de maneira adequada, para, então, organizarem um processo formativo consistente e rigoroso teoricamente.

Desse modo, o tempo de que dispõem finda preenchido com orientações que vão ao encontro de uma formação que se limita a análises que não ultrapassam o limite das sensações, ou seja, restringem-se ao pensamento empírico.

Destarte, observou-se que o Parecer 5/2005, o qual fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas pela Resolução 1 de 15 de maio de 2006, não está alheio às orientações neoliberais, as quais consistem em norte da organização dos PPC nas IES. Decorrente dessas orientações, os PPC passam a ter a prática do educador como eixo da formação, tomada por meio das atividades de estágio curricular supervisionado e analisada a partir do conteúdo selecionado pelas disciplinas que compõem o currículo como alternativa para superar a histórica dicotomização entre teoria e prática no processo formativo do professor. A fragilidade desse conteúdo faz com que a prática continue sendo vista nas suas manifestações empíricas.

As análises do PPC de Pedagogia estudado, bem como dos relatórios de estágio supervisionado, elaborados por estudantes dos 5º e 6º períodos do referido Curso, indicam que os mediadores culturais disponibilizados no processo formativo, como conteúdo das disciplinas curriculares, e os advindos das escolas campo do estágio se organizam sob orientações insuficientes para se reconhecer as contradições imanentes à sociedade capitalista, portanto, corroboram a formação do pensamento empírico.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tangentes ao desenvolvimento do pensamento, permitiram compreender, por sua vez, que encaminhar as atividades de estágio curricular supervisionado desde o início do Curso, como estratégia para promover a relação teoria e prática, pode não superar a dicotomia dessa relação, caso o currículo não se constitua de conteúdos que permitam aos estudantes proceder com análises e generalizações teóricas, que supere o imediatamente dado, os quais devem ser apropriados de maneira adequada, de modo que os conceitos científicos tornem-se instrumentos simbólicos mediadores entre os estudantes e a realidade educacional e social.

O conhecimento direto da e na realidade possibilita ao estudante perceber os objetos e fenômenos de maneira fragmentada, isolados da totalidade que os constituem, por agirem mentalmente no limite do empírico. Ao mesmo tempo, ter acesso ao conhecimento científico não significa o desenvolvimento do pensamento

teórico, se os conteúdos das disciplinas forem selecionados e organizados sob a lógica formal.

O desenvolvimento do pensamento teórico ocorre mediante a apropriação dos conteúdos que compõem o currículo da formação, como, por exemplo, da Filosofia, da Sociologia, da História, da Didática, dentre outros, organizados sob a lógica dialética, em um sistema conceitual que estabeleça as relações determinantes da existência daqueles, por tomar o objeto de estudo em seu movimento histórico, explicitando o contexto de sua origem e as necessidades de sua teorização.

A defesa do ensino dos conceitos científicos não significa o retorno ao conteudismo, até porque é impossível trazê-los fora do contexto em que foram produzidos e das necessidades que os geraram e lhes deram vida, mediante a vertente teórica adotada neste estudo. A relação teoria e prática implica a internalização de conhecimentos que medeiam a ação mental sobre a realidade, conhecimentos organizados intencionalmente sob a lógica dialética, que apreende o objeto em seu movimento e contradições, no trânsito do geral ao particular, em condições sociais e escolares a serem objetivadas com essa finalidade.

Em síntese, suplantar a histórica dicotomia entre teoria e prática requer o máximo de apropriação, pelo homem, dos conhecimentos da cultura universal, para o qual é imprescindível um processo educativo realizado no espaço da escola, organizado sob a lógica dialética, para a formação do pensamento teórico. No entanto, entende-se que o desenvolvimento pleno do humano requer, por sua vez, que se suplantem as relações sociais alienadas, ou seja, o modo de produzir a vida que tem sido base à formação de uma consciência fragmentada.

Para concluir, ressalta-se que o presente trabalho não está isento de limites. Portanto, entende-se que a busca pela apreensão do objeto desta investigação, guiada pela Teoria Histórico-Cultural, não se esgota aqui, mas consiste em ponto de partida para o seu aprofundamento e aprimoramento.

REFERÊNCIAS

AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. 2. ed. Moscou: Edições Progresso, 1985.

AGUIAR, M.A. da S.; BREZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C.L. de; SILVA, M.S.P. da; PINO, I.R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos do campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Número Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2007.

ALVES, Giovani. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade**: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANFOPE, CEDES, ANPED. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904Posicao_Diretrizes_CursosPedagogia.doc>. Acesso em: 5 abr. 2005.

ANFOPE. I – 1998 – **15 anos de movimento**: a trajetória da ANFOPE. 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html#princ>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. Mediação e Aprendizagem Docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – ABRAPEE, Construindo a Prática Profissional na Educação para todos. São Paulo, 06 a 08 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A aprendizagem docente na perspectiva da Teoria Histórico-cultural**. Caxambu: ANPED. GT 08: Formação de Professores. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08321int.rtf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre a formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 75-101.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação dos Professores para a Educação Básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (Org.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005. p. 113-128.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006b.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOGUSLAVSKI, B.M. KARPUCHINE, V.A. RAKITOV, A.I. TCHERTIKHINE, V.I. EZRINE, G.I. **Curso de Materialismo Dialético e Histórico**. Lisboa: Avante, 1978.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus Impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 13-37.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo: Autores Associados, n. 24, p. 3-15, set./dez. 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em: 10 nov. 2009.

DAVÍDOV, V.V. **La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1982.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. In: REUNIÃO DA ANPED, 14. Caxambu: ANPED, out. 2001b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/.../RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2005.

DUARTE, Newton. O Conhecimento Tácito e o Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 ago. 2008.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/10313>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

EIDT, Nádia Mara. **A Educação Escolar e a Relação entre o Desenvolvimento do Pensamento e a Apropriação da Cultura**: a Psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13-34.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. 3. ed. Campina, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-102.

FURTADO, Clara Maria. **Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira**. 2007. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/10_publicacoes/artigosdocentes/artigo02.doc>. Acesso em: 15 abr. 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. *et al.* (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **A Filosofia da Educação detecta no Pensamento Pedagógico Brasileiro referências a Herbat, Dewey, Freire e Saviani que se distinguem da tendência inspirada no neopragmatismo de Richard Rorty**. Coleção Memória da pedagogia, n.6. Educação no século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006.

GORSKI, L. **Linguagem e Pensamento**. Moscou: Editorial Progresso, 1959.

GORENDER, Jacob. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 7-40.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HEIN, Ana Catarina Angeloni; ARNONI, Maria Eliza Brefere. O conceito de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores para a escola básica, da década de 1996 a 2006, na perspectiva da práxis: reestruturação dos cursos de licenciaturas. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULO, TEORIAS E MÉTODOS, 4. Florianópolis. SC, 2008. CDROM. ISBN 9788587103383.

HEIN, Ana Catarina Angeloni; ARNONI, Maria Eliza Brefere. O Conceito de Prática nos Documentos Oficiais sobre a Formação de Professores para a Escola Básica, na Perspectiva da Práxis. EBEM – ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 4. São José do Rio Preto. SP, 2009. CDROM.

IASI, Mauro Luis. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champgnat, 2004. p. 71-84.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, Aida Monteiro *et al.* (Org). **Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 185-211.

LEFEBVRE, Henri. A “Práxis”. In: _____. **Sociologia de Marx**. Tradução de Carlos Roberto Alves Dias. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968. p. 17-41.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LÊNIN, V. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Sonia Filiú Albuquerque; URT, Sônia da Cunha. **Ênfase e lacunas na formação docente inicial em uma perspectiva histórico-cultural**. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.geppe.ufms/sonia-filiu.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4, p. 17-51.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 39-58.

LURIA, A. R. Generalização e Abstração. In: _____. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990. Cap. 3, p. 65-133.

MANFRED, A. Z. **Do feudalismo ao capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007b.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Traduções José Carlos Bruni *et al.* 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Seleção de textos José Arthur Giannotti.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livro 1, v. 1, Tomo 1.

MAUÉS, Olgaíses. A formação dos Professores e a lógica das competências. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (Org.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005a. p. 11-62.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de Formação de Professores: a “Universitarização” e a Prática. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (Org.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005b. p. 153-171.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Caxambu, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 5 jul. 2010.

MORETTINI, Marly Teixeira; URT, Sônia da Cunha. **O professor como sujeito de aprendizagem e as implicações da Escola de Vigotski**. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/5276/4321>>. Acesso em: 27 set. 2009.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de aprendizagem na formação inicial do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. Recife: ENDIPE, 2006. p. 1-16. ISBN 853730068-3. CD-ROM.

MOURÃO, Arminda R. B. O Currículo por Competências e a Formação de Professores. In: SILVA, Aida Monteiro *et al.* (Org.). Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. Recife: ENDIPE, 2006. p. 259-270. ISBN 853730095-0.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PETROVSKI, A. Pensamiento. In: _____ . **Psicología general**. Havana: Pueblo y Educación, 1979. p. 292-318.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Atual da Amazônia. Boa Vista, RR. 2008.

ROMERO, Daniel (Org.). **Marx sobre as crises econômicas do capitalismo**. Tradução de Diego Siqueira. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

RUBINSTEIN, S. L. **El Pensamiento y los Caminos de su Investigación**. Uruguay: Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia e Circunstâncias**. Tradução de Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 224-274.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>> Acesso em: 17 jun de 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBER, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a Ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 117-134.

SHUARE, Marta. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SILVA, Kátia A. C. P. C. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**, UFG, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1532/1513>>. Acesso em: 13 maio 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.