



RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA

PRACTICE AND THEORY RELATION AT TEACHER EDUCATION UNDERGRADUATE COURSES' CURRICULAR CONFIGURATIONS

Edna Falcão Dutra¹

¹UFSM/Centro de Educação/Núcleo de Educação em Ciências, ednadutra@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho, objetivamos caracterizar as formas de relação entre as dimensões teórica e prática em Cursos de Licenciatura (CL) e identificar em que medida as atividades propostas neles, voltadas para o desenvolvimento da dimensão prática, estão sustentadas por aportes teórico-conceituais da área educacional. Para isso, utilizamos roteiros de análise textual junto à legislação sobre formação de professores da educação básica (FPEB) e aos projetos político-pedagógicos de 3 CL da UFSM: Ciências Biológicas, Física e Química. Constatamos que as prescrições contidas nessa legislação sugerem que a articulação entre as dimensões teórica e prática em CL ocorra a partir de um eixo articulador, sendo que a formação inicial deverá organizar-se baseada nesse eixo. No que se refere às relações estabelecidas entre as prescrições contidas na legislação e as formas de organização das configurações curriculares de CL, percebemos que a legislação buscou dar sentido à FPEB, aproximando licenciandos aos futuros contextos de trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores, Cursos de licenciatura; Configurações curriculares; Relação teoria-prática; Educação em ciências.

Abstract

In this paper, we aimed to characterize the relation ways between practice and theoretical dimensions in Teacher Education Undergraduate Courses (TEUC) and to identify in which proportion the activities proposed in these ones, directed to practice dimension development, are supported by concept-theoretical references from educational domain. For that, we used textual analyzes framework and the elementary and high school teacher education (EHTE) laws and pedagogical-politic project of three TEUC from UFSM: Biological Science, Physics and Chemistry. We pointed out that laws' prescription suggest that the articulation between practice and theoretical dimensions at TEUC occurs through an articulator structure, since the teacher initial education must be organized based on this structure. In terms of the relations established between laws' prescription and ways of organizing curricular configurations of TEUC, we perceived that the laws sought to attribute meaning to EHTE, getting undergraduate students closer to their future work context.

Keywords: Teacher education, Teacher education undergraduate courses; Curricular configurations; Practice-theory relation, Science education.

INTRODUÇÃO

Há tempos se discute a relação entre teoria e prática, não só no campo educacional, o qual vamos nos ater. Göergen (1978), ao definir teoria e prática, afirma que ambos os termos vêm do grego. Entende o termo teoria como experiência, observação dos acontecimentos e também como iniciação para a ação, enquanto que o termo prática é definido como ação consciente. Diante disso, apresentamos algumas definições dos termos teoria e prática, para nos ajudar a compreender suas diferenças e as possíveis relações existentes entre ambos.

De acordo com a etimologia do termo teoria, ele provém do grego *θεωρία*, que significa “conhecimento especulativo, meramente racional”. (CUNHA, 2007, p.764). No *Novo Aurélio*

Século XXI: o dicionário da língua portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999, p.1944) define teoria como: 1) “Conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência; 2) Doutrina ou sistema fundado nesses princípios; 3) Hipótese, suposição”.

Ainda em dicionário, agora específico da filosofia, encontramos as seguintes definições para esse termo: “1) especulação ou vida contemplativa; 2) condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente [...]; 3). a chamada ‘ciência pura’, que não considera as aplicações da ciência à técnica de produção, ou então as ciências, ou partes de ciências, que consistem na elaboração conceitual ou matemática dos resultados; 4) uma hipótese ou um conceito científico”. (ABBAGNANO,1998, p.952)

Como podemos perceber as definições desse termo no âmbito de dicionários está bastante restrito à idéia de abstração. Essa idéia não é de todo errada, mas teoria não é só abstração. Além disso, teoria e abstração não são as mesmas coisas. Sendo assim, a concepção do termo teoria com esse sentido reforça o senso comum de que teoria se contrapõe à prática, quando, na verdade, é a abstração que se contrapõe a essa última. Na literatura, o termo teoria também tem sido usado com diferentes sentidos. Para Göergen (1978, p. 25), teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Em relação ao termo prática, o seu significado etimológico vem do grego *πράθικα* que significa “uso, experiência, exercício” (CUNHA, 2007, p.628). No *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (1999, p. 1622), prática é definida como: 1) “Ato ou efeito de praticar; 2) Uso, exercício; 3) Rotina, hábito; 4) Saber provindo da experiência; 5) Aplicação da teoria [...]”.

No dicionário de filosofia, encontramos que prática é “tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzido em ação” (ABBAGNANO,1998, p.785). Na literatura, encontramos que, conforme Göergen (1978, p.25), prática é “um saber objetivo e traduzido em ação. Aqui surge o contraste entre uma realidade concreta e o puramente pensado, o teórico”. Como podemos perceber, o conceito de prática está, na maioria das vezes, relacionado com a idéia de ação.

Acreditamos que a compreensão do que seja teoria e prática vai além da busca por definições para esses termos, antes disso, é uma questão de método e de comportamento, pois envolve a postura que assumimos diante do que nos cerca, diante da realidade em que vivemos. Para compreendermos esses termos é preciso abandonar certos simplismos existentes na relação entre esses vários conceitos que se encontram, mas que apenas se parecem.

De acordo com a literatura estudada, identificamos duas formas de relação entre teoria e prática: uma em que privilegia a dicotomia e outra em que favorece a unidade entre ambas. (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994; CANDAU e LELLIS, 1999; entre outros).

No primeiro caso, a ênfase está centrada na separação entre teoria e prática. Porém, não se trata apenas de diferenciar uma da outra, mas sim de atribuir total autonomia de uma em relação à outra. A visão mais radical dessa forma de relação entre teoria e prática é pautada na dissociação entre essas duas dimensões, na qual ambas se constituem como componentes isolados. Dessa forma, cabe aos teóricos pensar, elaborar, planejar, refletir, e aos práticos, agir, executar e fazer, tendo, cada um desses pólos, sua lógica própria. A outra visão, associativa, teoria e prática são dimensões separadas, mas não opostas, na verdade, estão justapostas. Nessa visão, a teoria tem primazia frente à prática, pois se considera que a prática não cria novas situações. A inovação sempre vem da dimensão teórica. A prática terá relevância na medida em que confirmar os pressupostos teóricos. Essa última visão influenciou a concepção positivista das ciências.

No outro caso, a visão de unidade está centrada na articulação entre teoria e prática. Porém, nesse caso, unidade não significa identidade entre essas duas dimensões. Existe uma diferenciação entre teoria e prática no centro de uma unidade indissolúvel. Essa unidade é garantida pela simultaneidade e reciprocidade, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. A teoria não comanda a prática e a prática não significa a aplicação da teoria. Nessa visão essas duas dimensões são componentes indissolúveis da práxis, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas “artificialmente”. (VÁZQUEZ, 1986, p.241)

Apesar do predomínio do discurso a favor da unidade entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994) na formação profissional, o que temos visto nas produções científicas do campo educacional é a falta de uma articulação entre elas. (PIMENTA, 1995).

Teoria e prática na formação de professores

Nos últimos anos, tanto a formação inicial como a formação continuada de professores têm privilegiado a visão dicotômica entre teoria e prática. De modo geral, os processos de formação têm apenas instruído o professor, não lhe permitindo articular e traduzir os novos conhecimentos em novas práticas.

Na tentativa de se isolar a teoria da prática ou vice-versa, o homem é impossibilitado de agir de forma consciente e de compreender os condicionantes que o determinam, ele é incapaz de (re)construir a sua realidade. Da mesma forma, no campo educacional, esse isolamento provoca o abalo na capacidade do professor de refletir sobre sua prática pedagógica e de compreender a estrutura escolar, os objetivos educacionais, as formas de existência e de organização social.

Na verdade, é a divisão social do trabalho que se faz presente no contexto educativo, onde os especialistas planejam, organizam e deliberam, enquanto que os professores cumprem, executam e agem o que foi pensado pelos primeiros. Assim, considera-se que o professor formado é, provavelmente, um profissional intelectualmente desqualificado, sem capacidade de questionar a realidade ou de se perguntar sobre o sentido de suas ações, com pouca possibilidade de compreender os processos de produção e reprodução dos conhecimentos e de ir além do já realizado; com limitadas condições de assumir uma atitude reflexiva frente à realidade social e às circunstâncias da vida.

Como tentativa de superar essa visão dicotômica, algumas normativas legais foram regulamentadas, pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de nortear a organização e a estruturação dos Cursos de Licenciatura (CL), estabelecendo uma nova configuração para a formação inicial de professores.

Essa nova configuração é semelhante ao modelo de formação profissional proposto por Schön (1995), o modelo do profissional prático-reflexivo. Esse modelo procura contrapor-se ao criticado modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica, no qual o profissional não considera aspectos referentes à prática que são relacionados com as situações imprevistas e com as situações de conflito, ou seja, com as situações que as regras e leis não conseguem dar conta. As atuais configurações curriculares dos CL devem estar organizadas de modo a favorecer a formação de profissionais autônomos, que reflitam sobre a sua própria ação, que tomem decisões espontâneas e que criem alternativas de ensino durante suas práticas pedagógicas. De acordo com essa concepção, a prática nos cursos de formação de professores não deve ser apenas o momento da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, transformados e modificados.

As novas propostas curriculares elaboradas devem romper com o modelo anterior, prevendo um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação, o contato

com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados.

Dessa forma, teoria e prática integram um todo único, não podendo existir prevalência de uma sobre a outra, pois ambas interdependem entre si. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. A relação teoria-prática estabelece relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência. Desse modo, teoria isoladamente não gera transformações, porque ela somente se concretiza por meio da prática que a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora a própria prática. Contudo, essa relação entre teoria e prática deve estar presente no decorrer da formação profissional do professor, o que exige que se estabeleça uma formação preocupada com o desenvolvimento da capacidade de "reflexão crítica na e sobre a prática" (SCHÖN, 1995, p. 88), mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes.

Assim, nesse trabalho, objetivamos caracterizar como ocorrem as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura e identificar em que medida as atividades propostas e desenvolvidas nesses cursos, voltadas para o desenvolvimento da dimensão prática, estão sustentadas por aportes teórico-conceituais da área educacional. Acreditamos que, desse modo, estaremos contribuindo para os estudos que buscam compreender as formas de articulação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em Cursos de Licenciatura.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa documental. A concepção que adotamos referente ao termo documento vai ao encontro da concepção de Chizzotti (2000, p.109):

qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposição, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritos em suporte material.

Desse modo, para o autor a pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um determinado assunto ou intentam traçar a evolução histórica de um problema.

Como fontes documentais, utilizamos as normativas legais nacionais para FPEB (Pareceres e Resoluções CNE/CP) e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CL da área de Ciências Naturais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Ciências Biológicas, Física e Química. O interesse por discutir esse tema no âmbito desses cursos nessa Instituição de Ensino Superior (IES) se deve ao fato de a autora ter realizado sua formação inicial nessa IES, bem como aos estudos que vem desenvolvendo acerca da formação de professores da área de Ciências Naturais.

Para análise dessa documentação, elaboramos um roteiro para leitura e análise textual das normativas legais nacionais e outro para análise dos PPP. Um roteiro desse tipo pressupõe questões a serem respondidas mediante a leitura crítica de um documento, tópicos que nele se deseja encontrar ou mesmo orientar uma leitura exploratória. Os roteiros de análise devem ajudar o pesquisador a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e/ou amplo de informações variadas.

Para desenvolvermos esse trabalho, traçamos o seguinte percurso: 1) levantamento das atuais normativas legais para FPEB; 2) coleta dos PPP dos CL mencionados mediante acesso ao sítio da IES; 3) elaboração de roteiros para coleta de informações; 4) definição das categorias de análise; 5) leitura das normativas legais e, posteriormente, dos PPP, a partir de roteiros pré-estabelecidos; 6) organização e tratamento das informações coletadas; 7) construção e interpretação dos resultados.

CONSTATAÇÕES E RESULTADOS

Para a análise das normativas legais, organizamos os resultados a partir das seguintes categorias: 1) *Significados atribuídos aos termos “teoria” e “prática”*; 2) *Formas de relação entre teoria e prática*; 3) *Espaços para a efetivação da relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura*; 4) *Articulação entre as dimensões teórica e prática na organização de Cursos de Licenciatura*.

1) Significados atribuídos aos termos “teoria” e “prática”

Nessa categoria, identificamos os significados que são atribuídos a esses termos no âmbito dos documentos analisados. Essa categoria foi criada para verificar se os documentos em análise atribuem significados semânticos aos termos “teoria” e “prática”, pois temos percebido nos discursos da área em geral o uso diversos sentidos para esses dois termos.

Percebemos que os documentos analisados trazem dois tipos de significados atribuídos aos termos “teoria” e “prática”. No primeiro caso, considera-se que a teoria esteja relacionada à pesquisa, à construção de conhecimento e que a prática esteja voltada para a reconstrução desse mesmo conhecimento.

Teorias são construídas sobre pesquisas.[...] De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. (Parecer CNE/CP 9/2001)

Aqui podemos perceber a vinculação de teoria e prática ao desenvolvimento da pesquisa, de modo que a teoria fundamenta/embase a pesquisa, mediante a construção de conhecimento, cabendo à prática confirmar a sua validade e reconstruir esse conhecimento. No outro caso, a prática está relacionada à execução, atuação, produção e a teoria está relacionada aos conceitos e significados que darão sentido ao fazer.

[...] consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Nesse caso, os significados atribuídos a esses termos são próximos aos comumente encontrados no senso comum da sociedade, qual considera a teoria como conceitos, idéias e a prática como ação, aplicação de teoria. Chama-nos a atenção o fato de todos os documentos abordarem o tema “relação teoria-prática” e, no entanto, a maioria deles não se referir aos significados desses termos. Os três documentos que apresentam significados a esses termos não o trazem explicitamente, sendo necessário, diversas vezes, fazer inferências para identificá-los.

2) Formas de relação entre teoria e prática

Nessa categoria, procuramos identificar as formas como a relação teoria-prática é abordada nos documentos analisados. Essa categoria foi criada para verificar se os documentos analisados apresentam outras formas de relação entre teoria e prática além daquelas já identificadas na literatura educacional. Constatamos que apenas um documento não faz referência às formas como podem ocorrer a relação entre teoria e prática. Os demais documentos trazem a possibilidade de essas duas dimensões serem indissociáveis, isto é, dependentes uma da outra.

A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas [...] (Lei 9.394/96 – LDBEN)

O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. (Parecer CNE/CP 28/2001)

[...] integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a *articulação teoria-prática* garanta [...] as seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] prática como componente curricular, [...] estágio curricular supervisionado [...] conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002)

Outra possibilidade apontada é de que essas duas dimensões são dicotômicas.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Podemos perceber que essas duas formas de relação entre teoria e prática vão ao encontro do que já está consensuado na literatura educacional, não existindo referências a novas formas de relação.

3) Espaços para a efetivação da relação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura

Nessa categoria, procuramos identificar em que momentos ou espaços da formação inicial estão previstas atividades que promovam a articulação entre as dimensões teórica e prática na formação dos futuros professores. Essa categoria foi elaborada com o objetivo de verificar se os documentos em análise prevêem espaços para promover essa articulação, além do tradicional momento de realização do ECPP. Em dois dos documentos analisados, considera-se que a articulação entre teoria e prática ocorrerá durante o desenvolvimento dos ECPP.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (Lei 9.394/96 – LDBEN)

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional [...] (Parecer CNE/CP 27/2001)

Essa idéia apenas reforça a concepção que há tempos vem se tentando superar de articular teoria e prática apenas ao final dos cursos, quando os licenciandos devem assumir as responsabilidades da docência de uma turma no ensino básico. Consideramos essa idéia equivocada, pois a preparação para que o licenciando assumira essas responsabilidades deve começar desde o início de sua formação inicial fazendo com que ele vivencie desde cedo a realidade que o espera na sua futura atuação profissional. Dessa forma, os Cursos de Licenciatura devem prever a organização de suas configurações curriculares de modo que se privilegie a articulação entre teoria e prática desde o início da formação.

Essa idéia é apontada nos demais documentos analisados, os quais consideram que a articulação teoria-prática deverá estar presente em todos os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura.

A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001. “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do

conhecimento, que está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional.” (Parecer CNE/CP 28/2001)

[...] A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. [...] A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. [...] No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Resolução CNE/CP 1/2002)

[...] integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta [...] as seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] prática como componente curricular, [...] estágio curricular supervisionado [...] conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002)

Consideramos que o fato de a maioria das atuais normativas prever a articulação entre as dimensões teórica e prática em todos os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura é um progresso na legislação nacional sobre formação de professores. Entretanto, estamos cientes que apesar dessa articulação estar prevista na legislação não existem garantias que isso ocorra de fato, mas essa simples proposta já pode ser considerada um avanço em relação às legislações anteriores, cabendo aos responsáveis pelos cursos de formação de professores (coordenadores e professores formadores) se responsabilizarem por uma formação que privilegie a articulação entre os conhecimentos teórico e prático aos alunos desses cursos.

4) Articulação entre as dimensões teórica e prática na organização de Cursos de Licenciatura

Nessa categoria, buscamos identificar como as normativas legais sugerem que a articulação entre as dimensões teórica e prática devem estar previstas na organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura. A maioria das normativas legais (três) se refere apenas à definição de carga horária para que essas duas dimensões sejam trabalhadas em conjunto.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (Lei 9.394/96 – LDBEN)

[...] este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB. Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada. (Parecer CNE/CP 21/2001)

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica [...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta [...] seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] quatrocentas horas de prática como componente curricular [...] quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado [...] mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Resolução CNE/CP 2/2002)

Consideramos que essa forma arbitrária de organizar a articulação entre teoria e prática nas configurações curriculares de Cursos de Licenciatura é resultado de um embate político e social, o qual parte da idéia de que a definição de carga horária mínima para os componentes curriculares garante o trabalho efetivo de todas as dimensões da formação docente. Outra sugestão é de que essa articulação ocorra mediante a aprendizagem de competências que serão mobilizadas na futura atuação profissional dos professores da educação básica.

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles

construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (Parecer CNE/CP 9/2001)

Nesse caso, considera-se a profissionalização do professor como um processo de constante formação e o desenvolvimento das competências como mecanismo curricular para a mobilização do conhecimento em ação, o saber prático. Para que se promova a aprendizagem de competências, a formação do professor deve se desenvolver em estreita vinculação com o exercício profissional e o conteúdo deve ser visto como um meio para alcançá-las, deixando, teoricamente, de ser o eixo norteador da formação docente. Por último, temos a sugestão de que a relação entre as dimensões teórica e prática ocorra a partir de um eixo articulador dessas duas dimensões, sendo que toda a formação inicial deverá estar organizada a partir desse eixo.

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: [...] eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (Resolução CNE/CP 1/2002)

Aqui temos o que parece ser consenso na literatura da área educacional, nos últimos anos, organizar a relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores, a partir de um eixo articulador dessas duas dimensões, ou seja, os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura devem estar organizados a partir desse eixo, de modo que a articulação entre teoria e prática ocorra em todos os momentos da formação inicial de professores e não apenas em ocasiões específicas, como é o caso do estágio curricular.

Para a análise da organização das configurações curriculares nos PPP dos 3 CL investigados, elaboramos quadros de sistematização, os quais constam em anexo. Neste trabalho, detivemos nossa análise nas informações sobre a 1) *organização das disciplinas referentes aos ECPP* e 2) *as disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC*, por consideramos que, conforme as atuais normativas legais nacionais para FPEB, esses são os componentes curriculares diretamente responsáveis por promover a relação entre as dimensões teórica e prática em CL.

1) Organização das disciplinas referentes aos ECPP em Cursos de Licenciatura

As informações constantes no quadro acima foram coletadas nos PPP dos dezessete Cursos de Licenciatura oferecidos pela UFSM. Essas informações foram organizadas nas seguintes subcategorias de análise: 1) *Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais para formação de professores de educação básica*; 2) *Distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM*; 3) *Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura*; 4) *Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas referentes aos ECPP*.

1.1) Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais para formação de professores de educação básica

A partir da análise dos PPP dos Cursos de Licenciatura investigados, constatamos que, os 3 CL em análise apresentam carga horária superior à prevista legalmente para as atividades de ECPP. O CL em Ciências Biológicas apresenta uma discordância no que se refere ao campo de estágio, pois sugere, como possíveis campos de estágio, espaços diferentes do espaço escolar, o que não é previsto na Resolução CNE/CP 1/2002, que especifica o desenvolvimento de ECPP em escolas de educação básica.

1.2) Distribuição da carga horária das disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM

O Curso Licenciatura em Ciências Biológicas oferece cinco disciplinas referentes aos ECPP, duas a relacionadas ao ensino fundamental – quinto e sexto semestres do curso –, duas

ao ensino médio – sétimo e oitavo semestres e outra a espaços educativos – no sétimo semestre. As quatro primeiras disciplinas têm carga horária distribuída igualmente, isto é, 90 horas semestrais para cada uma e a última disciplina reserva apenas 45 horas para o desenvolvimento de atividades extra-escolares. O Curso de Licenciatura em Física oferece quatro disciplinas referentes aos ECPP, entre os quinto e oitavo semestres, sendo destinadas 60, 75, 90 e 105 horas semestrais para cada disciplina, respectivamente. O Curso de Licenciatura em Química oferece quatro disciplinas referentes aos ECPP, entre os quinto e oitavo semestres, destinando 105 horas semestrais para cada disciplina.

1.3) Distribuição das atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas referentes aos ECPP nos Cursos de Licenciatura da UFSM

No Curso de Ciências Biológicas, as disciplinas referentes aos ECPP nos quinto e sétimo semestres são destinadas para a observação e o planejamento de aulas junto ao professor titular da turma de estágio na educação básica e nos sexto e oitavo semestres são destinadas para a regência de classe na educação básica, ensinos fundamental e médio, respectivamente. O Curso de Licenciatura em Física oferece quatro disciplinas referentes aos ECPP, sendo a primeira destinada ao conhecimento do funcionamento da escola, a segunda para a seleção de conteúdos e planejamento didático, a terceira para a observação da turma em que desenvolverá o ECPP e a última para a regência de classe de ensino médio na educação básica. O Curso de Licenciatura em Química oferece quatro disciplinas de ECPP em que serão desenvolvidas a observação da organização e do funcionamento escolar e a elaboração, a execução e a avaliação de planejamentos didáticos e de projeto de ensino no ensino fundamental e médio, respectivamente. Podemos perceber que, em geral, as atividades previstas para serem realizadas neste componente curricular são muito semelhantes, contemplando basicamente: a observação e a análise da estrutura escolar, dos mecanismos de funcionamento da escola e da dinâmica em sala de aula; o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem dos alunos e a reformulação das atividades realizadas. Isso, de certa forma, retoma os moldes tradicionais de ECPP, sendo necessário que se estimule uma reflexão, mais fundamentada teoricamente, por parte dos estagiários das ações realizadas na escola e em sala de aula, de modo a que o ECPP cumpra o seu papel de etapa formativa da formação profissional.

1.4) Relação entre os objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas referentes aos ECPP.

Em geral, percebemos que as disciplinas referentes aos ECPP apresentam ementas com conteúdo bastante generalizado, o que não atribui especificidade à área disciplinar de determinado Curso de Licenciatura. Os objetivos, na sua grande maioria, estão relacionados às atividades que deverão ser desenvolvidas no decorrer dos ECPP e os programas reproduzem essas atividades e acrescentam o campo de estágio. Além disso, percebemos que alguns cursos reproduzem a mesma ementa para diferentes disciplinas, apenas alterando o campo de estágio, por exemplo, ensino fundamental e ensino médio. Acreditamos que a elaboração de ementas específicas para cada disciplina é de fundamental importância para o desenvolvimento dessas disciplinas, pois são as ementas das disciplinas que orientam o trabalho a ser desenvolvido pelo professor orientador de ECPP.

2) Organização das disciplinas que têm carga horária total ou parcialmente dedicada à PCC

As informações coletadas foram organizadas nas seguintes subcategorias de análise: 1) *Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais para formação de professores de educação básica*; 2) *Distribuição da carga horária dedicada à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM*; 3) *Distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação*; 4) *Tipos de conteúdo trabalhados nas disciplinas à PCC nos Cursos de*

Licenciatura da UFSM; 5) Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas dedicadas à PCC.

A seguir, apresentamos as constatações levantadas a partir da análise dos PPP dos cursos analisados, referentes à organização da Prática como Componente Curricular.

2.1) Atendimento às orientações prescritas nas normativas legais para formação de professores de educação básica

A partir da análise dos PPP dos cursos analisados, constatamos que todos eles estão em consonância com a Resolução CNE/CP 2/2002, no que diz respeito à PCC, pois eles apresentam carga horária destinada às atividades práticas referentes à docência pouco superior às 400 horas exigidas. Além disso, nos cursos analisados, as atividades de PCC estão distribuídas ao longo da formação, não ficando restritas apenas aos momentos de desenvolvimento do ECPP.

2.2) Distribuição da carga horária dedicada à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM

Observamos que o CL em Ciências Biológicas organizou as disciplinas dedicadas à PCC de modo que apenas parte da carga horária total para atividades que desenvolvam a dimensão prática da formação docente. O CL em Física destinou toda a carga horária da disciplina para atividades a serem desenvolvidas sob a forma de prática como componente curricular. O CL em Química oferece tanto disciplinas com carga horária totalmente dedicada à PCC como disciplinas com carga horária parcialmente dedicada a esse componente curricular.

2.3) Distribuição das disciplinas dedicadas à PCC ao longo da formação

Os CL em Ciências Biológicas e em Química oferecem as disciplinas dedicadas à PCC desde o primeiro semestre do curso. No CL em Física, as disciplinas dedicadas à PCC iniciam no terceiro semestre do curso.

2.4) Tipos de conteúdo trabalhados nas disciplinas à PCC nos Cursos de Licenciatura da UFSM

Nesse aspecto, identificamos os tipos de conteúdo que são trabalhados nas disciplinas dedicadas à PCC e classificamos essas em três tipos de conteúdo: da matéria de ensino correspondente na educação básica, de formação pedagógica geral e de formação pedagógica específica, conforme quadro abaixo. Constatamos que no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas as disciplinas dedicadas à PCC tratam apenas de conhecimentos relacionados ao campo conceitual da “matéria de ensino” correspondente na Educação Básica. No Curso de Licenciatura em Física, essas disciplinas abordam apenas conteúdos destinados à formação pedagógica específica do professor de física. No CL em Química, os três tipos de conteúdo são abordados nas diferentes disciplinas dedicadas à PCC.

2.5) Relação entre objetivos e programas de trabalho previstos nas ementas das disciplinas dedicadas à PCC

Em geral, as ementas das disciplinas que têm parte da carga horária destinada à PCC, nos CL analisados apresentam a ementa com atividades específicas da disciplina e acrescentam outras que poderão ser vivenciadas pelos licenciandos ao longo da profissão como, por exemplo, o planejamento de atividades teórico-práticas a partir de conteúdos a serem desenvolvidos na educação básica. Nos Cursos de Licenciatura que destinam toda a carga horária para atividades de PCC são previstas apenas atividades que contribuirão para aproximar os licenciandos da futura profissão. Enquanto que, nos Cursos de Licenciatura que destinam parte da carga horária para atividades de PCC são previstas tanto atividades que promovam a aprendizagem do conhecimento conceitual da matéria de ensino como atividades voltadas à futura atuação profissional. Contudo, nesses dois casos, existe a previsão de associação entre as dimensões teórica e prática das disciplinas dedicadas à PCC nesses Cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir, apresentamos algumas considerações construídas a partir da leitura e da análise das informações contidas tanto nas normativas legais como nos PPP dos 3 CL analisados.

As prescrições/orientações contidas em normativas legais, da Educação Brasileira, que vinculam-se à promoção da articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática em Cursos de Licenciatura sugerem que a relação entre essas duas dimensões ocorra a partir de um eixo articulador, sendo que toda a formação inicial docente deverá estar organizada a partir desse eixo. Esse parece ser um consenso na literatura da área educacional, nos últimos anos, organizar a relação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação de professores, a partir de um eixo articulador dessas duas dimensões, ou seja, os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura devem estar organizados a partir desse eixo, de modo que a articulação entre teoria e prática ocorra em todos os momentos da formação inicial de professores e não apenas em ocasiões específicas, como é o caso do estágio curricular. Em outras palavras, a formação docente deve privilegiar a práxis educacional do licenciando, de modo que ele seja capaz de agir crítica e autonomamente na sua futura atuação profissional.

Apesar disso, algumas normativas legais analisadas sugerem que a articulação entre teoria e prática ainda deve ocorrer durante o desenvolvimento dos ECPP e adiantam o desenvolvimento de suas atividades para o início da segunda metade do curso e determinam a carga horária mínima de quatrocentas horas. Neste sentido, resta afirmar que os ECPP desde a sua origem vêm sofrendo alterações advindas das normativas legais vigentes, que objetivam “melhorar” os processos de formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura. Contudo, essas alterações, especialmente no que se refere à organização do ECPP, vem se tornando alvo das discussões políticas e educacionais brasileiras e também sendo foco de estudo de muitas investigações científicas que buscam contribuir para melhorias na formação dos futuros profissionais, objetivando aprimorar a qualidade do ensino.

A partir de críticas encontradas, na literatura sobre formação de professores, no que se refere à organização dos ECPP, em período anterior às referidas normativas legais, geralmente, desarticulado, estando alocado no último ano da licenciatura, ou até mesmo no último semestre, e com carga horária bem reduzida, acreditamos que essa reorganização do ECPP deve ter provocado alterações significativas, podendo ser positivas ou não, nas configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura.

Além da articulação entre as dimensões teórica e prática no desenvolvimento das atividades de ECPP, as atuais normativas legais sobre FPEB também prevêem que essa articulação ocorra em todos os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura. Assim, consideramos que as propostas das atuais normativas legais para FPEB, no que se refere à articulação entre teoria e prática, evidenciam avanços significativos no horizonte do desenvolvimento da práxis educacional, da profissionalidade docente e da formação da identidade profissional docente.

No que se refere às *relações estabelecidas entre as prescrições contidas nas normativas legais nacionais sobre FPEB e as formas de organização das configurações curriculares de Cursos de Licenciatura*, concluímos que, em geral, essas normativas legais buscaram dar sentido à formação de professores, aproximando os licenciandos aos futuros contextos de atuação profissional, a fim de que eles tenham a oportunidade de relacionar os conhecimentos aprendidos durante a graduação (teoria) com o exercício da profissão docente (prática).

Dessa forma, tanto o ECPP como a PCC são componentes curriculares importantes para promover uma formação integrada, em que cotidiano e produção de conhecimento se reflitam na atuação profissional dos professores. No que se refere às caracterizações de

formas de organização desses dois componentes nos Cursos de Licenciatura da UFSM, percebemos que não há um padrão quanto às formas de organização de cada um desses componentes curriculares, o que torna os desenhos curriculares dos Cursos de Licenciatura conflitantes, ainda que esses cursos pertençam à mesma IES. Em geral, nos momentos de PCC é propiciada a articulação entre os conteúdos específicos e sua relevância na formação de professores, ou seja, é facilitada a compreensão do conteúdo específico a partir de uma perspectiva pedagógica, por meio de uma transposição didática dos conteúdos do ensino superior para o ensino básico e de uma reflexão sobre determinado conteúdo.

É importante salientar que em termos de organização curricular e de atendimento às normativas legais para FPEB, para que as propostas de articulação entre teoria e prática em Cursos de Licenciatura se efetivem, é necessário que os profissionais que atuam como formadores nesses cursos estejam comprometidos com a formação de futuros professores capazes de atuar na Educação Básica, pois se não houver uma mudança no âmbito das mentalidades, do pensamento hegemônico, não haverá avanços nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola: (1998). *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 12 ed. Petrópolis: Vozes. 2001. p.56-72.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: *Revista Motivivência – Educação Física teoria & prática*. . n.8, Florianópolis: UFSC, 1995.
- GOERGEN, P. L. Teoria e prática: problemas básicos da educação. In: REZENDE, A. M. *Iniciação introdutória e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. *Saber escolar, currículo e didática*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

REFERÊNCIAS ANALISADAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n° 9.394/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 17 Abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 09/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne> . Acesso em: 18 Fev. 2007.
- _____. *Parecer CNE/CP 21/2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 18 Fev. 2007.
- _____. *Parecer CNE/CP 27/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em 02 Mai. 2007.
- _____. *Parecer CNE/CP 28/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne> Acesso em: 18 Fev. 2007.
- _____. *Resolução CNE/CP 0/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne> Acesso em: 22 Fev. 2007.
- _____. *Resolução CNE/CP 02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne> Acesso em: 22 Fev. 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas*. Santa Maria. Disponível em: www.ufsm.br/prograd . Acesso em: 02 Jul. 2007.
- _____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física*. Santa Maria. Disponível em: www.ufsm.br/prograd . Acesso em: 02 Jul. 2007.
- _____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/prograd> . Acesso em: 02 Jul. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Quadro 1: Distribuição das disciplinas referentes ao EC ao longo de cada curso, em semestres letivos.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	CAMPO DE ECPP	
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental I	90	405	5º	Escolas de Ensino Fundamental	
	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental. II	90		6º		
	Estágio Curricular Supervisionado de. Ciências Biológicas no Ensino Médio I	90		7º	Escolas de Ensino Médio	
	Estágio Curricular Supervisionado de. Ciências Biológicas no Ensino. Médio II	90		8º		
	Estágio Curricular Supervisionado de. Ciências Biológicas em Espaços Educativos	45		7º	Espaços Educativos, diferentes do escolar	
FÍSICA	Estágio Supervisionado em Ensino de Física I	60	405	D	Escolas de Ensino Médio	
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física II	75		5º		N
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física III	90		6º		7º
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	180		7º		8º
				8º		10º
QUÍMICA	Prática de Ensino em Ciências I	105	420	5º	Escolas de Ensino Fundamental e Médio	
	Prática de Ensino em Ciências II	105		6º		
	Prática de Ensino em Química I	105		7º		
	Prática de Ensino em Química II	105		8º		

ANEXO 2 - Quadro 2: Distribuição de disciplinas referentes à PCC ao longo do curso, em semestres letivos.

CL	DISCIPLINA	SEM	CH DISC	CH PCC	CH TOT	
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Biologia Celular	1º	60	30	405	
	Fundamentos de Microbiologia	1º	60	30		
	Sistemática de Algas e Fungos	2º	75	45		
	Zoologia I	2º	90	45		
	Botânica Estrutural	3º	75	45		
	Sistemática de Arquegoniadas e Gimnospermas	3º	60	30		
	Zoologia II	3º	90	30		
	Sistemática das Magnoliophyta	4º	75	30		
	Ecologia Geral	4º	60	30		
	Zoologia III	5º	90	30		
	Genética Básica	6º	90	30		
Ecologia Animal e Vegetal	7º	60	30			
FÍSICA	Instrumentação para o Ensino A	D	75	75	405	
	Instrumentação para o Ensino B	3º				N
	Instrumentação para o Ensino C	4º				5º
	Unidades de Conteúdo de Física I	5º				6º
	Instrumentação para o Ensino D	5º				7º
	Unidades de Conteúdo de Física II	6º				7º
QUÍMICA	Química Geral Experimental	1º	90	15	405	
	Psicologia da Educação "A"	1º	60	30		
	Fundamentos da Educação Especial e Prática Escolar	1º	45	15		
	Química Analítica Qualitativa Experimental	2º	45	15		
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	2º	60	15		
	Química Analítica Quantitativa Experimental	3º	45	15		
	Química Orgânica Experimental	4º	75	30		
	Química Inorgânica Experimental	4º	60	30		
	Didática da Química I	4º	45	15		
	Introdução a Biologia	4º	75	15		
	Análise Instrumental	5º	45	15		
	Didática da Química II	5º	60	15		
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	6º	45	30		
	Bioquímica Experimental	8º	45	15		
	Instrumentação p/ Laboratório de Química	8º	105	105		
	Físico Química Experimental II	8º	30	30		