FORMAÇÃO EM MOVIMENTO
REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA

The theory-practice relationship in initial teacher education: conceptions of students and graduates of an graduate course

La relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado: concepciones de los alumnos y de los egresados de una carrera

Danielle Cristine Camelo Farias*
José Batista Neto**

https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.531-558.

Resumo

As concepções de estudantes de períodos finais e egressos do curso de Licenciatura em História de uma universidade federal situada na região Nordeste sobre a relação teoria-prática no seu processo de formação inicial configuram-se como objeto desta pesquisa. Nosso objetivo foi compreender se tais sujeitos concebiam a relação teoria-prática como uma unidade ou se a percebiam com certo distanciamento entre os polos da relação. No campo teórico, apresentamos um debate baseado nos fundamentos freireanos e de autores como Tardif (2002), Pimenta (2005), Saviani (2009) e Candau (2012) que corroboram para o que apresentamos sobre Freire. Para a coleta de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes e egressos da referida instituição. Os dados da pesquisa revelaram que, no curso de História, a relação teoria-prática era percebida não como uma unidade, mas como dois elementos distintos, cuja relação entre eles é de aplicação de um (teoria) sobre o outro (prática).

Palavras-chave: Relação Teoria-Prática; Formação Pedagógica; Formação Inicial; Licenciatura.

Abstract

The conceptions of final-term students and graduates of the graduate course in History at a federal university located in the Northeast region of the theory-practice relationship in their initial training

process are the object of this research. Our objective was to understand if these subjects conceived the theory-practice relationship as a unit or if they perceived it with a certain distance between the poles of the relationship. In the theoretical field, we present a debate based on Freire's foundations and authors such as Tardif (2002), Pimenta (2005), Saviani (2009) and Candau (2012) that corroborate what we present about Freire. For the collection of information, semi-structured interviews were carried out with students and graduates of the aforementioned institution. The research data revealed that, in the History course, the theory-practice relationship was perceived not as a unit, but as two distinct elements, whose relationship between them is the application of one (theory) over the other (practice).

Keywords: Theory-Practice Relationship; Pedagogical Training; Initial Formation; Teacher Education.

Resumen

Las concepciones de estudiantes de último término y egresados de la Licenciatura en Historia de una universidad federal ubicada en la región Nordeste de la relación teoría-práctica en su proceso de formación inicial son objeto de esta investigación. Nuestro objetivo fue comprender si estos sujetos concebían la relación teoría-práctica como una unidad o si la percibían con cierta distancia entre los polos de la relación. En el campo teórico, presentamos un debate a partir de los fundamentos de Freire y autores como Tardif (2002), Pimenta (2005), Saviani (2009) y Candau (2012) que corroboran lo expuesto sobre Freire. Para la recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y ex alumnos de la mencionada institución. Los datos de la investigación revelaron que, en el curso de Historia, la relación teoría-práctica fue percibida no como una unidad, sino como dos elementos distintos, cuya relación entre ellos es la aplicación de uno (teoría) sobre el otro (práctica).

Palabras clave: Relación Teoría-Práctica; Formación Pedagógica; Formación Inicial; La Licenciatura.

Introdução

As concepções[1] de estudantes de períodos finais e egressos do curso de licenciatura em História de uma universidade federal, situada no Nordeste brasileiro, sobre a relação teoria-prática em sua formação inicial configuram-se como objeto do estudo aqui apresentado. O objeto teórico constitui uma das categorias centrais do quadro de referência de pesquisa mais ampla que deu lugar a tese doutoral, cujo objetivo geral era o de compreender concepções de formação pedagógica em curso de

[1] Cumpre destacar que o estudo não se refere às representações sociais. Compreendemos concepções como sinônimo de noções e visões que os sujeitos constroem sobre algo, neste caso, sobre a relação teoria-prática em sua formação profissional.

licenciatura de uma universidade pública federal, submetido a uma reforma curricular.

Com o objetivo de pesquisar sobre a formação pedagógica[2] do/no curso de licenciatura, discutimos políticas e noções que envolvem a formação docente diante das particularidades institucionais, mas também na sua relação com o cenário mais amplo. Nesse sentido, vamos ao encontro do que constata Gatti (2010), para quem o interesse pela temática da formação docente vem crescendo e se ampliando.

Adverte Souza (2009, p.17) que a formação de professores é "o resultado, sobretudo, da prática pedagógica de instituições de Educação Superior", inclusive de Universidades, ou então de instituições de Ensino Médio. É Souza que sustenta ainda que a "formação de quaisquer pessoas ou profissionais, inclusive da educação, não resulta de uma prática docente, mas de uma práxis pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias" (2009, p 17). Nessa mesma linha argumentativa, Tardif (2002); Tardif e Lessard (2008); Gauthier (2006); Pimenta (2005) e outros, que espaços não formais também participam dessa formação. As experiências vividas extra currículo escrito e até mesmo fora da instituição formadora, ou daquela(s) de exercício do ofício da docência, também participam da composição do repertório de saberes fundamentais à formação do/a professor/a enquanto ser histórico, social e cultural.

A perspectiva da formação permanente que subjaz a esses argumentos reconhece que a formação de professores/as é, sobretudo, de caráter institucional, mas também plural, uma vez que a situa para além dos muros das instituições formadoras e do cumprimento de um dado percurso formativo, que ganha forma em uma determinada carga horária referente a uma dada matriz curricular de cursos de licenciatura ou de qualquer outro curso de formação inicial ou continuada. De acordo com Santiago e Batista Neto, "por ser, ela também, prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente." (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 8)

[2]Denominamos de formação pedagógica o processo formativo institucional no qual os/as docentes em formação constroem os saberes referentes ao campo da Educação, ou seja, o processo de construção de seus saberes pedagógicos.

Ainda que sublinhemos a compreensão da formação permanente, faz-se necessário advertir que tratamos especificamente da formação docente que se constrói no chão de uma universidade pública federal brasileira, portanto, tratamos da formação institucional de professores/as que, para Souza (2009, p. 48), é "*lócus* privilegiado da formação".

Os cursos de licenciatura, no Brasil, são compostos, basicamente, por dois grupos de saberes: os saberes disciplinares – aqueles da sua área de referência – e os saberes referentes à área de Educação. A estrutura e organização curriculares dos cursos são indicativos de como vem sendo pensada a formação docente nas universidades, desde a sua criação, nos anos 1930. Para Saviani (2009), os cursos de formação de professores/as são marcados por um dilema: o currículo das licenciaturas deve privilegiar a formação dos conteúdos específicos da área de referência ou o "preparo pedagógico-didático"? Segundo o autor, esta questão configura-se como o nó central dos objetivos da formação profissional docente, tendo em vista que este dilema resultou "da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente." (SAVIANI, 2009, p.151).

As questões trazidas por Santiago e Batista Neto (2011); Souza (2009) e Saviani (2009) são fundamentais para contextualizarmos o objeto de pesquisa e para justificarmos o interesse por estudar a formação pedagógica do/no curso de licenciatura. Ao longo de várias décadas, a organização curricular do curso de licenciatura esteve baseado no modelo comumente conhecido como "3+1" (três mais um). Tal denominação é justificada por um currículo que direciona os três primeiros anos do curso exclusivamente aos componentes curriculares referentes a um dado campo do conhecimento, ou seja, os estudantes dos cursos de bacharelado e de licenciatura compartilhavam os mesmos componentes curriculares, com breves contatos de natureza teórica com conteúdos pedagógicos, portanto, que conteúdos que visam a compreensão e a intervenção na Educação. Os projetos pedagógicos dos cursos previam que somente no último ano cursavam-se disciplinas voltadas à Educação e aproximavam os/as professores/as em formação da escola de educação básica a partir de estágios, desdobrados em dois semestres letivos, denominados de Prática de Ensino.

Um curso de graduação em universidade pública permitia ao/a estudante ingressante obter duas habilitações, a de bacharel e/ou licenciado/a. Nesse caso, a formação só se diferenciava a partir do quarto ano quando o/a estudante interessado/a no bacharelado cursava disciplinas distintas daqueles/as que decidia caminhar para uma formação de licenciado/a. O currículo da licenciatura, portanto, estava contaminado por conteúdos que a ele emprestava um perfil bacharelizante, considerado como a base da formação. Este cenário supunha uma compreensão segundo a qual a formação de professor reduzia-se ao momento de aplicação da teoria aprendida ao longo dos anos no campo de exercício pré-profissional, a escola.

Para fins dessa investigação, selecionamos o curso de licenciatura em História, por conhecermos bem seu currículo enquanto política e prática. No âmbito da instituição formadora, uma universidade pública federal do Nordeste brasileiro, somente no segundo semestre de 2012 foi implementada uma reforma curricular que visava a adequação do curso às Diretrizes Nacionais Curriculares da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica, em nível superior, de graduação plena, datadas de 2002, estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP n°1/2002 e n°2/2002 as quais, dentre outras alterações, previam a obrigatoriedade de currículos próprios para o bacharelado e para a licenciatura. A nova DCN da Formação de Professores ao prever um projeto pedagógico próprio para a licenciatura instituía a prática como componente curricular a ser cumprida desde o período inicial do curso, ampliava a carga horária de estágio, determinava seu início a partir da segunda metade do curso e recomendava a inserção de componentes curriculares referentes ao campo da educação desde o início do curso.

Diante do novo contexto, passamos a questionar qual o rebatimento desse novo projeto formativo nos cursos de Licenciatura, em especial, o de História? E ainda: sob quais bases o Projeto Pedagógico desses cursos passou a expressar a formação do/a professor/a de História, a partir de uma nova Resolução? Tais alterações produziram modificações na forma como a formação pedagógica passou a ser compreendida por professores, gestores dos cursos, estudantes de períodos finais e egressos?

Como dito inicialmente, trataremos aqui, especificamente de um dos grupos dos

sujeitos participantes da pesquisa e de uma das categorias construídas que compreendemos vir ocupando uma posição central no debate sobre a formação docente: a *relação teoria-prática*. Discutiremos em seções seguintes como egressos do curso de licenciatura em História da UFPE e estudantes dos períodos finais, que já possuíam experiências com a docência, compreendiam a relação teoria-prática em sua formação pedagógica.

A nosso ver, a discussão sobre a relação teoria-prática na formação docente também se faz relevante por contribuir com o debate que este Dossiê comemorativo do centenário de Paulo Freire se propõe a promover, pois ela é uma das categorias centrais em muitas das obras do educador pernambucano. Sendo assim, traremos na seção seguinte o debate teórico da relação teoria-prática a partir da perspectiva freireana para fundamentar nosso objeto e analisar os dados. Em seguida, apontaremos aspectos metodológicos da pesquisa para darmos continuidade com a análise dos resultados oriundos das entrevistas realizadas com sujeitos. Por último, o texto aponta a apreciação dos autores sobre o constructo com as considerações finais.

Relação teoria-prática: uma perspectiva freireana

O debate sobre a relação teoria-prática está consolidado no campo da educação, configurando-se como necessário na medida em que tratamos sobre as propostas formativas, expressas em currículos de cursos de formação de professores/as. Para iniciarmos o debate, é importante destacar que concebemos a relação teoria-prática como uma unidade indissociável.

Compreendemos por teoria o conjunto de conhecimentos produzidos por diversas fontes – e reconhecido pela comunidade científica –, que tem como finalidade problematizar e compreender a realidade que nos cerca. A teoria e a prática guardam relação íntima. A teoria guia a ação humana a partir da análise crítica sobre a prática. A prática é assim exigência da reflexão crítica, pois dela brotam ideias, a ação criativa, possibilidades, transformação da realidade. A reflexão sistemática e metódica, por sua

parte, gera a teoria. A prática sem teoria é ação espontânea e intuitiva, não podendo realizar plenamente sua ação potente, portanto, não podendo uma corrigir a outra e vice-versa. É essa ação recíproca e dialética entre teoria e prática que produz movimento entre polos indissociáveis.

No que se refere à formação de professores/as, a base teórica existe para orientar e construir uma prática crítico-reflexiva por parte do/a futuro/a docente, com vistas à formação humana de estudantes, em situação de construção de conhecimentos. Com base nestes princípios, entendemos a prática docente como conjunto de ações experienciadas e guiadas por teorias, no exercício da docência. É essa prática, ao informar o que é próprio ao/a professor/a que lhe confere identidade profissional. É também, e sobretudo, espaço de construção de novos conhecimentos, de novas teorias.

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997b, p.19)

Freire (1997b) chama atenção para o processo dialógico e dialético entre o processo de aprendizagem e a prática de ensino. Não é só o/a aluno/a que está a aprender enquanto seu/sua professor/a está a ensinar. O/a próprio/a docente também é um/a "aprendente" do seu próprio ensino, nas palavras de Freire. Essa perspectiva é importante para compreendermos a unidade na relação teoria-prática, pois só é possível o/a docente construir aprendizagens, enquanto vivencia sua prática de ensino, se estiver munido/a de teorias que permitam realizar tal leitura, donde uma formação que dote o professor/a em formação de teorias.

A formação inicial de professores/as tem papel fundamental na materialização deste intento. O hiato na relação entre teoria e prática pode ser reforçado ou desconstruído a depender do currículo dos cursos de formação. A literatura que analisa

os cursos de licenciatura tem apontado que o "distanciamento" epistemológico do discurso teórico para com a prática está inscrito na organização histórica mesma do currículo, portanto, teria sido forjado pelo perfil "3+1". Este modelo curricular indica que o/a docente em formação deve preencher todo o seu repertório teórico dedicando três anos de seus estudos à área de referência, para somente no último ano vivenciar momentos de estudos pedagógicos.

A proposta formativa do perfil 3+1 embute uma concepção da relação, segundo a qual o campo teórico seria associado, exclusivamente, aos saberes disciplinares e as questões referentes à prática à formação pedagógica. Concomitante a isso, compreenderíamos a prática como espaço de aplicação da teoria. Um outro traço caraterístico foi apontado por Candau (2012) que chama atenção para o que denomina da tradição de uma "didática instrumental" nos cursos de formação docente. A noção de que a formação pedagógica se resume à didática e que esta resume-se a ensinar um repertório instrumental de como ensinar, endossa a noção dicotômica da relação entre teoria e prática.

Em revanche, sustentamos como pressuposto o papel da formação pedagógica no currículo dos cursos de licenciatura é elemento fundamental para a construção da indissociabilidade teoria-prática. Freire (1997a) revela a importância da rigorosidade teórica para que se construa uma prática crítica, não ingênua. Para o educador da problematização, a prática docente pode ser composta de ações assistemáticas e vazias de objetivos, de compreensão. Somente com os investimentos na formação intelectual e contínua o/a docente é capaz de construir e compreender sua própria prática.

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e deve dela aproximar-se ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que

> estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997a, p.22)

Freire (1997a) ressalta o pensar crítico sobre a prática como o "momento fundamental da formação permanente". É ele que pode garantir melhorias da própria prática, mas também promover conhecimento do/a docente sobre si mesmo e mudanças na prática de professores/as. O pensar crítico exige método e rigorosidade; alimenta e alimenta-se da curiosidade epistemológica, engendrando momentos de formação intelectual, política, ética, estética.

As práticas estão permeadas pelas subjetividades dos indivíduos. Não existe prática desprovida de valores, crenças, "medos e ousadias"[3]. Não existe, pois, uma relação direta de causa e efeito consequência entre o conhecimento teórico e as práticas consideradas exitosas. Se assim fosse, estaríamos aqui diante da percepção de que é possível aplicar teorias.

> Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 39)

A análise crítica da prática entendida como elemento basilar e forjador da formação intelectual docente origina-se da pedagogia, apontada na problematização de Freire, mas também foi, mais tarde, objeto de trabalho de Donald Schön (1992), no âmbito de um conjunto de teses que ficaram conhecidas como *epistemologia da prática*[4]. Therrien (2010) situa a emergência desse referencial nos anos 1980, momento que se distingue pela tentativa de ruptura da reconhecida tensão entre o saber da

[3] O recurso ao binômio não deixa de fazer referência à obra "dialogada" de Freire com Ira Shor, intitulada "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor", 1987.

[4] A *epistemologia da prática* reúne um conjunto de trabalhos de sociólogos e filósofos da educação que se colocaram como tarefa produzir elementos explicativos da complexa relação entre os saberes múltiplos e heterogêneos da docência organizados teoricamente em tipologias e categorização (THERRIEN, 2010).

academia e a prática cotidiana de ensino-aprendizagem na escola. A dicotomia entre teoria e prática, academia e escola havia sido denunciada por autores de referência como Dewey e, posteriormente, Schön, entre outros. O autor estudioso norte-americano traz a categoria do "professor reflexivo" ao tratar da importância da reflexão na prática e sobre a prática docente. A reflexividade tende a superar a noção de que a prática é somente espaço de aplicação de teoria, reprodução de conhecimento e instrumentalização de saberes. O processo de reflexão, de acordo com Schön, é guia para o (re)direcionamento – fundamentado teoricamente – da prática.

> Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um practicum reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o practicum quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias. (SCHÖN, 1992, p.91)

Schön revela que a reflexão na prática, enquanto reorganizadora do trabalho do/a professor/a, pode estar presente ou ser silenciada nos cursos de formação de professores/as a depender de sua organização e prática curricular. Denominamos de organização curricular a matriz que localiza os campos dos saberes dentro do currículo. As práticas curriculares, por sua vez, dizem respeito às aproximações e distanciamentos entre o currículo proposto formalmente e o modo como os/as docentes vivenciam o currículo a partir de suas práticas pedagógicas.

Com essa perspectiva, sublinhamos a importância de tratarmos sobre a formação pedagógica do/nos cursos de licenciatura, tendo em vista que é ela quem, majoritária e prioritariamente abarca as questões referentes à Educação. De acordo com autores como Tardif (2002), Pimenta (2005) e Gauthier (2006), o campo da educação configura-se

como campo indispensável à formação docente, pois é nele que residem as discussões sobre a identidade profissional e os aspectos que envolvem o exercício da docência. É no processo da formação pedagógica que se constroem os saberes pedagógicos; saberes, como diria Freire (1997a), "necessários à prática educativa".

A estrutura curricular dos cursos de licenciatura é, portanto, indicativo de como cada instituição pensa a formação de professores/as. Ao tratarmos de um determinado curso, é importante perceber se o currículo – compreendido como uma construção institucional que resulta em construção de documentos norteadores e práticas curriculares – propõe uma relação dialógica entre os diversos tipos de saberes, especialmente entre os saberes disciplinares e saberes pedagógicos. Pimenta (2005) denomina os saberes pedagógicos de "saberes da docência". Destaca, portanto, o valor dos saberes pedagógicos para a construção da identidade profissional.

Nesse sentido, os currículos estruturados pelo "modelo 3+1" vão de encontro à concepção de que é fundamental relacionar os saberes na construção da formação e da prática docente. É também um modelo formativo que reforça a ideia de desvalorização dos saberes pedagógicos, pois a maior parte do curso está voltada para estudos da área de referência. O último ano, destinado à formação pedagógica, aparece como um complemento daquilo que foi vivido cujo objetivo central é aprender técnicas de "aplicar" as teorias da área de referência.

A perspectiva de formação que privilegia os saberes disciplinares reforça os discursos que realçam a distância entre os saberes disciplinares, as teorias educacionais e a prática pedagógica. Ou seja, é um modelo que fragmenta a própria formação pedagógica por reforçar o hiato na relação teoria-prática. Acreditamos que o maior desafio na estruturação de currículos de licenciatura esteja na construção de uma relação de isonomia entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares, que Cunha (2001) designou de isonomia epistêmica.

Diante dos/as autores/as apresentados/as, podemos observar que desde Schön, mas também a partir da crítica às suas proposições, irá surgir uma importante produção científica nacional e internacional, em parte referendada em abordagens inspiradas na

teoria crítica, que terá repercussões sobre a leitura da relação teoria-prática e sua incorporação em programas de formação docente. Destacamos pesquisadores, tais como, Shulman, Giroux, Tardif, Zeichner, Nóvoa, Pimenta, Libâneo, Lüdke, entre outros, preocupados em categorizar os saberes da docência. Essa produção contribuiu para a compreensão do complexo fenômeno dos múltiplos e heterogêneos saberes da prática docente. Vale lembrar as influências que essas ideias exerceram sobre as reformas curriculares em cursos de formação de professor/a que se instituíram a partir dos anos 1990, parte integrante das reformas educacionais implementadas por políticas de corte neoliberais em diversos países ocidentais.

Estas questões teóricas e históricas justificam o que identificamos acima como práticas curriculares. São as manifestações do currículo expressas nas práticas docentes e discentes do curso, no cotidiano de instituições formadoras. À medida em que a relação teoria-prática for sendo redimencionada, haverá um redirecionamento da compreensão acerca do lugar da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Tudo se revela interligado, se interinfluenciando.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo são resultados da pesquisa que teve como campo de investigação o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco. O curso situa-se no *campus* Recife e está vinculado ao Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciência Humanas (CFCH). Da oferta das disciplinas do currículo do curso participam departamentos dos Centros de Educação (CE); de Artes e Comunicação (CAC), e Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Em razão de sua grande participação na oferta de componentes curriculares do curso de licenciatura, destacamos o Centro de Educação, que é composto pelos Departamentos de Administração Escolar e Planejamento Educacional; de Psicologia e Orientações Educacionais; de Métodos e Técnicas de Ensino; de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, além do Colégio de Aplicação que constitui campo de estágio e de experimentação pedagógica, além de oferecer cursos nos anos finais do Ensino

Fundamental e Ensino Médio.

A pesquisa contou com a entrevista como instrumento metodológico. O tipo de entrevista utilizado foi o semiestruturado. Se considerarmos as definições de Marconi e Lakatos (2003), recorremos a um roteiro de perguntas pré-estabelecido, característico do tipo estruturado. Porém, no decorrer das entrevistas, os diálogos incorporaram questões não previstas no roteiro inicial.

A escolha para a formação do grupo de entrevistados/as disse respeito à condição de estudantes dos períodos finais e egressos do curso de licenciatura em História de uma universidade pública federal que tivessem vivenciado o currículo partir da reforma efetivada em 2012.2. Além de terem experienciado o currículo reformulado, tomamos como critério de seleção dos sujeitos a condição de ter experiência profissional docente, atuação na Educação Básica. Este critério foi estabelecido por compreendermos – baseados em Freire (1997) - que a atividade profissional contribui para um movimento de (re)significação da formação e da prática docente. Somados aos critérios iniciais, houve também a disponibilidade em participar da pesquisa. Ao todo, contamos com a participação de 3 (três) estudantes dos períodos finais e 2 (dois) alunos egressos do curso.

O acesso a estudantes e egressos aconteceu facilmente. No momento em que a pesquisa de campo estava sendo realizada, ocupávamos a função de professora e professor do curso de licenciatura em História. Dos cinco sujeitos, quatro foram estudantes de alguns componentes curriculares por nós ministrados. O outro sujeito compunha o quadro discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE no mesmo período em que cursávamos o doutorado na unidade acadêmica em que atuávamos como professores. Desse modo, tivemos bom acesso visto que tanto os/as estudantes dos períodos finais quanto os egressos mostraram-se disponíveis para contribuir com a nossa investigação.

O quadro a seguir apresenta a síntese do perfil de estudantes e egressos com base nas seguintes informações: modo como foram identificados no decorrer da pesquisa; idade; tempo de atividade docente; rede de ensino ao/à qual estão ou estiveram

vinculados ao exercerem a atividade docente, e situação acadêmica no momento em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 01: perfil dos/as estudantes e egressos da pesquisa

Identificação	Idade	Tempo de atividade docente	Rede de ensino	Situação acadêmica
EST.1	21 anos	1 ano	Privada	Estudante do 9° período
EST.2	23 anos	3 anos	Privada	Estudante do 9° período
EST.3	23 anos	2 anos	Privada	Estudante do 9° período
EG.1	24 anos	3 anos	Privada	Licenciatura em História concluída
EG.2	24 anos	5 anos	Privada	Licenciatura em História concluída / Mestrando em Educação (PPGE-UFPE)

Fonte: FARIAS, 2019.

As informações apresentadas no Quadro 1 permitem-nos identificar os/as estudantes e egressos como pessoas muito jovens e docentes iniciantes (tempo de experiência não superior a cinco anos). O pouco tempo dedicado à atividade profissional docente não foi impeditivo para que realizassem uma leitura satisfatória de modo a que pudéssemos compreender suas concepções acerca da relação teoria-prática na formação pedagógica do curso de História. Cumpre destacar ainda algumas particularidades acerca da trajetória docente dos sujeitos. O primeiro aspecto relevante diz respeito ao início de suas atividades. Todos os sujeitos deste grupo iniciaram a carreira docente antes mesmo de finalizarem o curso de licenciatura.

A maior parte dos/as entrevistados/a atua ou atuou na rede de escolas particulares do estado de Pernambuco. Certamente, este é um indicativo de que escolas da rede privada contratam docentes antes de concluírem seu processo de formação inicial. Com o avanço da precarização das relações de trabalho, devido à reforma trabalhista de 2017, o número de contratados nessa condição só tende a aumentar, lamentavelmente. Outro ponto importante refere-se às disciplinas ministradas nas escolas em que atuam. A estudante (EST.3) não só ministrava aula de História como de Geografia. O egresso identificado como EG.2 também atuou como intérprete de Libras nas escolas. No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, EG.2 cursava o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Estes dados revelam a diversidade de situações em que a docência dos sujeitos vinha sendo construída.

Concepções de estudantes de períodos finais e egressos do curso de licenciatura em História da UFPE acerca da relação teoria-prática

A relação teoria-prática apareceu de forma recorrente com ênfase nas narrativas de estudantes e egressos. De acordo com estes/as, a relação teoria-prática teria foi uma questão central em seus processos formativos, o que corrobora com a consolidação deste debate no campo educacional.

Um primeiro aspecto a ser destacado acerca desta temática diz respeito às concepções trazidas pelos sujeitos sobre os componentes curriculares do curso que se destinaram, especificamente, à formação pedagógica. Eles/elas revelaram o que as discussões e os trabalhos desenvolvidos na vivência desses componentes curriculares proporcionaram à sua futura prática docente. O estudante EST.2, por exemplo, afirmou que os estudos voltados ao campo da educação promoveram mudanças no modo como ele enxergava a profissão docente e o seu exercício.

> *"Quando eu comecei a me deparar com as cadeiras do CE [Centro de Educação], eu comecei a enxergar minha profissão de uma outra forma. Eu achava muito (sic) que era repetir o que os professores faziam no Ensino Médio que ia dar certo. Mas, agora, eu penso bem diferente" (EST.2).*

A percepção do estudante nos remete ao que diz Paulo Freire sobre a "exigência da reflexão". A relação teoria-prática mostrou-se para o sujeito como uma condição vital para a compreensão sobre a prática docente.

> O pensar certo sabe, por exemplo, que não é partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1997a, p.22)

Mesmo demonstrando novas compreensões acerca da docência que teriam sido proporcionadas a partir do contato com os componentes curriculares da formação pedagógica, os sujeitos entrevistados não deixaram de expressar concepções próximas ao aplicacionismo e à transmissão de conhecimento quando relataram sobre suas experiências enquanto professores/as da educação básica. Acreditamos que estas questões merecem destaques, pois, indicam que tais perspectivas acerca da relação ensino-aprendizagem ainda estão presentes nas reflexões de professores/as formados/as pelo curso de licenciatura em História da universidade campo de investigação.

A estudante EST.1 foi quem evidenciou a ideia de trabalho docente como a aplicação de conhecimento cujo aporte para suas aulas viriam do campo do conhecimento da História, enquanto a formação pedagógica teria oferecido um leque de instrumentos que tornaram possível "aplicar" tais conteúdos em sala de aula. Para a estudante, "*essas disciplinas [do campo da História] me deram a base teórica para* ***aplicar*** *em sala de aula e, com o auxílio das disciplinas de educação, eu consigo* ***aplicar*** *toda essa teoria que foi aprendida dentro da Universidade durante as aulas*." (EST.1) (grifos nossos).

Outro testemunho de sujeito participante de entrevista que merece destaque, e que vão coincidir com a perspectiva indicada acima, é o que diz respeito às impressões do egresso EG.1. Para ele, o Centro de Educação trouxe contribuições fundamentais para sua prática docente, porém as temáticas abordadas nos componentes curriculares ali ministrados não se aproximavam da realidade vivenciada nas escolas.

> *Em certo momento no CE, conversando com meus amigos, [eles] diziam que as cadeiras do CE são mais importantes do que as cadeiras do CFCH [Centro de Filosofia e Ciências Humanas] porque não adianta eu ter o conteúdo e não saber como passar (sic) esse conteúdo, né? Como esse aluno funciona... Então, eu acho extremamente importante as cadeiras do CE, Centro de Educação, mas, mesmo assim, a maioria das cadeiras do CE, elas parecem que são desconectadas da realidade.* (EG1).

O egresso EG.2 reforçou a percepção de EG.1:

> *Bom, a ideia que eu tenho das disciplinas da área de educação, de uma forma geral, são positivas, mas eu não posso aqui dizer que são,*

> *é... mil maravilhas porque alguns componentes curriculares do tronco 2012.2 [currículo reformulado] não tiveram objetivos precisos para a formação de professores. Paguei uma disciplina de "Fundamentos da Educação" que, para mim, foi uma disciplina nula., é... não teve um bom desenvolvimento. Durante o período letivo que eu cursei, e meus colegas também, Fundamentos Psicológicos da Educação foi uma disciplina que faltou um propósito para a formação de professores e para a formação de professores de História, em particular. São disciplinas da área de educação que eu não tenho saudade e que eu acho que aprendi muito mais sem os professores do que com os professores, então, eu não quero nem recordar dessas disciplinas que não foram tão interessantes para a formação.* (EG2).

As experiências enquanto docentes do curso de licenciatura em História permitiram-nos fazer uma leitura mais aprofundada das falas acima. Era comum ouvir dos estudantes do curso, independente do período em que se encontravam, que havia um hiato na relação entre teoria e prática. Os discursos sobre o distanciamento entre temáticas e debates propostos nas aulas do Centro de Educação e a realidade escolar marcavam a fala-escuta de profissionais deste centro com estudantes. Porém, ao analisarmos mais detidamente os testemunhos fornecidos, percebemos que a grande questão não estava no hiato entre da relação teoria e prática, mas sim no modo como estudantes e egressos compreendiam essas duas esferas.

Ao analisarmos os trechos apresentados até o momento, percebemos que o conceito de "teoria" circulou em torno da compreensão de que é todo conhecimento produzido no campo da História, da Filosofia, da Psicologia. A ideia de prática esteve vinculada ao "saber-fazer", ao aplicar, ou seja, a saberes utilitários. Desse modo, inferimos: enquanto persistir a noção de que um bom debate teórico é aquele que se aplica na prática, a relação teoria-prática permaneceria sendo representada por um hiato.

Outros depoimentos são reveladores com o objetivo de corroborar com a nossa leitura:

> *O Centro de Educação ele é totalmente desvinculado do CFCH de História. Então,* ***não existe uma conexão entre a teoria do CHCH e a prática do Centro de Educação****, na minha opinião. Tem uma discrepância muito grande entre a prática e a teoria. Esse é o problema que a gente começa a ver a partir dos estágios. (...) A gente sabe que a prática é o melhor caminho para aprender, mas a teoria, ela está sendo falha nesse quesito. Não está nos preparando para a*

> *prática real de alunos, principalmente de escolas públicas*. (EG.1) (grifos nossos).

O trecho da entrevista com EST.1 trouxe exemplos dos pontos de análise que traçamos até o momento sobre a relação teoria-prática.

> *Em ambos os casos, assim, da minha formação, é... tanto na parte da teoria da História quanto na parte da teoria pedagógica, eu acredito que a gente não consegue aplicar toda essa teoria quando a gente tá dando aula. Em História, porque há um distanciamento muito grande da realidade dos alunos, do dia-a-dia... Como os conteúdos da pesquisa histórica que é produzido... E essas teorias, de fato, não chegam realmente para a sociedade que [es]tá fora do Centro Universitário. E dos pedagógicos porque, muitas vezes, em discussões que tivemos nas disciplinas, é... pôde-se perceber que enquanto se fazia o estágio supervisionado em escola pública, poucas vezes a gente percebeu que dava pra fazer a teoria junto com a prática porque a realidade dos estudantes é outra; a realidade da comunidade é outra; a realidade do sistema escolar é outra. Então, é difícil manter essa relação forte entre teoria e prática*. (EST.1).

Candau (2012) destaca que a dimensão técnica do ensino-aprendizagem não é desprezível, mas que precisa ter objetivos e ações políticas claros. Consideramos importante ressaltar que não se trata de negar completamente aspectos técnico da instrumentalização na relação ensino-aprendizagem, mas de que forma esta instrumentalização é compreendida. Sem dúvida, o sentido atribuído é um divisor de águas para o tratamento da relação teoria-prática.

> Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc. constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo. A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista com algo neutro e meramente instrumental. A questão do "fazer" da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o "por que fazer" e o "para que fazer" e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada. (CANDAU, 2012, p.15).

Com a compreensão de que é uma finalidade da formação pedagógica de professores voltar-se ao "*que fazer*" nas aulas de História, entendemos o porquê dos

egressos e estudantes revelarem a preferência pelos componentes curriculares das metodologias de ensino e estágios supervisionados. A justificativa pela relevância desses componentes curriculares para formação docente referia-se, exatamente, ao fato de serem considerados espaços onde se poderia tratar de maneira mais intensa a relação teoria-prática, sobretudo os estágios.

> *Então, disciplinas específicas fizeram com que eu, é... apontasse como importante para mim, por exemplo, Metodologia do Ensino de História 1. Foi uma disciplina muito importante porque trabalhamos metodologia; trabalhamos propostas de intervenção; trabalhamos questões fundamentais, hoje, para a discussão para a educação cidadã; questões de gênero e tipo... Houve uma proposta, uma provocação naquela disciplina que foi muito pertinente, articulando o conhecimento da história escolar mais os procedimentos metodológicos de conduzir uma aula, um plano de ensino. Então, essa disciplina foi muito marcante. A disciplina de Estágio Supervisionado 2 também foi uma disciplina que eu recordo com lembranças muito positivas e a disciplina de Educação Patrimonial também foi muito importante para mim em certo sentido*. (EG.2).

> *A gente sempre conversa, né... Que é muito bonita a teoria. É lindo, né... Mas, quando a gente vai para a prática, para os estágios, a gente vê uma realidade completamente diferente do que a gente foi preparado no CE. Então, as maiores dificuldades que eu encontrei foi essa. Achava que ia ser uma coisa a escola, mas quando cheguei lá era outra coisa totalmente diferente. Então, eu acho muito importante as cadeiras do CE, mas eu acho que precisam ser reavaliadas porque a maioria não condiz com a realidade de hoje da sala de aula*. (EG1).

A estudante EST.3 revelou interesse pelos componentes curriculares da formação pedagógica, principalmente, quando os colegas compartilhavam experiências da sala de aula e o/a docente formador/a fazia as intervenções. Mesmo percebendo contribuições significativas à sua formação, EST.3 indicou fragilidades nos debates teóricos propostos pelos/as docentes do Centro de Educação em decorrência da insuficiente diversidade bibliográfica.

> *Todas as disciplinas do CE, de alguma forma, ajudaram na formação, principalmente nos debates que ocorriam na sala quando os alunos comentaram as experiências na sala de aula e os professores orientam. Mas, sempre achei que as disciplinas do CE eram [um] pouco repetitivas, que os textos utilizados desde o primeiro período foram repetidos até o último, tendo poucos professores que se distanciavam desses textos*. (EST3).

A troca de experiências trazida pela estudante como um ponto positivo da sua formação pedagógica remete às experiências vivenciadas pelos estudantes e egressos durante os estágios curriculares supervisionados. A ampliação da carga horária dos estágios, quando comparada a estabelecida pelo perfil anterior do curso em questão, tem como fundamentação argumentativa, a indissociabilidade da relação teoria-prática. Neste sentido, os estágios supervisionados seriam momentos privilegiados de se vivenciar tal relação.

Todos os/as estudantes e egressos participantes da pesquisa admitiram o papel valioso do estágio para sua formação, pois era no chão da escola que podiam materializar suas expectativas pessoais, realizar análises, com base em seus referenciais teóricos, e iniciar sua atividade docente desde as observações da prática pedagógica da escola e da sala de aula, passando pelo momento das regências. A estudante EST.1 afirmou ter sido o estágio, o espaço que a permitiu compreender a relação teoria-prática.

> *As disciplinas (sic) de estágio supervisionado têm sido de grande importância para a minha formação, é... porque me colocou (sic) em contato, de fato, com o ambiente escolar, com toda dinâmica que esse ambiente tem e a gente saiu de toda aquela questão de teoria e foi, realmente para a prática.* (EST.1).

Estudo realizado por Silva e Gaspar (2018) acerca do papel do estágio supervisionado no entendimento da relação teoria-prática em cursos de Licenciatura em Pedagogia, revelou que o estágio foi compreendido pelos/as estudantes como um espaço de reflexão e descoberta. Do mesmo modo, em levantamento procedido para fins de estudo do tipo estado do conhecimento[5], os trabalhos sobre a relação teoria-prática indicaram o estágio enquanto campo no qual essa relação é privilegiada, indo ao encontro do que afirmam. De acordo com as autoras acima:

> O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática,

[5] Ver FARIAS, Danielle Cristine Camelo. Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife.

> concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206).

Diante das reflexões teóricas sobre os estágios e os trechos das entrevistas concedidas por estudantes e egressos, pudemos constatar que o estágio supervisionado tem papel de extrema importância para a formação porque proporciona a vivência do/a professora/a em formação no ambiente escolar.

Somadas às experiências dos estágios, dois sujeitos – um estudante e um egresso – revelaram também que a vivência do Pibid foi de fundamental importância para sua formação docente. O Pibid foi um programa do governo federal (2007) que ofereceu bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos presenciais de licenciatura. O Programa visava estreitar os vínculos entre os/as os professores/as em formação e as escolas públicas.[6]

> *Estágio é o mais importante [componente curricular] porque* ***quem não tem prática, vai à prática****. Essa relação [teoria-prática] eu só consegui enxergar ela caminhando na cadeira de estágio junto com o PIBID porque aí a* ***gente discutia muito a teoria para aplicar na aula****.* (EST.2). (Grifos nossos).

> *Eu sou um cara que posso dizer que sou privilegiado porque eu experienciei os estágios e experienciei também o Pibid, além de uma oportunidade de docência como intérprete de Libras e tudo o mais que oportunizou um conhecimento antes mesmo da formação inicial do que era a docência*. (EG.2).

A pesquisa não tomou como um dos seus objetivos específicos avaliar os impactos do Pibid na formação dos/as licenciandos/as, porém, convém destacar a importância de tal Programa por dois motivos considerados importantes. O primeiro diz respeito à leitura de currículo do curso de licenciatura em História. Dissemos em outros momentos que defendemos uma maior presença dos/as estudantes no ambiente escolar, para além da carga horária prevista para os estágios. Um outro aspecto refere-se às contribuições que as Universidades públicas trazem à educação básica a partir do diálogo entre escola e instituições de ensino superior. Diante de programas como este, o processo formativo acontece tanto para os/as licenciandos/as quanto para os/as

[6]Atualmente, o Programa foi substituído pelo Residência Pedagógica.

professores/as supervisores das escolas públicas.

É válido ressaltar que a concepção acerca da relação teoria-prática analisada nesta pesquisa está pautada a partir de experiências de um grupo diferenciado de estudantes e egressos. São diferenciados/as porque em ambas as situações, os sujeitos que estiveram imersos na atividade docente, eram considerados professores iniciantes – no caso dos estudantes, mesmo os que não tinham concluído a sua formação inicial. Nesse sentido, a escola propiciava ao iniciante experimentar diversas situações, além daquelas vividas durante nos estágios. Os sujeitos também estavam envolvidos com a prática pedagógica da escola, e não mais como estagiários, pois eram desfiados a desempenharem, com acompanhamento, tarefas de profissional da educação.

> *Eu, por exemplo, estagiei pela Prefeitura do Cabo antes mesmo de pagar Estágio 1 no CE. Então, foi um choque muito grande para mim. Depois que eu saí do primeiro dia de aula, na realidade, meu primeiro dia como professor, a diretora me colocou na sala e disse: "oh, esse aqui é o novo professor..." Eu não sabia a mínima ideia do que eu iria fazer porque não me foi passado nada, então tem aquele choque. Os alunos perceberam, se aproveitaram. Foi uma coisa meio fora de ordem a minha aula. Tanto que eu cheguei em casa e pensei: "nunca mais eu volto na sala de aula". Por que? Porque o CE tinha me preparado para uma situação... Eu acreditava que o aluno era aquele aluno que o CE tanto falava e quando eu fui conhecer na prática, na vida, que tipo de aluno era esse, foi um choque! Muito grande! Então, eu acho que tem que melhorar essa realidade de ligação entre teoria e prática.* (EG.1).

O extrato de fala nos chama atenção pelo modo como o egresso responsabilizou o Centro de Educação por suas lacunas e inseguranças pessoais. Ele iniciou o estágio remunerado sem sequer ter cursado o primeiro componente curricular referente aos estágios supervisionados. EG.1 começou a atividade de regente, mas não tinha vivenciado a experiência de ingressar na escola enquanto estagiário para observar as práticas pedagógicas forjadas nas instituições de ensino – objetivo do primeiro semestre de Estágio 1. Por outro lado, é importante pensar, a partir da experiência narrada pelo egresso, que o contato com a escola somente a partir da segunda metade do curso – com o componente curricular de Estágio Supervisionado 1 – trouxe alguns prejuízos à formação, pois as referências de docência trazidas da educação básica não foram suficientes para orientarem o trabalho dos/as licenciados/as.

Não afirmarmos que a universidade é a responsável por sanar inseguranças pessoais, nem que a imersão na escola desde o início do curso seja a confirmação de um bom desempenho por parte do/a professor/a em formação. Se assim pensássemos, estaríamos indo de encontro ao pensamento freireano de que "ensinar exige consciência do inacabado." (FREIRE, 1997a, p.28). A consciência do inacabamento é que suscita a educação, está na base do processo formativo. Partimos da perspectiva de que a formação docente é um ato contínuo, portanto não existe formação docente findada.

O egresso EG.2 também apontou que passou a conhecer a dinâmica da escola, enquanto docente, quando iniciou seu trabalho como professor, antes mesmo de concluir a formação inicial. Diferente de EG.1, não descreveu uma experiência traumática porque afirmou ter buscado assegurar-se reunindo elementos que possibilitassem o domínio do debate teórico para conduzir sua prática. Aproximou-se, portanto, do que Freire (1997a) chama atenção para a necessidade da prática reflexiva, caso contrário, ela viria cair em "ativismo".

> *Eu já trabalhava na [durante] formação inicial como docente e como professor de Libras, especificamente, então, é... eu pude conhecer ali a dinâmica da sala de aula, como era necessário trabalhar naquele espaço e durante a formação eu fui pegando, abstraindo o que a disciplina tinha de teórico e de é... abstrato, ou seja, os conhecimentos das teorias e sabendo onde era pertinente quando usar, quando refutar. Então, eu acredito que minha formação teórica, ela tenha sido bem sólida porque eu soube fazer o uso de abstrações. (...)*
>
> *Ter uma preparação é muito importante porque senão a gente pode não saber e se sentir acuado de certa forma, por estar sem o preparo necessário para tá conduzindo aquele momento. Então, os saberes pedagógicos atuam aí, desde o início, na relação com o colega, na relação com o aluno, na relação com os funcionários... no momento da prática docente, então. Quando a gente vai explicar um conteúdo ao aluno... a forma de chegar; a forma como a gente planeja também... então, no momento do planejamento, tem que tá ali o nível do aluno, o pensamento: "será que ele vai conseguir concluir essa atividade?" "Será que eu não vou tá pegando um pouco pesado com essa turma?" Então, esses saberes estão circundantes ali para que a gente possa decidir melhor, tomar as melhores decisões na nossa prática*. (EG.2).

O relato do egresso apontou para a importância dos saberes da formação

pedagógica. Apareceram, portanto, como horizontes norteadores das práticas docentes. É importante perceber que, mesmo tecendo críticas ao modo como a relação teoria-prática era tratada no Centro de Educação, os sujeitos participantes acabaram por revelar a importância dos saberes referentes ao campo educacional. "Não adianta eu empurrar o conteúdo nos meninos, nos alunos, e não ver um retorno. Então, eu tenho que saber usar o que eu aprendi das práticas pedagógicas no Centro de Educação para tentar aplicar de uma forma melhor para que eles compreendam o assunto e o contexto." (EG.1).

A estudante EST.3 também ressaltou:

> *A gente quando tá em sala de aula, a gente não consegue apenas trabalhar com conteúdo sem fazer uso do que a gente aprendeu nas disciplinas de educação. E também o contrário (sic) porque, por exemplo, nas disciplinas de História que a gente vê muito conteúdo, a gente precisa das de educação para didatizar esse conteúdo para passar para os alunos.* (EST.3)

Os sujeitos da pesquisa relataram suas experiências nos estágios e em suas atividades docentes a partir da mobilização de saberes. Identificamos, portanto, a ideia de Tardif (2002) segundo a qual o/a docente mobiliza e prioriza seus diversos saberes a depender da situação em que se encontre. A relação e possível hierarquização dos saberes na formação de professores/as e em sua prática é tema importante quando tratamos da relação teoria-prática, por outro lado, as concepções apontaram ainda para um distanciamento do que nos diz Freire (1997a; 1997b) sobre a noção da relação teoria-prática como unidade indissociável e não como dicotomia.

Considerações Finais

A formação docente é um processo institucional de extrema complexidade tendo em vista que um de seus maiores desafios está na construção de um currículo pautado no princípio da articulação entre diversos saberes, especialmente, entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos. O curso de Licenciatura em História da universidade campo de investigação nos traz exemplos das tensões que permeiam os currículos de cursos de formação docente de instituições formadoras em todo território

nacional. A pesquisa revelou particularidades de uma universidade, mas que não está desconectada do cenário mais amplo.

Entendemos que ter ouvido informantes chaves para compreendermos o processo formativo proposto por uma determinada instituição, em especial a egressos, foi de suma importância, pois estes configuram um grupo de sujeitos que pouco aparecem em pesquisas acerca dos cursos de licenciatura.

No campo institucional, os sujeitos apontaram fragilidades do Centro de Educação da UFPE enquanto centro de formação. É sabido que o CE tem alocado, ao longo das últimas décadas, uma grande quantidade de professores/a substitutos/a em turmas de licenciatura, aí compreendidas as do curso de História, cuja maioria não possui experiência como docente na educação superior. Esse cenário desvela aspectos preocupantes para formação de docentes no país, uma vez que expõe um quadro de precarização do trabalho que não cessa de avançar, devido aos cortes nos investimentos públicos em universidades federais e os desvios na política de profissionalização docente para a educação superior pública.

No que diz respeito à atividade docente e à relação teoria-prática, os sujeitos entrevistados/as, revelaram que possuíam experiência docente – para além da proporcionada pelos estágios de regência – antes mesmo de concluírem a sua formação inicial. Certamente, é por tal condição que tenham repertório para apontar a relação teoria-prática como um aspecto mais problemático do curso. Segundo esses sujeitos, havia um distanciamento entre o que se estudava na instituição formadora e o que se experimentava na realidade das escolas, principalmente nas escolas públicas.

A nosso ver, o hiato entre teoria e prática, conteúdo das queixas de discentes e egressos, decorre de uma compreensão da relação baseada numa visão aplicacionista. Neste aspecto, consideramos fundamentais as aproximações dos dados da pesquisa com as contribuições das obras de Freire, especialmente as citadas no decorrer do texto, já que esse pensamento pedagógico nos permite compreender a importância, mas também a complexidade, de trabalharmos a relação teoria-prática como uma das categorias centrais da formação docente.

Referências

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática em questão* – 33 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.443-462, jul./dez 2011.

FARIAS, Danielle Cristine *Camelo. Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular*. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários para a prática educação. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não* – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997b.

GATTI, Bernadette Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educação &. Sociedade.* Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez 2010.

GAUTHIER, Clemont, et al. *Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógico. *Revista e-curriculum*, v.7 n.3, p.1-19, 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40, jan/abr 2009.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). *Prática pedagógica e*

formação de professores. Recife: Editora UFPE, 2009.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente* – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, p. 307-323, 2010.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.99, n. 251, p. 205-221, jan/abr 2018.

Recebido em: 30 abr. 2022.
Aprovado em: 02 mai. 2022.

*** Danielle Cristine Camelo Farias** é Professora adjunta, vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atua nos cursos de História e Pedagogia. Doutora (2019) e Mestre em Educação (2008) e licenciada em História (2005) , pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: profdaniellecamelo@gmail.com

**** José Batista Neto** é Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/CE/UFPE). , atuando na linda de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris V, é licenciado e mestre em História (UFPE). É membro do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas

E-mail: netojose31@gmail.com

*****