

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

**DISPOSIÇÕES NORTEADORAS DE CONCEPÇÕES ACERCA
DA TEORIA E DA PRÁTICA:
UM ESTUDO DAS FALAS DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA URCA**

**FORTALEZA-CE
2009**

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

**DISPOSIÇÕES NORTEADORAS DE CONCEPÇÕES ACERCA
DA TEORIA E DA PRÁTICA:
UM ESTUDO DAS FALAS DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA URCA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Terezinha de Souza

FORTALEZA-CE

2009

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

R612

Rodrigues, Cicera Sineide Dantas

Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática : um estudo das falas de docentes e discentes do curso de pedagogia da URCA [manuscrito] / por Cicera Sineide Dantas Rodrigues. – 2009.

132 f. : il. ; 30 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 18/06/2009.

Orientação: Profª. Drª. Ângela Terezinha Souza.

Inclui bibliografia.

1 – PROFESSORES – FORMAÇÃO – ANÁLISE DO DISCURSO – CARIRI (CE). 2 – PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – ANÁLISE DO DISCURSO – CARIRI (CE). 3 – ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – ANÁLISE DO DISCURSO – CARIRI (CE). I – Souza, Ângela Terezinha de, orientador. II – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III – Título.

CDD (21.ed.) 401.42

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

**DISPOSIÇÕES NORTEADORAS DE CONCEPÇÕES ACERCA
DA TEORIA E DA PRÁTICA:**

**UM ESTUDO DAS FALAS DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA URCA**

Dissertação apresentada à linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino” do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ângela Terezinha de Souza
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Federal do Ceará

Dedico:

Ao pequeno Arthur, meu filho;

A Hugo, meu esposo;

À Mundinha, minha mãe;

A Emidio, meu pai (In memorian);

A Cícero, Evandro, Cláudio, Eliano e
Claudineide, meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da existência, pela natureza social e humana e pelo poder de criação de todos os homens e mulheres do universo;

À Ângela, minha orientadora querida, que com sua ternura e sabedoria ensinou-me que é possível viver o equilíbrio entre o rigor e a serenidade, entre a disciplina e a suavidade; Agradeço por ajudar a superar os meus limites. A você o meu eterno carinho e admiração.

Aos professores e estudantes da URCA, entrevistados nessa pesquisa. Sujeitos em potencial que disponibilizaram seu tempo e atenção. Agradeço pela confiança e por permitirem que eu me aproximasse de suas histórias de formação. Esse trabalho carrega importantes fragmentos da vida e das idéias de cada um de vocês.

A Hugo, meu amado esposo e eterno namorado, pela companhia segura e por ter compartilhado comigo todos os momentos dessa caminhada. A você entrego o meu amor sem fim.

Ao pequenino Arthur, meu filho adorado, por estar sempre ao meu lado, acompanhando-me com seu sorriso puro e sincero. Lembro que nas cansativas viagens do Cariri para Fortaleza, nas noites de insônia e nos dias e dias de intenso estudo, o pequeno me animava e como num passe de mágica fazia esquecer as tensões que se abatiam sobre mim, pronunciando frases do tipo: *“Mamãe gosto de Fortaleza, porque Fortaleza tem você.”* Pedaco de mim! Esse trabalho é seu, minha vida, minha luz, motivo maior da minha alegria.

À minha mãe, Dona Mundinha, que mesmo sem compreender as razões de “tantos sacrifícios”, sempre me apoiou e me ajudou nas horas mais difíceis;

Aos meus irmãos queridos: Claudineide e Eliano, que nos momentos que precisei estiveram junto comigo em Fortaleza, fazendo-me companhia e ajudando a cuidar do meu filho;

A Cícero, meu estimado irmão, que me ajudou com valiosas palavras de ânimo, além de complementar financeiramente alguns custos necessários para que eu pudesse dar continuidade a esse momento de formação. Você é a prova viva de que a realidade está sempre em movimento e que podemos ser sempre mais.

A Evandro, meu irmão, pela solidariedade e por mostrar que as coisas sempre são mais simples do que nós pensamos.

A Cláudio, meu irmão, por levar a profissão docente com tanta alegria e dedicação. Agradeço pela sua prontidão em ouvir minhas apaixonadas falas sobre a educação. A você, minha admiração eterna.

A Seu Alfonso e Dona Bernadete que com o trabalho anterior do Caldeirão da Criança mostraram-me o valor significativo dos estudos.

À Ana Kelen, pela acolhida em seu lar e pelas palavras de eterna amiga e irmã;

A todos os meus alunos do Curso de Pedagogia da URCA, peças fundamentais na minha constituição como pessoa e como profissional. Vocês ensinaram-me a ser cada dia melhor e estimulam-me a ter sempre forças para continuar a caminhada.

Aos meus colegas professores do Departamento de Educação, pela luta árdua que enfrentam a cada dia para construir um mundo melhor.

À professora Zuleide de Queiroz e ao professor Fábio Rodrigues, pelo apoio nos estudos e por mostrarem sempre que os sonhos são possíveis de se materializarem.

À professora Kátia Lima e ao Professor Emmanoel Lima, que com sua amizade e confiança, nunca deixaram de acreditar em mim, ajudando-me a perceber que sou capaz de ultrapassar barreiras e sempre ir mais além.

À Cicera Nunes pelas palavras de incentivo e amizade;

À Elzanir pela amizade, carinho, atenção e pelos ricos momentos proporcionados no Ateliê Autobiográfico;

A Elcimar Martins, Goretti Herculano, e Luciana Soares, verdadeiros amigos que surgiram nessa travessia. Certamente, são jóias valiosas que passaram a fazer parte da minha vida. Vocês tornaram essa caminhada mais suave e tranqüila. Os levarei comigo em meus pensamentos e em meu coração durante toda a minha existência.

Ao Professor Botelho, pelo compromisso, sabedoria e humildade. Carregarei comigo os seus ensinamentos. A ele ainda e a Professora Josete Sales agradeço pelas preciosas contribuições que deram a essa pesquisa;

Aos professores: Jacques Therrien, Ana Iório, Silvia Elizabeth e Paulo Barguil, por estarem sempre na torcida;

À Graça, que com seu delicioso bolo de milho tornou ainda mais saborosos os encontros de orientação na casa da Ângela.

À Helena, mulher guerreira, que de forma dedicada vem cuidando da minha casa e do meu filho. Graças a você pude ter tempo disponível para construir os escritos que aqui estão.

Ao professor Erivânio, que com seus conhecimentos e a arte milenar do “Tai-chi-chuan” colaborou para que eu pudesse conter minha ansiedade e dá vida aos meus escritos.

Ao CNPQ, que com o apoio financeiro, proporcionou maior tranquilidade durante esse percurso de dois anos do mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, que de braços abertos acolhe aos alunos e alunas dos mais longínquos cantos desse nosso país. Agradeço pela oportunidade e por favorecer os caminhos para a realização desse sonho pessoal e profissional.

A minha sincera e eterna gratidão a todos e a todas que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu pudesse viver essa experiência grandiosa na minha vida.

*Enredamo-nos no gelo escorregadio onde
A fricção está ausente, e onde, portanto,
As condições são ideais em um certo sentido,
Mas, onde, em troca, e causa disso,
Não podemos caminhar:
Ora, queremos caminhar;
Precisamos, portanto, de fricção.
Voltemos ao solo áspero!*

(Ludwig Wittgenstein)

LISTA DE ABREVIATURAS

URCA- Universidade Regional do Cariri

UFC- Universidade Federal do Ceará

PRPGP- Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

NEI- Núcleo de Educação Infantil

NEPEA- Núcleo de Estudos e Pesquisas no Ensino da Arte

NETED- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Desenvolvimento

DEG- Departamento de Ensino de Graduação

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

FUNCAP- Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

I.C- Iniciação Científica

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CONARCFE- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

FORUMDIR- Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

DCNP- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

CREDEs- Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UECE- Universidade Estadual do Ceará

UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú

SESI- Serviço Social da Indústria

SESC- Serviço Social do Comércio

C.A- Centro Acadêmico

ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

RESUMO

A presente pesquisa toma distância do objeto “teoria e prática”, tendo em vista uma aproximação epistemológica com o mesmo. No cerne dessa discussão, a maioria dos estudos entende que o movimento dialético entre a teoria e a prática se fundamenta na perspectiva da práxis, (PIMENTA, 1994; LIMA, 2008; HOUSSAYE, 2004; RODRIGUES E KUENZER, 2007). Tal movimento é compreendido numa relação de unidade na diversidade (SAVIANI, 2007) e percebido ainda como um dos maiores impasses enfrentado pelos educadores (MIRANDA & RESENDE, 2003). O estudo em pauta vem contribuir com a discussão, abordando-a a partir de uma análise dos aspectos sócio-formativos que envolvem a concepção de teoria e prática de agentes do campo pedagógico. Desse modo, teve como objetivo apreender a relação entre o modo de ver a teoria e a prática e as disposições ou *habitus* interiorizados no decurso formativo de sujeitos do Curso de Pedagogia. A análise mostra que o processo de internalização do *habitus* científico, normalmente, é o principal motor que orienta professores e estudantes na construção de um pensamento que se contrapõe à visão do senso comum. Por isso, investigou a relação entre as histórias formativas e as concepções de teoria e prática de quatro professores pesquisadores e três estudantes de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da URCA. O questionário estruturado, a análise documental e a entrevista aberta foram os principais instrumentos de coleta de dados, sendo estes explicados à luz da abordagem histórico-dialética da educação, com aporte em Vazquez (2007) e Kosik (1976) e à luz da Praxiologia de Pierre Bourdieu. No geral, essas abordagens privilegiam as relações de unidade entre subjetividade e objetividade, pensamento e ação, sujeito e objeto, teoria e prática. A análise qualitativa dos dados permitiu o conhecimento do *habitus* que orienta os agentes entrevistados em suas concepções e práticas. Tais disposições aparecem na postura de crítica, no amparo na prática como base para o fazer pedagógico, no olhar político, no enfoque relacional e também na atitude de coerência, em que se solicita o encontro entre o que se diz e o que se faz. Foi possível enfim perceber, que, de um modo ou de outro, estas disposições estão interligadas e são usadas pelos sujeitos em particular para explicar o seu modo de entender o pensamento coletivo que explica a relação de unidade entre a teoria e a prática. O tempo de experiência no campo pedagógico-científico revelou-se como um fator importante na incorporação de disposições norteadoras da compreensão da realidade como práxis. Observou-se ainda que os professores e estudantes do Curso de Pedagogia da URCA carregam consigo a própria história do Curso. Além disso, ao debate sobre teoria e prática relacionam questões relevantes ligadas ao estágio e ao trabalho de campo. A pesquisa desenvolvida vem contribuir com o debate no sentido de mostrar que não há como separar o modo de conceber a relação teoria e prática das histórias de formação dos indivíduos, instigando a compreensão de que as enunciações dos sujeitos contêm em si uma natureza social.

Palavras-chave: Práxis. Habitus. Campo pedagógico-científico.

ABSTRACT

This present research withdraw from the “theory and practice” object keeping in mind an epistemological approach of it. In the core of this discussion, the majority of the students understands that the dialectic movement between practice and theory is grounded in the practical perspective. (PIMENTA, 1994; LIMA, 2008; HOUSSAYE, 2004; RODRIGUES and KUENZER, 2007). This movement is understood in a relation of unity in diversity (MIRANDA & RESENDE, 2003). The study in focus appears as contribution to the discussion, and the approaching to it is done through an exam of the social-formatives aspects that involve the conception of theory and practice of the agents of pedagogical field. So its goal was to apprehend the relation between the way of seeing theory and practice and the dispositions or intern *habitus* during the formative process in the Pedagogical Course. The assessment shows that the process of internalization of the scientific *habitus* normally is the main propelling force that guides professors and students in the building of the thoughts that overlay the common sense. Thus the relation between the formative reports and the ideas of theory and practice of four professors, and three students of the Scientific Initiation of the URCA Pedagogy Course were verified. The questionnaire, documental analysis, and the open interview were the major tools of collecting data, these have being explained according to the historic-dialectic approach of education based on Vasquez (2007) and Kosik (1976) and according to the Praxiology of Pierre Bourdieu. In general, these approaches give precedence to the relations of unity between subjectiveness and objectiveness, thought and action, subject and object, theory and practice. The quality analysis of the data allowed a knowledge of the *habitus* that guides the interviewed agents in their conception and practices. Such social dispositions appear in the critical stand, in the support of the practice as a base of the pedagogical realization, in the political glance, in the relational perspective and also in the coherent attitude that requires the union between what is said and what is done. It was perceived that in a general way these dispositions are related to each other and are used by the subjects to explain their way they understand the collective thinking and the relation of unity between theory and practice. The time of experience in the pedagogical-scientific field it was a key factor in the incorporation of the guiding dispositions of the understanding of the reality as a praxis. It was also observed that professors and students of the Pedagogical Course of URCA carry with themselves the very history of the Course. Moreover they relate to the debate on theory and practice relevant issues to the training and to the field work. This research appears as a contribution to the debate showing that there is no possibility of separating the way that the theory and practice relation of the formative histories of the individuals are conceived, at the same time it stirs up an understanding that the enunciations of the subjects possess in themselves a social nature.

Key words: Praxis. *Habitus*. Pedagogical-Scientific. Field.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Tempo que não é rei, que não é absoluto, mas que pode transformar as “velhas formas do pensar e do viver”	14
1.2 Tomar distância do objeto “relação teoria e prática” e dele se aproximar.	25
2 O debate acerca da teoria e da prática no âmbito do Curso de Pedagogia	38
2.1 Curso de Pedagogia no Brasil: Um começo dicotômico	41
2.2 Intensificação do movimento dos educadores e a busca de um status epistemológico para a Pedagogia	45
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Olhar sobre a teoria e a prática	50
3 Origem e atualização das disposições orientadoras de concepções e práticas	59
3.1 As bases familiares	61
3.2 Os anos iniciais da escolarização.....	65
3.3 Encaminhando-se para a formação em Pedagogia.	73
3.4 No campo pedagógico a aproximação com o campo científico	80
4 TEORIA E PRÁTICA: Concepções e principais enfoques	89
4.1 Na concepção dialética, a relação de unidade entre a teoria e a prática	92
4.2 A disposição da prática, do compromisso político, da criticidade, do pensar relacional e da coerência situadas no debate acerca da relação entre a teoria e a prática.....	95
4.3 Modelo convencional de formação de professores: sobre a demarcação de tempo e espaço para a teoria e para a prática.	108
4.4 Estágio curricular e trabalho de campo: principais temáticas vinculadas ao debate acerca da teoria e da prática.....	112
5 Considerações Finais	119
REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

*Queria abrir um livro
E ver, de chofre, ali, a ciência toda
Queria ao menos crer que, lendo,
E em prolongadas horas lendo e lendo,
No fim alguma coisa me ficava
Do essencial do mundo, que eu subia
Até ao menos cada vez mais perto
Do mistério... Que ele, inda que inatingido,
Ao menos dele que eu me aproximava [...]*

(Fernando Pessoa)

1.1 Tempo que não é rei, que não é absoluto, mas que pode transformar as “velhas formas do pensar e do viver”

A questão da relação entre a teoria e a prática sempre esteve presente nas discussões que perpassam a formação do Pedagogo. O debate é retomado com a recente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, através do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

Pude constatar que muitas investigações já foram realizadas sobre esta temática, porém parece-me uma discussão ainda não superada. O tema está em destaque nos encontros de educadores e nas mais diversas publicações científicas, dentre as quais se evidenciam as contribuições de autores como: Freitas (1993) Pimenta (1994; 2005); Nóvoa (2002) Candau (1998); Lima (2004); Houssaye (2004); Gadotti (2004); Moreno (2005); Ghedin & Pimenta (2005); Silva (2006); Tardif (2006) dentre outras. Emerge também com intensidade nos trabalhos mais recentes, sendo possível apontar os de: Carneiro (2007); Passos (2007); Fontana (2007); Ozita (2008) Coimbra (2008); Cruz (2008); Lima (2008) e Rodrigues (2008b), dentre muitos outros.

Esses trabalhos, em sua maioria, rejeitam a dissociação entre o campo teórico e o prático e negam o caráter utilitarista da prática, vista como mera aplicação da teoria. Também defendem o trabalho educativo como práxis, numa perspectiva que se fundamenta na relação de unidade entre ambas, admitindo que “teoria e prática são indissociáveis” (PIMENTA, 1994, p. 66). Nesse paradigma, a Educação é vista como “mais do que a soma das ciências que a

fundamentam. Ela própria é uma ação e, portanto para defini-la é necessário ir ao conhecimento aplicado, cuja equação principal está na relação teoria-prática” (WACHOWICZ, 2002, p. 18).

O tema permanece vivo, sobretudo, na fala dos estudantes que estão nos cursos de formação docente, sendo também frequente nas vozes dos professores que cotidianamente estão envolvidos com o trabalho da sala de aula dos diferentes níveis da educação. Para muitos perdura a ideia corrente de uma possível dissociação entre a teoria e a prática. Essa visão passa a ser questionada, principalmente a partir da década de 1980. A educação como atividade humana historicizada começa a ser afirmada como ‘práxis’ e o professor percebido como agente da práxis (de uma práxis transformadora) e que “precisa, pois de sólida formação teórica (pedagógica), da Pedagogia dialeticamente considerada” (PIMENTA, 1994, p. 106).

Enfim, o que importa nesse momento é mostrar que como se vê, a discussão acerca dessa temática continua reaberta. O que me parece, no entanto, é que há sempre uma lacuna a ser preenchida.

Após refletir sobre a minha própria trajetória de formação, observo como o pensamento que compreende a ruptura entre a teoria e a prática estava incorporado na minha fala e também na dos meus pares. Recordo-me que ao ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, em 1995, eu já era professora do Ensino Fundamental e Médio. Um dos motivos que me fez escolher essa formação foi exatamente o interesse em aproximar-me dos debates acerca da educação e “melhorar minha prática” docente. Carregava comigo a ideia de que a Pedagogia e particularmente a Didática eram áreas que se limitavam a repassar técnicas e conhecimentos a serem aplicados no contexto das salas de aula da educação básica.

No decorrer da graduação, fui percebendo que as experiências docentes dos estudantes tinham pouco espaço nas salas de aula dos cursos de formação de professores. Durante as aulas, eu (e parcela considerável da turma) não me sentia à vontade para manifestar minhas experiências docentes. Geralmente, o processo de ensino se reduzia à leitura de textos escolhidos pelos professores. Quase sempre era solicitada dos estudantes uma repetição das ideias do texto, através da tradicional pergunta: “O que o autor quis dizer?” Muitas vezes, a análise dessas leituras se realizava sem uma reflexão crítica e com a ausência de uma intersecção com o cotidiano.

Dessa forma, normalmente, eu retornava para o meu trabalho e para os meus alunos com o sentimento de que pouco estava levando de conhecimento das aulas da universidade. Isso gerava em mim certo desânimo, chegando algumas vezes a pensar em desistir do curso.

Terminei a graduação. Continuei como professora da Educação Básica e permaneci reclamando da cisão entre a teoria e a prática no curso em que acabara de me formar. Esse era o meu discurso - “a gente só aprende na prática mesmo!”. Porém, vejo que se esse pensamento for analisado com profundidade, pode-se perceber que, de certo modo, ele está perpassado por uma lógica que sugere que os cursos de formação não têm razão de existir.

Nessa visão, a prática aparece como “auto-suficiente”, fundamentada em si mesma, em que se destaca o homem como “o ser prático que não precisa de teorias”. Pode-se objetar que essa forma de pensar a relação entre a teoria e a prática manifesta o discurso do “prático-utilitário”, fundamentado na crença de que “os problemas encontram sua solução na própria prática”. Nessa perspectiva, vislumbra-se uma possível separação entre pensamento e ação, entre teoria e prática. A atividade teórica é tida como “imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência” (VAZQUEZ, 2007, p.35).

Em 2002, após três anos da minha formação inicial e logo depois de ter concluído a pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar, retorno ao Curso de Pedagogia na condição de docente. Inicialmente, atuei dois anos como professora substituta na disciplina de Gestão Escolar e Didática e, em 2004, ingressei como docente efetiva na disciplina de Didática.

A cada início de semestre costumo aplicar um questionário semiestruturado com os estudantes, que tem como principal objetivo traçar um perfil das turmas. A partir desse instrumento e das conversas em sala de aula, venho constatando que parcela considerável dos alunos desenvolve algum tipo de trabalho ligado ao campo da educação, sendo que se sobressai a atividade do magistério. Com isso, foi possível observar que aquele quadro da época em que eu era estudante não mudou, sobretudo quando se observa que a maioria dos alunos continua assumindo uma dupla jornada – ser estudante e professor.

Observo ainda que permanece no discurso dos alunos a mesma afirmação da aparente dissociação entre a teoria e a prática. A lógica que envolve essa interpretação se sustenta na negação do homem como um ser em totalidade, como se fosse possível separar mecanicamente o pensamento e a ação. É um discurso que se distancia do entendimento da atividade humana como práxis, tida como

uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VAZQUEZ, 2007, p. 237)

A reflexão sobre a práxis implica necessariamente em uma discussão acerca da autonomia que marca a relação entre a atividade teórica e a atividade prática. Nota-se que cada uma dessas atividades possui características distintas que possibilitam a autonomia entre elas, que não é absoluta, mas relativa. Logo, a oposição entre ambas não impossibilita o campo de unidade que as integra.

Nesse sentido, a teoria, concebida como atividade da consciência, “apresenta-se a nós como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade” (VAZQUEZ, 2007, p. 224). Os fins são propostos a partir de uma atividade cognoscitiva da realidade que se vincula também a uma atividade teleológica, por isso o homem tem a capacidade de antecipar o futuro a partir do conhecimento de uma realidade existente. A atividade teórica se situa, portanto, no âmbito da subjetividade humana, sendo este o principal caráter que a distingue da atividade prática, pois,

seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – isto é, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva – ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. E as operações que o homem leva a cabo para produzir fins ou conhecimentos são operações mentais: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar prever. (VAZQUEZ, 2007, p. 233)

Enquanto isso, a atividade prática se evidencia no trabalho humano propriamente dito, sendo real, objetiva ou material. A atividade teórica por si só não é práxis. Só se realiza como práxis quando se manifesta objetivamente, ou seja, quando tem implicações na prática. Nesse processo, o pensamento é resultado do real, sendo a atividade material a base para a constituição da forma de ser e pensar do homem. A compreensão de que a consciência humana se desenvolve e se eleva, a partir da relação do homem com o mundo objetivo revela que,

o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 05)

Essas reflexões permitem entender que é somente na relação de unidade entre a teoria e a prática que a práxis se efetiva. Nesse sentido, a práxis é uma atividade teórico-prática, portanto,

tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático. Só por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro. Da mesma maneira que a atividade teórica por si só, não é práxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo. (VAZQUEZ, 2007, p. 262)

Por isso entendo que a crença na antinomia entre a teoria e a prática, sem analisar o movimento dialético que elas mantêm entre si e com a prática social mais ampla,

só ocorre em bases falsas, pois a não-passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”. Dessa forma, ambas caminham juntas, pois é a teoria que esclarece e enriquece a prática e esta dá novas significações à teoria. Nessa ótica é descartado o pragmatismo que se vincula tão-somente à utilidade e que aponta como critério da verdade o êxito da ação prática do homem feito indivíduo. (LIMA, 2008, p. 12)

Então, como compreender o discurso corrente que repousa no argumento da dissociação entre a teoria e a prática? Ressalto que esse pensamento não subsiste apenas num espaço social específico e muito menos é uma criação dos estudantes e professores de uma instituição isolada. Ele se espalha pelas mais diversas áreas, com destaque para o campo de formação de professores, tornando-se, de certo modo, um pensamento partilhado por quase todos. É um discurso pré-construído e está em toda parte. Pode-se afirmar que esse pensamento não existe fora de uma construção social e coletiva. Ele reflete um paradigma que percebe a Educação como um aglomerado de teorias que devem ter uma aplicação prática. Portanto, é uma interpretação construída socialmente e faz parte de

uma cultura construída pela educação escolar, cultura essa que tem uma linguagem e um método próprios e uma forma socialmente estabelecida de estruturar o mundo: é poderosa, porque histórica, ou seja, acontece de fato, não é virtual nem formal. Na verdade as faces, pelas quais é vista a educação, dependem da escolha paradigmática. (WACHOWICZ, 2002, p. 09)

É possível compreender que esse modo de analisar a educação tem relação também com a maneira de como é visto o trabalho ao longo da história. Nessa perspectiva, o trabalho intelectual se inscreve em oposição ao trabalho manual. Assim este último sofre um processo de desqualificação diante do trabalho intelectual que fica reservado a um grupo reduzido de pessoas, que passa a assumir posição privilegiada em relação aos demais. Sob esta análise verifica-se que “o problema da onipotência da teoria acadêmica está na divisão e desqualificação histórica do trabalho, na qual quem trabalha não pensa” (GARCIA e ALVES, 2002, p. 13).

Isso se reflete diretamente no discurso que rege o processo de educação que se desenvolve nos cursos de formação de professores, marcado pela interpretação que vê a teoria separada da prática, reproduzindo “a oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos)” (BOURDIEU, 2007a, p. 24).

A perspectiva evidenciada, geralmente se incorpora na fala da maioria daqueles que estão no interior do campo pedagógico, constituindo um habitus, ou seja, “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1994, p. 65).

O habitus é um sistema de esquemas individuais, constituído por disposições estruturadas (mundo objetivo) e estruturantes (mundo subjetivo), “adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições específicas de existência), constantemente orientado para funções e agir do cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63). Ele existe em relação com o campo que é “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004a, p.20).

Interpreto, pois, a formação de professores como um processo educativo intrínseco ao campo pedagógico. “Não podemos, todavia, confundir a pedagogia ou o campo pedagógico, com o pedagogo, o profissional cuja formação é voltada para esse campo” (THERRIEN, 2006). O Pedagogo é um dos agentes que aí se movem.

Nesse campo a estrutura das interações objetivas entre os agentes estão demarcadas por relações de forças e de lutas (BOURDIEU, 2004a, p. 22-23). Essas relações se estabelecem internamente e externamente, já que o campo pedagógico possui leis específicas de funcionamento, mas também está submetido a leis sociais mais amplas. O curso de Pedagogia faz parte desse campo.

Ao me situar neste contexto, também faço parte desse campo, pois sou agente do mesmo. A partir dele elaboro e manifesto categorias epistemológicas sobre a realidade circundante. Portanto, minhas predisposições, escolhas e ações (habitus) estão condicionadas a uma determinada estrutura social (campo) da qual faço parte. Observo ainda que o habitus não se reduz a uma memória incorporada que orienta as ações e escolhas dos indivíduos de forma mecânica e direta. Isso permite,

pensar o indivíduo portador de uma experiência que o predispõe a construir sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. Trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção contínua na forma de um habitus que habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes (SETTON, 2002, p. 68).

Reitero que, frequentemente, no discurso efetuado pelos estudantes da licenciatura em Pedagogia sobressai a ideia de que nessa formação há muita teoria e pouca prática. Nesta forma de pensar aparece, ainda que implicitamente, a solicitação por menos teoria e por mais prática. É como se olhassem para si como agentes da prática, de uma prática que aparece desarticulada da teoria. Nessa perspectiva,

a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. Com isso a formação do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo do professor, defendendo o predomínio da 'prática'. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador. (FREITAS, 2001, p. 96)

A defesa do pragmatismo na formação docente se desvincula de um projeto de educação inscrito na perspectiva da práxis. Logicamente, ao entender a atividade educativa como práxis, reconheço que a promoção deste pensamento tem como base principal a incorporação do habitus científico. Partilho da ideia de que a interiorização de qualquer habitus está intrinsecamente ligada às experiências passadas dos agentes. Essas são vividas “em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa” (SETTON, 2002, p. 65), sendo base para a constituição de novos habitus e assim sucessivamente. A partir dessa análise fica visível a relação entre a concepção de experiência e habitus, revelando que,

uma não vive sem a outra, já que o habitus é a substância da experiência e vice-versa. E é exatamente por isso que se acredita que habitus e experiência sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes. (SILVA, 2005, p.p. 157-158)

Geralmente é no âmbito das universidades que os professores iniciam um processo de incorporação de conhecimentos que se diferenciam daqueles acumulados em suas experiências cotidianas. É possível afirmar que é no campo universitário que eles interiorizam disposições próprias da sua formação (habitus acadêmico). No caso específico dos cursos de formação de professores, sabe-se que parte dos alunos já traz consigo determinadas experiências profissionais, pois muitos ao ingressar nestes cursos já portam experiências adquiridas no âmbito da atividade profissional e chegam aos cursos de formação com certa incorporação do habitus profissional. A universidade, de certo modo, configura-se como espaço privilegiado em que, normalmente se efetiva a “fase inicial de acumulação de capital científico” (BOURDIEU, 2004a, p. 36).

A busca pela incorporação do capital científico possibilita o processo de constituição do habitus científico, em que o indivíduo internaliza disposições próprias desse campo que o orienta

em suas escolhas e ações. O habitus científico tem relação com a caminhada do indivíduo no interior do campo científico. É constituído e vem se constituindo por meio das experiências sociais como um todo e, particularmente de pesquisas, vividas ao longo de uma trajetória formativa. Refere-se ainda ao modo próprio de entender e desenvolver a pesquisa. É compreendido como um

sistema de esquemas gerador de percepção, apreciação e ação, produto de um modo específico de ação pedagógica que tornam possíveis a escolha de objetos de pesquisa, a forma de solucionar problemas e a avaliação das soluções, compatíveis com os bens simbólicos e os consumidores desses bens. (MEDEIROS, 2007, p. 05)

Gera-se daí o capital científico que pode ser qualificado como um tipo de capital cultural incorporado a partir das experiências no campo científico, sendo este um espaço de poder e de lutas. Os que detêm maior peso de capital científico e que estão inseridos em campos de reconhecido prestígio científico são geralmente os dominantes nesse jogo de forças. Assim,

os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços. (BOURDIEU, 2004a, p. 25)

Transcorre então que, no campo científico prevalece a luta pela “autoridade científica”, que se reflete em relações de violência simbólica. Nesse jogo de forças há dominados e dominantes. Estes últimos determinam os pontos de vista e “conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIEU, 1994, p. 128). Os pesquisadores, sobretudo aqueles em processo inicial de incorporação do habitus científico, enfrentam uma luta árdua e, muitas vezes em condições injustas, devido, sobretudo, as suas condições sociais de existência, que, normalmente, não lhes permitem o acesso a recursos econômicos básicos, também necessários no processo de acumulação do capital científico. Sob esta ótica reitero que o campo se fundamenta em relações de poder, o que significa

afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, àqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão. (ORTIZ, 1994, p. 21)

No caso específico do Curso de Pedagogia da URCA, espaço principal de atuação dos sujeitos da presente investigação, pode ser visto como um campo ainda inserido em uma posição de baixo prestígio científico, sobretudo pelas limitações que perpassam as instituições públicas de ensino, principalmente aquelas que se localizam nos municípios do interior, distantes das grandes metrópoles.

Dentre as determinações sociais que justificam essas limitações é possível destacar algumas condições objetivas que representam os principais desafios para esta instituição. Dentre elas, a escassez de recursos materiais e humanos, as precárias condições estruturais de funcionamento, o escasso investimento em pesquisas, além da dificuldade de qualificação dos professores e estudantes, que têm de realizar seus estudos nas universidades da capital ou de outros Estados, pois a URCA não oferece ainda pós-graduação *stricto sensu* na área da educação. Contudo, são visíveis os campos de lutas que ali vão se constituindo, representando reais possibilidades de transformação do campo de forças.

Nesse campo de lutas, os agentes se lançam e vão de tempos em tempos incorporando o *habitus* científico. É uma realidade que pode ser constatada no grupo de professores e estudantes, portadores ou requerentes desse *habitus*. Mesmo sob condições adversas, eles se engajam nas construções de pesquisas científicas e vêm ao longo de sua trajetória buscando acumular capital científico, através da participação ativa nos mais diversos eventos de cunho científico, entre colóquios, reuniões, palestras, seminários e outros. Certamente, esses agentes estão gradativamente investindo em um trabalho difícil de acumulação de um capital cultural específico, o científico. Na verdade, é um bem construído na e para a sociedade, porém, não se verifica uma igualdade em sua distribuição.

Confirmando que para o grupo de professores e também o de alunos que têm a oportunidade de assumir o trabalho de pesquisar como parte essencial da sua formação, a maneira de interpretar a realidade possui um caráter distintivo, já que passa a ter suporte em conceitos e visões próprias do campo científico. Esse aspecto distintivo no modo de ler a realidade é expresso pela linguagem, enquanto principal instrumento humano de interação com os outros e com o mundo. Sob esse ponto de vista e entendendo o ser humano como constituído pela capacidade da linguagem, depreende-se que

as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem. As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e sobretudo as maneiras, funcionam como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos, como o conjunto

de fonemas de uma língua ou conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como signos distintivos. (BOURDIEU, 2007c, p. 22)

Em suma, a fala como manifestação da língua é portadora de uma natureza social. Obviamente, mantém uma relação de unidade com as condições objetivas, estando intrinsecamente ligada ao espaço social mais amplo. Parto do pressuposto de que as falas dos agentes ativos em situações de pesquisa científica tendem a ser orientadas por um corpo de conceitos que se distancia da visão partilhada por todos, das pré-noções ou das pré-construções. Logo, entendo que a interação com determinadas situações sociais afeta a comunicação. Isso mostra que a fala tende a ser mutável, se estruturando de acordo com as trajetórias e experiências vividas pelos agentes. Por isso a palavra e os significados atribuídos por quem a enuncia é também um indicador de mudanças e reflete o contexto social e as experiências vividas pelos agentes da comunicação. (BAKHTIN, 1997)

Fundamentada nesse ideário, pressuponho que a constante caminhada em busca da incorporação do habitus científico é o principal motor que conduz professores e estudantes à construção processual de um pensamento que se contrapõe à visão do senso comum. O pensamento comum “reforça as atitudes conformistas inscritas na própria lógica da reprodução escolar e na impossibilidade de ir às próprias coisas sem qualquer instrumento de percepção.” (BOURDIEU, 2007a, p. 46)

É digno de nota o entendimento de que não se pode pensar a pesquisa científica fora do contexto da formação de professores. Considero também que o ato de pesquisar reflete o próprio caráter de inconclusão do ser humano, pois só se pesquisa porque há curiosidades, dúvidas, incertezas, busca de respostas, que jamais serão definitivas porque há um constante movimento da realidade que não permite respostas certas, verdadeiras, absolutas. Esse caráter de busca é inerente à atividade humana, portanto a pesquisa científica pode contribuir para favorecer a constante humanização dos seres humanos, além disso, permite mudanças nas velhas formas de pensar e de fazer.

Nesta ótica, se não há práticas de pesquisa e exposições constantes e repetidas a atividades desta natureza, dificilmente ocorrerá a interiorização do habitus científico que permite a incorporação de um bem cultural denominado capital científico. Esse capital se manifesta em disposições incorporadas que, geralmente, provocam um olhar reflexivo e rigoroso do indivíduo sobre a realidade. Entretanto, nesse processo de internalizações de significações, não se pode

perder de vista que os agentes sociais agem ativamente sobre o contexto em que estão inseridos.

Por esse motivo

não são partículas mecanicamente atiradas e impelidas por forças externas. São antes portadores de capital. Eles têm uma propensão a se orientarem ativamente, seja em direção a conservação da distribuição do capital, seja em direção a subverter esta distribuição. (SILVA, 1998)

Quando um grupo de alunos e professores se dispõe a travar uma luta tendo em vista a incorporação do capital científico, de certo modo, eles contribuem para provocar mudanças na estrutura das relações objetivas que dividem os agentes e instituições em dominantes e dominados. Eles possibilitam que gradativamente as mudanças nas posições no campo social comecem a se estabelecer.

No caso do Curso de Pedagogia da URCA, posso afirmar que há ainda um número significativo de alunos e professores que não estão envolvidos em trabalhos de pesquisa, portanto, não participam ativamente do processo de internalização do habitus científico, devido, sobretudo, aos desafios sociais enfrentados nesse campo. Reitero que as condições objetivas e estruturais que demarcam esse curso representam reais obstáculos para os agentes que ali se movem.

No entanto, mesmo no contexto desses antagonismos sociais, conta-se com professores e estudantes que não se conformam com essa situação. Eles, corajosamente se empenham em desenvolver trabalhos e participar de manifestações científicas, que vão lhes proporcionando certo acúmulo de capital nesse campo. Observo que esse jogo é antes de tudo marcado pela luta em prol da obtenção de reconhecimento junto aos seus pares, pois no campo pedagógico se inscreve também uma dimensão concorrencial. Mas, subjacente a esse jogo de interesses se efetiva, ainda que inconscientemente, o fortalecimento de um grupo, considerado como dominado no que se refere ao prestígio científico, já que este, geralmente está concentrado nos cursos e nas universidades que se destacam por serem grandes centros produtores de pesquisa. Diante disso, pode se acentuar que a prática desses agentes tem consequências no espaço social global e específico, pois colabora para

reforçar a capacidade coletiva de resistência que os pesquisadores devem ter, apesar das concorrências e dos conflitos que os opõem, para estar em condições de resistir às intervenções mais ou menos tirânicas dos administradores científicos e de seus aliados no mundo dos pesquisadores (e na 'sociologia de plantão', pronta a se fazer valer, propondo os critérios 'indiscutíveis' úteis para fundamentar as decisões de um despotismo esclarecido). (BOURDIEU, 2004, p. 61)

Compreendo enfim que um dos caminhos que favorece o entendimento da formação e da prática docente como práxis, está perpassado por uma proposta que se assenta na busca pela incorporação do habitus científico por parte dos agentes desse campo, aproximando-os de um pensar dialético da realidade. Acredito ainda que pensar dialeticamente é, antes de qualquer coisa, lançar um olhar reflexivo e epistemologicamente rigoroso sobre o mundo e seus fenômenos, por meio de um trabalho difícil e demorado que exige tempo. Tempo que não é rei, que não é absoluto, mas que exerce um poder transformador na maneira de se olhar as “velhas formas de pensar e de viver.”

1.2 Tomar distância do objeto “relação teoria e prática” e dele se aproximar.

Como agente do campo pedagógico, com o ingresso no curso de Pedagogia da URCA em 1995, fui apropriando-me paulatinamente da visão que entende teoria e prática como componentes inseparáveis. Até ai tudo bem! Parecia que eu sabia o que estava dizendo. Mas hoje tenho clareza que havia certa confusão no meu modo de entender esse discurso. Sim, a teoria para mim se restringia às explicações docentes e ao material que líamos nas aulas da faculdade. Prática? Ah, essa estava lá na escola da educação básica. E assim, parecia que cada momento ocorria em instantes separados. Mais ainda, conjecturava que, por culpa dos professores da faculdade, esses momentos não se encontravam.

Por que não ensinavam a fazer um projeto político-pedagógico e um plano de aula corretamente? Porque não apresentavam soluções que ajudassem a lidar com a “indisciplina” dos discentes da educação básica? Porque não explicitavam métodos seguros que pudessem ser usados para fazer com que esses alunos aprendessem os conteúdos? Enfim, porque no Curso de Pedagogia os professores não se detinham a ensinar uma “forma certa de ensinar?”

No Curso que fiz, alguns professores, em sua prática pedagógica tentavam responder as questões da educação a partir de reflexões que enveredavam mais para o ângulo político e social. Não se preocupavam muito em repassar métodos e técnicas de ensino. Mas isso para mim não importava, no fundo o que eu queria mesmo era obter respostas para o “como” da prática

pedagógica. Pensava: para que esse discurso político se na prática, no dia-a-dia da sala de aula ele não vai me ajudar em nada?

De momento, demarcava-se um pensamento alimentado pela categoria da “causalidade mecanicista”, promovido pela “concepção positivista do empirismo, que se inclina diante do ‘fato’, entendido não dialeticamente, mas como algo intangível e imutável” (BAKHTIN, 1997, p.p. 25-26). Digo pois que, mesmo expressando a não fragmentação entre a teoria e a prática, carregava comigo resquícios dessa ideia positivista, abordagem divulgadora da crença que separa o campo teórico do prático.

E assim, preocupada com o suposto apartheid entre a teoria e a prática no Curso de Pedagogia, em 2007 ingressei no Mestrado da UFC. Levava comigo a proposta investigativa inicial de buscar conhecer a concepção de teoria e prática dos estudantes-professores do Curso de Pedagogia da URCA. Dizia que queria ouvi-los para pensar junto com eles alternativas que contribuíssem para solucionar o problema da separação entre o teórico e o prático no Curso.

À medida que os estudos iam se sucedendo, sobretudo no contexto das orientações da pesquisa fui percebendo o quão confuso era o meu modo de explicar a relação entre a teoria e a prática. Resolutamente dizia: “Não se separam! Então pronto, é uma discussão resolvida”! Mas, no mesmo momento chegava a afirmar a necessidade de encontrar alternativas para vencer a separação entre ambas. Ora, qual o sentido de pensar propostas para unir o que na sua essência já contém a unidade?

Insisto, pois, que no mestrado, sobretudo, a partir da participação mais efetiva em eventos científicos, das leituras realizadas, das produções construídas nesse período e da troca de conhecimentos com minha orientadora, pude observar como a minha compreensão de teoria e prática ainda estava permeada por elementos próprios da abordagem positivista da educação. Nesse caso, eu compreendia que o principal papel do curso era assegurar teorias aplicáveis à prática de sala de aula. Se isso não ocorria, então eu imaginava que só restava aprender mesmo com a minha prática pedagógica de todo dia.

Pois bem, entrando no Curso de Pedagogia como aluna e ao mesmo tempo estando inserida na docência da educação básica, via então, a prática nesse contexto como sendo auto-suficiente. Estava embasada na aparente concepção de que nesse *locus* era que decididamente se aprendia a ser docente. Isso não é de todo irreal, pois aí também está um rico campo de aprendizagens que contribuem para a constituição do ser professor. Porém, vejo hoje, sobretudo

com Vazquez (2007) e Kosik (1976) que essa discussão é bem mais profunda e precisa ser ampliada.

Passo a entender que seguramente a relação entre a teoria e a prática ocorre sim de forma dialética e não tem um espaço certo, nem um tempo determinado e muito menos um lugar ideal para ocorrer. Ela acontece e pronto, independente que se queira ou não. Entendo então que, enquanto fenômeno que reflete a própria ação do homem no mundo, a interação teoria e prática se fundamenta na práxis. Tal concepção prevê um movimento dialético que não permite a separação entre os conceitos e os fenômenos sociais.

O olhar de base mais reflexiva e epistêmica me conduz a pensar: “Como separar o que em si é inseparável?” Acredito que essa aproximação com um pensamento mais dialético e, acima de tudo, a compreensão do discurso da não separação entre o pensar e o agir, esteja diretamente relacionada ao habitus científico que venho incorporando ao longo do meu percurso formativo, sendo bem mais fortificado na vivência atual do mestrado.

A minha gradual inserção no campo científico vem permitindo ainda a leitura de que pensar a separação ou a não separação entre a teoria e a prática é um verdadeiro movimento ideológico e

tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia [...] Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. (BAKTHIN, 1997, p.p. 31-33)

Uma análise fecunda permite compreender que os modos de ver e explicar a relação entre a teoria e a prática fundamentam-se em signos criados pelos próprios agentes do campo pedagógico. Com isso, admito a inexistência de sujeitos pensando isoladamente o corte ou a unidade entre teoria e prática. Há sim, enunciações próprias de um campo que afetam modos de pensar e viver de agentes individuais ou coletivos. Em termos, para a constituição dos signos é necessário que os sujeitos estejam “socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social).” À vista disso, fica nítido que “a consciência individual não só pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKTHIN, 1997, p. 35)

Tendo como sustentáculo as discussões anteriores, decidi então tomar distância do objeto “relação teoria e prática” com vistas a, paradoxalmente, buscar uma aproximação com o mesmo. Considero que só assim poderei aproximar-me de uma compreensão epistemológica

dessa discussão. Nesse intento, a presente pesquisa intenciona apreender a relação entre a concepção de teoria e prática e as disposições interiorizadas no decurso formativo de professores pesquisadores e estudantes de iniciação científica do Curso de Pedagogia. Desse modo, fez-se importante: conhecer a discussão de teoria e prática no contexto do campo pedagógico; descrever as principais trilhas formativas dos sujeitos investigados e perceber como eles analisam a relação entre a teoria e a prática. Em suma, com a investigação em pauta, busco respostas para a seguinte questão: De que modo disposições incorporadas socialmente orientam a concepção de teoria e prática de professores pesquisadores e estudantes de I.C do Curso de Pedagogia da URCA?

Tenho consciência de que as premissas epistemológicas ou o sistema de conceitos que orientam o modo de ver, pensar, sentir e agir dos indivíduos, muitas vezes não é facilmente percebido. Isso se deve, principalmente, ao fato de que o corpo de conceitos elaborados se confronta com disposições preexistentes. Por conseguinte, pude ver com Bourdieu que os habitus ou disposições internalizadas em vivências anteriores e atualizadas ao longo da vida são orientadoras das concepções e ações dos agentes. No entanto, esses preceitos não se evidenciam de forma linear e mecânica, sendo possível que apareçam retraduzidos e ressignificados na fala dos agentes.

Posso assumir a partir do que expus até o momento, a opção teórica pela abordagem praxiológica que busca superar as perspectivas que percebem a relação entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas como antagônicas. Em síntese, o conhecimento praxiológico percebe as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade, com a compreensão de que “os agentes sociais têm uma apreensão ativa do mundo, constroem visões de mundo que contribuem de forma operante para conservar ou transformar a sociedade, dependendo das determinações estruturais e das posições internalizadas” (CANESIN, 2002, p. 87).

De maneira geral essa perspectiva epistemológica privilegia as relações de unidade entre subjetividade e objetividade, pensamento e ação, sujeito e objeto, teoria e prática. De fato, a abordagem praxiológica “se opõe diretamente às rotinas do pensamento corrente mais do que às relações objetivas que não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico” (BOURDIEU, 2007c, p. 09). Essa abordagem aparece aqui como suporte teórico para explicar o habitus ou disposições internalizadas socialmente pelos sujeitos dessa pesquisa.

Por sua vez, a discussão sobre teoria e prática é tratada à luz da concepção histórico-social da educação. Essa matriz teórica analisa a relação teoria e prática sob a perspectiva da práxis. Em tese, compreendendo a realidade humana como sendo histórica e social, a práxis entende que a consciência dos indivíduos

deve ser considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo. (KOSIK, 1976, p.p. 25-26)

Em suma, a dimensão dialética que envolve tanto a abordagem praxiológica como a perspectiva histórico-social da educação constituiu o caminho teórico principal percorrido nas análises da presente pesquisa.

Escolhi então o Curso de Pedagogia como campo investigativo. Selecionei agentes atuantes nessa graduação no contexto da URCA, já que este foi o espaço onde obtive minha formação inicial, além de ser aí onde hoje exerço a atividade da docência.

Vale ressaltar que a Universidade Regional do Cariri-URCA é uma entidade pública estatal, criada em 1986 e funciona na região do Cariri¹. A origem do Curso de Pedagogia é anterior a própria criação dessa instituição. Surgiu em 1959, ainda na antiga Faculdade de Filosofia do Crato.² Desde então, o Curso de Pedagogia da URCA vem passando por algumas reformulações em seu currículo. Em 1959, ano de seu surgimento, definia como principais objetivos: formar o professor, o pesquisador, o homem culto no próprio interior com o objetivo de melhor os fixar, criando condições de vida que os estimulem e os sustentem; formar trabalhadores intelectuais para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares; preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica (LOBO, 2005, p. p. 11-12).

No final da década de 1970 surge uma segunda versão curricular do curso em pauta, tendo em vista responder as determinações do Parecer 252/69, que definia a formação dos especialistas da educação no curso de Pedagogia. Os Pedagogos formados na URCA saíam então

¹ O Cariri situa-se em área geograficamente central da região nordeste, mantendo-se a uma distância média de 600 km das principais capitais nordestinas. Trata-se de uma região encravada no semi-árido nordestino que catalisa o desenvolvimento interiorano dos estados do Ceará, Pernambuco, Piauí e Paraíba. Constitui um importante pólo comercial, turístico e cultural onde o centro está localizado no triângulo: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

² Sobre a origem do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Crato, ver: Rodrigues & Sousa (2008b)

habilitados para atuar nas áreas de magistério e administração escolar, sendo definidas no currículo como “magistério e orientação educacional; magistério e supervisão escolar; magistério e inspeção escolar” (LOBO, 2005, p. 12).

Nesse contexto, a partir da década de 1990, os debates em torno da questão curricular do Curso de Pedagogia da URCA se intensificam, sobretudo, provocados pelos estudos da Professora Meiricele Calíope Leitinho. A professora da UFC, em sua pesquisa de doutorado desenvolveu uma análise acerca da questão curricular nos cursos de graduação da URCA. Em suas reflexões percebeu a necessidade de haver uma reconceptualização curricular dos cursos dessa IES, entendendo que estes se organizavam “sob uma base técnica em detrimento de uma concepção emancipatória” (LEITINHO, 2000, p. 138).

Da pesquisa-ação da professora em pauta, em 1995 se constituiu um projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição em análise, que, pela primeira vez indicou seus princípios norteadores, assim explicitados: formação do educador globalista/pesquisador; visão dialética da cultura, meio ambiente e do conhecimento; intencionalidade de capacitar profissional com visão político-pedagógica. Nessa reformulação especificaram-se como habilitações a gestão escolar, magistério para a educação infantil, ensino fundamental e disciplinas pedagógicas do Curso Normal (LOBO, 2005, p. 13).

Em 1998, o colegiado do Departamento acrescentou algumas modificações no currículo do curso, definindo como perfil do profissional em Pedagogia a habilitação para atuar na educação formal e não formal, reconhecendo a docência como base obrigatória de sua formação.

Por sua vez, o Projeto Político Pedagógico do referido Curso está atualmente em fase de construção. Desde o início do ano de 2006 o Colegiado do Departamento vem realizando debates com os professores, alunos e representantes das instituições e movimentos sociais da região, com o objetivo de construir propostas para atender as resoluções instituídas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse processo, defendem-se como eixos norteadores do curso, entre outros: articulação entre teoria e prática, a docência como base da formação, a formação baseada na práxis, a pesquisa como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, a participação em seminários, simpósios, colóquios, congressos e encontros de natureza científico-culturais, promovidos por instituições reconhecidas oficialmente, como atividades complementares ao currículo, a constituição de núcleos temáticos que vincule a pesquisa ao curso de Pedagogia. De acordo com

a proposta atual, a formação que aí se desenvolve visa preparar educadores para atuar na docência da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, além da Gestão Educacional (MIMEO, 2007).

Atualmente é possível verificar que no interior desse curso há 26 professores efetivos, sendo 06 doutores; 09 mestres e 11 especialistas. Alguns desses estão em processo de qualificação, sendo 03 doutorandos e 03 mestrados. Há ainda 07 professores substitutos. A partir de dados da PRPGP identifiquei os nomes de 08 professores orientando pesquisas de Iniciação Científica, sendo 03 mestres e 05 Doutores.

O curso em pauta vem atuando com três núcleos, que desenvolvem atividades de pesquisa e extensão. O Núcleo de Educação Infantil-NEI, o Núcleo de Estudos e Pesquisa no Ensino da Arte-NEPEA, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Desenvolvimento-NETED, além do Laboratório de Pós-graduação em Educação “Maria Nobre Damasceno.”

Em meados do ano de 2008, período em que iniciei a pesquisa de campo, constatei que o corpo discente desse espaço abarca um grande número de estudantes. Nesse período, através de dados informados pelo DEG, o curso era composto por 607 alunos, distribuídos em oito semestres, nos turnos da manhã e da noite. Desse quadro são poucos os que participam de atividades de pesquisa, sendo considerados “privilegiados” àqueles que conseguem ingressar em Projetos de Iniciação Científica. A partir da pesquisa de campo, no período em voga, identifiquei apenas 14 alunos de Iniciação Científica, contemplados com bolsas PIBIC, FUNCAP e CNPQ.

Na época em que fui aluna do curso em evidência, participei desse grupo de estudantes “privilegiados” e durante um ano e meio estive engajada na Iniciação Científica. Fui bolsista CNPQ em um projeto acerca do Telensino, sob a orientação da Professora Kátia Regina Rodrigues Lima. Foi durante essa fase que iniciei o contato com alguns eventos de caráter científico. Percebo que essa experiência contribuiu significativamente para o meu processo formativo, já que favoreceu conhecimentos e vivências que foram além das aprendizagens das aulas da graduação. O meu desejo de continuar pesquisando e buscando acumular capital científico partiu inicialmente dessa experiência. Permaneço nessa luta.

A minha experiência científica anterior que se atualiza hoje com a vivência do mestrado mais o fato de ser o Curso de Pedagogia o meu principal espaço de formação, são os principais fatores que me impulsionaram a investigar as histórias e pensamentos de sujeitos que participam

desse campo, o pedagógico-científico. Entendo que o modo como pensam a teoria e a prática tem haver com experiências sociais anteriores, mas também compreendo que as disposições utilizadas para explicar essa relação se atualizam com as vivências no campo científico.

A prática dessas pessoas resulta na internalização de um habitus científico, como “sinal incorporado de uma trajetória social” (BOURDIEU, 1994, p. 45). Nesta dinâmica, as disposições adquiridas influenciam as tomadas de posição desses indivíduos, orientando sua forma de pensar e suas ações. Em pesquisa realizada com Professores da UERJ, Silva (1998) corrobora essa afirmação ao explicitar que

há diferenças significativas entre as representações dos professores-pesquisadores e aquelas emanadas dos docentes que não estão envolvidos em trabalhos de pesquisa. Em outros termos, os professores-pesquisadores, tendo incorporado certas disposições ao longo de seu percurso de pesquisa (habitus científico), teriam percepções diferentes daquelas manifestadas pelos seus colegas, que não interiorizaram aquele habitus.

A princípio apliquei um questionário estruturado com os 08 professores do Curso que são pesquisadores de Iniciação Científica e seus respectivos orientandos. As questões possibilitaram traçar um perfil do grupo, contribuindo para identificar o tempo de envolvimento desses com a pesquisa acadêmica. Sobretudo devido às limitações cronológicas de uma pesquisa de Mestrado, optei por trabalhar com 50% do grupo de docentes orientadores de pesquisas. Consequentemente investiguei os orientandos desses professores.

O tempo de envolvimento com a pesquisa científica foi o critério central utilizado na escolha dos sujeitos. Nesse caso, entendo que o processo de acumulação do capital científico “provém de um longo e lento trabalho de formação” (BOURDIEU, 2007a, p. 59) e requer tempo, portanto não provém de um processo de internalização imediata. Observei então, que entre os docentes, o tempo geral de envolvimento variava de 02 a 15 anos. Dos 08 docentes selecionei os 04 com maior tempo como pesquisador. O tempo de pesquisa deles ficou assim distribuído: 09, 12, 13 e 15 anos.

Desses professores, alguns tinham mais de dois orientandos. Defini então, que ficaria com um orientando de cada professor selecionado, sendo escolhido, dentre eles, o que tivesse maior tempo como estudante de Iniciação Científica. Estar como aluno do Curso de Pedagogia também foi um dos critérios usados para a seleção dos mesmos. A opção por docentes e discentes desse curso foi orientada pelo interesse da pesquisa em buscar compreender a relação entre as discussões históricas específicas nesse campo de formação e a concepção de teoria e prática dos investigados. A orientanda de um dos docentes é aluna do Curso de Ciências Sociais da URCA,

portanto fugia a esse último critério estabelecido. Fiquei então com três estudantes do Curso de Pedagogia, orientandas de três dos quatro professores selecionados, totalizando então sete sujeitos, sendo 04 docentes e 03 estudantes.

A proposta de trabalhar com estudantes-orientandos de I.C foi norteada, principalmente, pela intenção de perceber, por meio deles, como as concepções e práticas dos professores-orientadores conduzem de algum modo, para a construção de um determinado perfil de futuro docente e pesquisador, além de entender como o que esses professores veiculam afeta o modo particular desses alunos conceberem a teoria e a prática.

Logo depois dessa etapa inicial, iniciei então o processo de entrevistas. Conversei com os quatro professores e as três estudantes que se adequavam aos critérios estabelecidos, e confirmei a disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa. Então, combinei dias e horários mais convenientes para cada um e iniciei o processo de entrevistas, sendo estas abertas, feitas oralmente e registradas por meio de gravação digital.

As entrevistas foram organizadas no sentido de conhecer as principais disposições incorporadas pelos professores e estudantes no decorrer da trajetória formativa, buscando entender ainda como essas disposições orientam a concepção de teoria e prática dos mesmos. Através desse instrumento, os agentes puderam então, exteriorizar um discurso interior sobre essa questão, “um pensamento que existe no contexto da consciência e foi pouco a pouco tomando forma, engendrado pelos signos ideológicos assimilados anteriormente” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

A entrevista oral utilizada privilegiou as falas dos agentes, permitindo que discorressem livremente sobre o assunto proposto. Ademais, possibilitou que eu estivesse interagindo face a face com os mesmos. Nessa situação de interação humana, reconheço que estão em jogo as percepções do outro e as minhas, permeadas de expectativas, sentimentos e interpretações para ambas as partes (SZYMANSKI, 2004). Esclarecidas as razões da pesquisa, iniciei o jogo de trocas discursivas, focalizando algumas questões que contribuíram para o conhecimento da trajetória social de cada sujeito, desde as bases familiares até o momento de entrada no campo pedagógico-científico. Nessa dinâmica, foi aberta uma discussão acerca da concepção dos mesmos sobre a relação entre teoria e prática.

O enfoque nos pontos acima citados favoreceu o conhecimento da origem e atualização de certas disposições dos sujeitos, bem como a compreensão da relação das mesmas com o modo

de entenderem o movimento entre a teoria e a prática. Guiada por essas questões, busquei a todo o momento “instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não-dirigida, quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de colocar em prática” (BOURDIEU, 2007d, p. 695). Tomando os pesquisados e a mim mesma como agentes do campo pedagógico, observei nos diálogos, o estabelecimento de relações de proximidade entre a minha história de formação e a da maioria deles. Efetivamente, fui percebendo, a existência de condições objetivas semelhantes que parecem ser comuns a maioria dos componentes de uma categoria.

Nesses termos, o discurso ideológico interposto entre mim e os entrevistados se exteriorizou por meio do jogo de palavras. Na verdade, a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1997, p. 113). E assim, por meio da entrevista fui pouco a pouco tomando contato com as palavras e enunciações dos agentes acerca da questão da teoria e da prática. As enunciações são vistas como atos de fala interiorizados pelos indivíduos. No sentido estrito do termo, a enunciação é construída em determinadas condições sociais de existência, portanto tem uma natureza social. Daí o interesse em conhecer inicialmente, o percurso de socialização dos entrevistados em atuação no campo pedagógico-científico.

Depois de transcritas e revisadas por mim, selecionei trechos das entrevistas que respondiam diretamente ao objeto de estudo. Retirei algumas repetições, mas sempre com o cuidado de manter na íntegra o conteúdo original das narrativas, em respeito aos professores e estudantes que a mim confiaram suas histórias e pensamentos. Construí então um texto corrido. Essa atividade foi denominada de transcrição. Constituiu-se em um momento que caminhou para além da rigorosidade e literalidade da transcrição, sendo esta vista como a passagem fiel do que foi dito para a grafia. Por ser um momento mais técnico no qual tudo que é dito deve ser transcrito, acredito que uma investigação que trabalha com subjetividades e relatos de vida de sujeitos não deve fazer da transcrição seu “momento final”,

já que perde irremediavelmente todas as dimensões vivas do outro, reduzindo-o a dimensões produzidas pela escrita, ou melhor, pela maneira como a escrita cria uma maneira de ver o mundo e o outro, maneira decorrente da própria escrita e da relação direta entre gravador e transcrição. Sem que lutemos para tornar, num processo de criação textual, o que é dito num complexo que inclua vivamente o que o interlocutor queria que fosse entendido, teremos somente a letra morta e não o espírito que dá vida. (CALDAS E LINS, 1999)

Assim compreendendo, considerei pertinente o trabalho de transcrição ou textualização. Isso possibilitou uma narrativa mais clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador. O texto ficou mais "limpo", "enxuto" e "coerente", tornando sua leitura mais fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal, apresentada por alguns historiadores como "fiel" ao depoimento, porém difícil de ser analisada como documento histórico (GATTAZ, 1996). Enfim,

A transcrição surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito. (GATTAZ, 1996)

Repassei por e-mail e de forma impressa as entrevistas transcritas a cada um dos sujeitos. Solicitei-lhes que, havendo necessidade, fizessem alguma alteração, no sentido de acrescentar ou retirar alguma ideia ou, quem sabe, dizer algo de outro modo.

Aproveitei o reencontro para realizar uma entrevista de explicitação, já que em alguns casos brotaram, a partir da primeira narrativa, discussões importantes que mereciam ser melhor explicitadas e aprofundadas, além do mais seria possível ouvir deles as alterações que fizeram no primeiro texto transcrito. Como parte da etapa da transcrição, esse momento com os sujeitos também representou uma espécie de contrato de confiança, pois eles puderam rever suas falas, aceitando ou não a exposição de algumas delas.

E assim transcorreu. Nesse segundo encontro, a maioria afirmou que, em termos de conteúdo, não pretendia fazer cortes nem acréscimos na primeira narrativa. O grupo pediu inicialmente mudanças de forma. Alguns sujeitos fizeram adendos gramaticais importantes e reorganizaram falas, tornando-as menos repetitivas, mais enxutas e com uma maior clareza. Fui pedindo que situassem os fatos contados na primeira entrevista no tempo e no espaço. A partir daí eles iam trazendo pouco a pouco dados novos e relevantes. Estes foram essenciais para uma aproximação mais afinada com o objeto da pesquisa. Além disso, mais uma vez, todos concordaram com a publicação dos seus relatos.

Depois de transcrever as novas informações, finalmente organizei os dados coletados e fui agrupando-os em quadros temáticos, em que destaquei as "unidades de registro." A unidade

de registro “é a unidade de significação a codificar. O tema é a afirmação de um assunto, é a unidade que se liberta do texto analisado” (FERREIRA, 2000).

Após a organização desse material ou “*corpus* da pesquisa” as informações foram analisadas qualitativamente. Com efeito, destaquei os enunciados mais representativos, ou seja, aqueles que iam ajudando a conhecer as experiências mais significativas na fala dos entrevistados que deram origem às disposições orientadoras de concepções e práticas. Desse processo emergiram as categorias de análise que deram corpo às principais discussões do presente trabalho. Essas categorias são assim definidas: Pedagogia, habitus/disposições, teoria e prática.

No desenrolar das análises, voltei a atenção para “os marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo” (FERREIRA, 2000). Atenção especial é dada às vozes dos participantes desse estudo, entendendo que seus discursos não representam “algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do linguístico e os do extralinguístico. A linguagem não se dissocia da interação social” (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005).

Nessa perspectiva, prossegue em todos os capítulos a tentativa de manter uma relação dialética entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. Isso é o que foi dando sentido às análises e interpretações que foram feitas.

Não dispensei também a utilização da análise documental, sobretudo para manter uma aproximação com a história do Curso de Pedagogia no Brasil e na URCA. A partir daí e da revisão de literatura foi possível perceber como a discussão acerca da teoria e da prática foi se configurando no interior do campo pedagógico, clareando a compreensão sobre os reflexos desse debate nas concepções e práticas dos agentes que aí se movimentam. A análise dessa discussão aparece no primeiro capítulo desse trabalho.

O mapeamento das trajetórias formativas dos sujeitos permitiu que viessem à tona algumas disposições relevantes, que foram se delineando a partir de algumas experiências sociais vividas na gênese social dos mesmos. Tais disposições também são chamadas de habitus e vêm se atualizando processualmente a partir de novas vivências. Denominei-as de disposição relacional, crítica, política, da coerência e da prática. No segundo capítulo é possível entender como essas disposições foram sendo incorporadas pelos sujeitos e como vem se dando o processo constante de atualização das mesmas.

Finalmente, no terceiro capítulo desenvolvo a discussão acerca da concepção de teoria e prática dos agentes entrevistados, buscando compreender a ligação dos modos de ver essa relação com as disposições ou habitus, aflorados a partir do percurso formativo dos mesmos.

O estudo permitiu perceber que é comum entre os sujeitos a seguinte enunciação: “teoria e prática não se separam”. Esse também é o discurso mais forte que permeia atualmente o campo pedagógico. Isso suscita a ideia de que a partir do social, os sujeitos elaboram concepções e práticas. Admito, pois, que as vozes concordantes acerca da relação entre o campo teórico e o prático são construídas socialmente. Entretanto, o que muda é o modo como cada sujeito individualmente ou institucionalmente compreende esse pensamento. Logo, para explicar a não separação entre o teórico e o prático, os agentes utilizam preceitos internalizados em experiências pessoais e sociais anteriores. Estes são dinamicamente atualizados em novas experiências. Explícito enfim, que o modo social e particular dos agentes do campo pedagógico conceber a relação entre teoria e prática se fundamenta essencialmente em uma homogeneidade relativa.

2. O debate acerca da teoria e da prática no âmbito do Curso de Pedagogia

*Em outro mundo, onde a vontade é lei,
Livremente escolhi aquela vida
Com que primeiro neste mundo entrei.
Livre, a ela fiquei preso e eu a paguei
Com o preço das vidas subseqüentes
De que ela é a causa, o deus; e esses entes,
Por ser quem fui, serão o que serei.*

(Fernando Pessoa)

Importantes desafios perpassam a formação em Pedagogia no contexto educacional brasileiro. Em sua origem, no ano de 1939, o curso habilitava o licenciado e o bacharel em educação. A dicotomia entre esses campos suscitava o entendimento de que no bacharelado se formava o Pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as disciplinas pedagógicas do Curso Normal de nível magistério (PARECER 5/2005).

A proposta inicial de formação em Pedagogia obscurece desde então, o campo de atuação do profissional daí proveniente. Decorrem dessa realidade concepções que se contrapõem e instigam os debates sobre a habilitação no referido curso. Destaco as três principais concepções que predominam nesses últimos tempos:

[...] a pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a pedagogia que integra as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso. (KUENZER E RODRIGUES, 2007, p. 44)

Digno de nota também é o debate acerca da relação entre a teoria e a prática no âmbito do Curso de Pedagogia. O mesmo acompanha as reflexões que se instalam no interior das definições e indefinições dessa formação. A ideia de uma unidade indissolúvel entre tais categorias ganha visibilidade, sobretudo, a partir da década de 1980. É uma perspectiva resultante dos intensos movimentos de redemocratização que visavam à superação do sistema ditatorial, vigente desde a década de 1960 na organização político-social brasileira.

Em termos gerais, a característica histórica mais evidente da Pedagogia, pode ser reconhecida na relação teoria-prática. Isso faz do Pedagogo “um prático-teórico da ação educativa.” Sob tal ponto de vista, ele “não pode ser um puro e simples prático nem um puro e

simples teórico.” Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. Por definição, a Pedagogia pode ser considerada como “a abrangência mútua e dialética da teoria e da prática educativas por uma mesma pessoa e sobre uma mesma pessoa. A negação da Pedagogia consiste em recusar como ‘válido’ o saber oriundo dessa abrangência” (HOUSSAYE, 2004, p.p. 10-15). De fato, “as práticas educativas se tornam fundamento e referência das teorias pedagógicas que as refletem, convertendo-se em órgãos de representação e instrumento de orientação dessas práticas no sentido de repensá-las e aperfeiçoá-las” (SILVA, 2006, p. 33).

A concepção que ilumina a visão da não separação entre teoria e prática se sustenta na visão de que a formação do educador “não se desconecta das questões políticas, econômicas e socioculturais.” Contrapõe-se então à perspectiva dominante, – que separava a formação dos que pensariam a Educação, da formação daqueles que executariam a educação escolar (DOMINICK et ali, 2008) Busca-se assim a superação da abordagem tecnicista de educação, intensificada nos anos de 1970.

Banhado por uma proposta de cunho positivista, o tecnicismo traz em seu bojo a ideia da dissociação entre a teoria e a prática. Sob essa lógica, regras e normas pedagógicas para gerir práticas educativas nas escolas seriam gestadas no âmbito do Curso de Pedagogia. Nitidamente, emerge daí o pensamento que prevê a desarticulação entre os princípios formativos e os processos sociais mais amplos. Tudo isso contribui para a não compreensão da realidade educacional em sua totalidade. A captação da realidade

como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. (SAVIANI, 2007, p.p.107-109)

O modo dialético de ler a realidade ganha forma nas produções e encontros educacionais mobilizados a partir da década de 1980. É principalmente na visão de unidade entre a teoria e a prática que essa ideia pode ser vislumbrada. Desse modo, considera-se

o problema da relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. (SAVIANI, 2007, p. 108)

Ancorada nas discussões antecedentes, esta pesquisa tem como campo de investigação o Curso de Pedagogia. Parto da compreensão de que o mesmo faz parte do campo pedagógico. Os

sujeitos aqui entrevistados se movem nesse campo, portanto não ignoram as regras próprias do jogo que aí se estabelece. O campo pedagógico pode ser visto como um espaço composto por agentes, instituições e ideias que se interligam ao campo social mais amplo.

No campo pedagógico os agentes convivem em um “sistema coletivo de partilha e de pertença.” De certo modo, podem aparecer como “detentores de um capital comum”, constroem, pois, suas “verdades” que, “reconhecidas socialmente como tais, são incorporadas e percebidas como a própria realidade, emitindo perguntas e respostas a questões que lhes são comuns” (THERRIEN, 1998, p. 13).

De fato, o princípio dialético da não dissociação entre o campo teórico e o prático que se desdobra nas propostas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia desde a década de 1980, obviamente nasce como essa construção social dos agentes em atuação no campo pedagógico. Responde aos anseios de uma época histórica e vem disputar espaço com a lógica positivista da educação. Tal lógica tem na ruptura entre os componentes dialéticos a sua principal razão de existência.

Confirmando ao longo desse estudo que o discurso da dissociação entre a teoria e a prática nos cursos de formação tem a sua superação à medida que o trabalho educativo é compreendido como práxis. Essa perspectiva está permeada pela visão do homem como um sujeito que promove a construção da história e de si mesmo, a partir da inserção em um movimento dialético entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática.

Certamente, o debate acerca da relação entre a teoria e a prática no Curso de Pedagogia não pode ser pensado fora das heranças deixadas ao longo do percurso histórico desse curso. Pensando nisso, apresento neste capítulo, ainda que sinteticamente, marcos relevantes da trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. Nesse ínterim, busco situar a discussão acerca da teoria e da prática.

No que se refere à formação inicial, os docentes dessa pesquisa são Pedagogos provenientes de diferentes instituições universitárias, porém o exercício profissional atual dos mesmos é no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA. Os estudantes entrevistados estão em formação inicial no Curso de Pedagogia dessa instituição. Esse é um fator que me conduz a realizar também uma descrição dos principais instantes que marcaram o trajeto do curso de Pedagogia ao longo do tempo nesse espaço específico.

Tudo isso se faz com o intento de buscar uma aproximação com o objeto dessa pesquisa que se traduz na apreensão das disposições que orientam a concepção de teoria e prática de docentes e discentes do Curso de Pedagogia. Para efeito de análise, é importante considerar que “o espaço social está construído de tal modo que os agentes que ocupam posições semelhantes ou vizinhas estão colocados em condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, têm toda a possibilidade de possuírem disposições e interesses semelhantes” (BOURDIEU, 2004b, p. 155). Compreendo, portanto que, o pensamento dos agentes acerca da relação entre a teoria e a prática mantém vínculos importantes com os discursos produzidos e reconhecidos socialmente no campo no qual estão inseridos, no caso, o campo pedagógico-científico.

2.1. Curso de Pedagogia no Brasil: Um começo dicotômico

Ao retomar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, foi possível identificar que o mesmo tem os seus primeiros anos de existência no final da década de 1930. Nesse período histórico, o país passa por importantes transformações que marcam diretamente o contexto político e econômico, desencadeando também mudanças nos diversos setores da sociedade. No plano econômico, destaca-se a passagem do modelo agrário-exportador para o modelo de substituição de importações.

O crescimento da industrialização e conseqüentemente da urbanização geram a necessidade de qualificação dos trabalhadores. Isso faz com que a escola passe a exercer um papel de relevância na sociedade, pois, nas relações sociais de produção baseadas na economia agrário-exportadora “a educação não era considerada um valor social importante” (VEIGA, 2000, p. 25). No antigo modelo econômico, a forma de produção predominante era vinculada diretamente ao trabalho agrícola, “com métodos rudimentares e arcaicos, portanto, “a população ligada a esse tipo de economia não via utilidade prática na educação formal ministrada pelas escolas” (ROMANELLI, 2001, p. 60).

A educação escolarizada que no período colonial e imperial ficava restrita à elite, passa a ser solicitada pela população marginalizada socialmente, que, pouco a pouco vai ocupando os bancos escolares, porém a oferta ainda é insuficiente e o ensino ofertado é seletivo e excludente.

Nesse cenário, é criado em 04 de abril de 1939 o Curso de Pedagogia, através do Decreto 1190/39 que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.³

O mencionado Decreto ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, a estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial.” Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia. (SAVIANI, 2007, p. 117)

A graduação em Pedagogia tinha como função formar bacharéis e licenciados através do denominado “esquema 3+1.” Nessa organização, o bacharel era formado em 03 anos e durante esse período realizava estudos das chamadas “disciplinas de conteúdos específicos.” Por sua vez, para obter a licenciatura, os alunos de todos os cursos tinham que cursar 01 ano de Didática, considerada como “seção especial”, ao lado dos cursos das “seções fundamentais” que eram, como já mencionados, Filosofia, Pedagogia, Ciências e Letras. No curso de Didática eram realizados os estudos das “disciplinas de natureza pedagógica.” Fica evidenciado que desde a sua implantação, o Curso de Pedagogia favorecia a construção do pensamento que dissociava “o campo da ciência Pedagogia (teoria) e o conteúdo da Didática (prática), abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente” (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 60).

Diante deste início dicotômico tornava-se imprescindível a pergunta: Qual é afinal, o campo de atuação do Pedagogo? Na qualidade de bacharel, alguns ocupavam o cargo de técnico no recém criado Ministério da Educação. Considerado um “campo profissional muito vago quanto às suas funções,” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.p. 222-224) esse cargo era visto como um problema para o Pedagogo, pois apresentava exigências técnicas quando o curso oferecia uma formação “generalista” (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 35).

Também o licenciado enfrentava dificuldades com relação ao espaço de atuação profissional. Desse modo, “seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não

³ Francisco Campos, ao assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 18 de novembro de 1930, destacou a necessidade de formação específica para os professores desse nível de ensino. No ano de 1931, ao empreender a reforma do ensino secundário, sugeriu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (CRUZ, 2007).

exclusivo dos pedagogos”, já que “pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 224).

As constantes indefinições conduziram a um questionamento acerca da “identidade do curso de Pedagogia.” Prevalece então, a ideia de que tal Curso no Brasil foi instituído “com uma marca que o acompanha em todo o seu desenvolvimento. Há uma verdadeira dificuldade em se definir a identidade do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (SILVA, 2006, p. 60).

Na década de 1960 ganha destaque o Parecer 251/62. Este determina que o Curso de Pedagogia deva formar o “técnico em educação” e o “professor das disciplinas pedagógicas” para lecionar no curso normal. Cursava-se assim o bacharelado e a licenciatura concomitantemente, com duração de quatro anos. Nesse caso é possível perceber que “continuava a dualidade na pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico, esta formando o professor para a Escola Normal” (BRZEZINSKI, 1996, p. 57).

Mesmo com as tensões em relação ao curso de Pedagogia, é instituído o Parecer 252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas. Esse Parecer traz as marcas da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968 “que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (ROMANNELI, 2001, p. 226). Na década de 1960 a 1970 a escola passa a ter como principal objetivo preparar cidadãos para o mercado de trabalho. Com esse fim, a educação é permeada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que regem a política de desenvolvimento econômico em seu caráter mais amplo.

O Parecer 252/69 define a formação dos especialistas da educação no curso de Pedagogia, estando estes profissionais habilitados a atuar nas áreas de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção escolar. Além dessas áreas mais técnicas, o Parecer fixava que o curso de Pedagogia também deveria formar os professores para atuar nas disciplinas pedagógicas do curso normal. No que se refere ao ensino nas séries iniciais do primário definia que “quem pode o mais, pode o menos”, portanto se o pedagogo prepara o professor primário (magistério no curso normal) admite-se que esse profissional também pode ensinar no primário.

O tecnicismo⁴ que marcava a formação do pedagogo constitui uma das principais críticas ao Parecer 252/69, além disso, Silva (1999, p.p. 56-57) alerta para o inchaço provocado

⁴ Na década de 1950 são propagadas no Brasil teorias importadas dos Estados Unidos, batizadas de ‘tecnicismo educacional’ que tinham por objetivo vincular à educação aos ditames empresariais, unindo racionalidade científica e técnica. Estas teorias são intensificadas na década de 1970 (SILVA, 2006, p. 61).

pela quantidade de profissionais que se pensava para atuarem nas escolas. Segundo ela, faltavam condições nas escolas para contarem com tantos especialistas:

O Parecer 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção no conjunto das atividades escolares e prever para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola. Percebe-se, de pronto, a inviabilidade dessa proposta, por desconsiderar a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras.

Com a identidade abalada desde a sua origem, o curso de Pedagogia passa por uma das maiores crises na década de 1970. Durante esta fase,

mediante a aprovação da LDB nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma série de dispositivos legais foi elaborada com a finalidade de regulamentar a reforma do sistema de ensino. Nesse contexto, Valmir Chagas, principal mentor dessa reforma, organizou um conjunto de indicações que visavam transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação. Dentre as indicações formuladas, ressalta-se a de nº. 70/1975, que defendeu “formar o especialista no professor”, deslocando os estudos de formação do pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de qualquer licenciatura. Tal proposição deixou claro que a ideia do legislador era extinguir o Curso de Pedagogia no âmbito da graduação. (CRUZ, 2007, p. 60)

A indicação supracitada chegou a ser homologada pelo ministro da educação, mas, diante das dúvidas suscitadas e das pressões do movimento educacional organizado, “sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo, até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer 252/69” (SAVIANI, 2007, p. 122).

A priorização da técnica e das metodologias de ensino descoladas de um sólido aporte teórico-científico é característica central dos primeiros anos de existência do Curso de Pedagogia. Há uma subordinação da teoria à prática. Fala-se da prática utilitarista, imediata. Isso tem gerado o senso de que nesse curso se memorizam receitas pedagógicas para serem mecanicamente aplicadas no dia-a-dia do trabalho do professor. Em consequência, “os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola” (PARECER 05/2005).

A visão da Pedagogia como *lócus* específico de apreensão de técnicas de ensinar ultrapassa os tempos e chega até os dias mais recentes. Uma das estudantes entrevistada na pesquisa atual, ao ingressar no Curso em meados do ano 2000, ressalta que a primeira visão que tinha do Curso de Pedagogia era a de que este seria um espaço de formação em que ela iria “aprender a ensinar.” Diz:

Quando a gente entrou aqui, uma das coisas que nós reclamamos muito foi exatamente isso- não se diz o que é o curso de Pedagogia. Eu entrei aqui às escuras mesmo. Eu

achava que ao chegar aqui iria estudar e aprender como dar aula. Uma coisa bem prática “como eu vou dar aula.” (Daiana)

Diante dos dissensos discursivos que envolvem o Curso de Pedagogia, é consensual a ideia de que o mesmo se configura com um campo investigativo que, auxiliado por diferentes campos de conhecimento, estuda a educação. Hoje, prestes a concluir a formação nesse curso, a estudante referenciada acima incorpora tal perspectiva. Ao considerar a fala anterior da aluna, o pensamento abaixo permite observar que sua concepção inicial do Curso foi ampliada:

Vejo que a Pedagogia é bem mais complexa do que o que a gente acha. A Pedagogia é uma ciência que faz toda essa reflexão tanto da prática do educar como também das teorias da educação. É um campo muito amplo. Não é só ensinar, é você repensar a sua prática. Antes eu tinha uma visão mais da prática, da técnica mesmo. A Pedagogia desconstrói todo esse pensamento que eu tinha. Não é só dar aula, ela vai pensar todo o campo da educação. (Daiana)

Logo, bacharel em educação ou licenciado, o certo é que “é preciso explorar o consenso de que ele se constitui como um ‘profissional da educação’” (EVANGELISTA, 2005, p. 02). Assim sendo, a educação constitui-se como o objeto legítimo da Pedagogia.

Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irredutível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem. A pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. (SAVIANI, 2007, p. 101)

Em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia os educadores brasileiros se mobilizam cada vez mais. Organizam-se intensamente e buscam através dos debates a elaboração de perspectivas de superação da realidade, considerando-a sempre como um campo singular de possibilidades.

2.2 Intensificação do movimento dos educadores e a busca de um status epistemológico para a Pedagogia

A década de 1980 é marcadamente conhecida como o período de redemocratização do país. Após anos de repressão e de resistência vividos durante a tomada de poder pelos militares, que através de um golpe instituíram em 1964 a ditadura militar, a possibilidade de uma nação mais democrática vai aflorando, sobretudo na esperança do povo que passa a exigir de forma mais contundente maior participação nas decisões políticas.

As vozes antes silenciadas e ouvidas apenas na clandestinidade, agora ecoam com mais vigor nas ruas, e discutem, debatem, buscam a participação e o engajamento nas lutas por mudanças.

Embora as discussões acerca da formação de professores não sejam recentes, na década de 1980, “a euforia democrática” torna os debates ainda mais intensos. É nesse contexto que em 1983, em Belo Horizonte os educadores se reúnem no “Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, na luta pela reformulação das licenciaturas. Nesse encontro foi constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que em 1990 é transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

No encontro de Belo Horizonte, os educadores elaboraram um texto que ficou conhecido como o “Documento de Belo Horizonte.” As discussões giraram em torno da necessidade de se constituir uma “base comum nacional”, “considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 226).

Quanto aos eixos da Base Comum Nacional a ANFOPE define os seguintes: “sólida formação teórica, unidade teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada” (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 88). Outro entendimento que permeou as reflexões acerca da formação de professores foi o da impossibilidade de se reformular os cursos de Pedagogia independentemente das demais licenciaturas, acrescentando-se o princípio de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.”

Dentre “as inúmeras críticas sofridas pelo curso”, ganha relevo a que se refere, principalmente “à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e a ênfase na divisão técnica do trabalho na escola” (CRUZ, 2007, p. 61). Gera-se a partir daí um entendimento de que “a unidade entre a teoria e a prática abriria possibilidades de avanços para a melhoria da formação de professores (SILVA, 2006, p.65). Para tal, o fenômeno educativo passa a ser compreendido em sua totalidade, num processo dialético que entende o trabalho pedagógico como práxis, rechaçando as fragmentações do trabalho educativo e destacando a unidade teórico-prática como elemento inerente a formação de todo educador.

O ingresso no Curso de Pedagogia na década de 1980 permitiu aos professores da presente investigação uma maior aproximação histórico-temporal com a efervescência dessa discussão. Sobre isso, uma das docentes revela:

Na minha formação no curso de Pedagogia da UFC, a gente já tinha essa discussão da relação teoria e prática. Não eram vistas como coisas separadas. O que se via era a teoria iluminando a nossa prática, o trabalho como princípio educativo, a prática como princípio para refletir a teoria e essa teoria criar novos conhecimentos. Sem dúvida eu vivenciei um período muito rico na faculdade de educação. A nossa formação teve um grande engajamento dos professores no sentido de formação da nossa consciência, das possibilidades do trabalho, de incentivar a ida a congressos, de levar muitos debates para a faculdade, de incentivar a gente a participar do processo de reformulação do currículo. Tudo isso fez com que não fôssemos apenas alunos assistidores de aula. (P. Zuleide)

Nesse período, a concepção que sobressai nos debates sobre a formação de professores mantém um forte vínculo com a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Sob as luzes dessa abordagem considera-se que “a realidade está em constante transformação e é formada por interligações compostas pela interação natureza/homem/sociedade” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 17). Decorre daí a ideia do trabalho educativo como práxis em que se materializa o pensamento unificador da teoria e da prática. Formado sob essa base, o profissional da educação convivia com a lógica de que

o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. A partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões. (RODRIGUES E KUENZER, 2007, p.p.58-59)

Com a instalação dos Programas de Pós-graduação em Educação na década de 1970, as pesquisas nesse campo se ampliam. A maioria delas busca mostrar a relação de interdependência entre a formação dos educadores e o contexto social mais amplo. Intensifica-se desde então um movimento em direção a politização do Curso de Pedagogia, “onde o educador teria que se assumir como sujeito político”, comprometido com um Projeto social transformador da realidade e que estivesse a favor da maioria populacional (SILVA, 2006, p. 66).

O compromisso político social pode ser percebido na postura crítica assumida pelos formadores de professores. Formada na década de 1980 na UFPB, uma das professoras da investigação corrente destaca o modo de ser crítico dos seus ex-professores:

Você percebia, no jeito dos professores se portarem, que eram professores críticos, que faziam os alunos terem um olhar crítico, que faziam os alunos crescerem. (P. Neuma)

Os grupos constituídos no âmbito dos Cursos de Pedagogia também eram norteados pela perspectiva da crítica. É o que se pode ver na explicitação da Professora já referenciada:

Existia um grupo que era o grupo do centro acadêmico do qual eu participava. Foi esse grupo que se desenvolveu nessa perspectiva da Pedagogia Crítica. Criticava e fazia com que se mexessem na Pedagogia. A coordenadora era a professora Melânea que ia nessa linha, que apoiava esse trabalho. Então você sentia firmeza de que estava no caminho.

O compromisso social e político como princípio que começava a alimentar a formação dos educadores provocava reflexões que instigavam a necessidade de repensar a formação em Pedagogia, voltando-a para uma prática social mais ampla, portanto ampliando o conceito de prática para além do seu caráter utilitário. Isso aparece claramente nas questões desencadeadas na fala da professora Neuma:

Que prática é essa? Que aluno é esse? E o que é que eu quero? Eu quero formar meu aluno pra quê? E o que é que o curso de Pedagogia quer? Queremos servir a quem? Queremos servir a grande maioria dos trabalhadores que estão aí nas escolas públicas?

O trabalho educativo é então compreendido como práxis. Amparados, principalmente pelo princípio mencionado, os educadores brasileiros se engajam na luta por mudanças nesse campo. Juntamente com suas entidades, elaboram documentos com propostas para a reformulação do curso de Pedagogia. Dentre estes, merece destaque a primeira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e encaminhada ao CNE em maio de 1999. Foi fruto de um amplo processo de discussão, em nível nacional, tendo a participação das coordenações de curso e das entidades ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. Dentre outras questões, o referido documento refletia as duas principais teses defendidas pela ANFOPE e entidades apoiadoras (AGUIAR & BRZEZINSKI, 2006). “A tese 1 assegura a docência como base do Curso de Pedagogia.” Por sua vez, a tese 2 admite que o Curso de Pedagogia “é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.” A comissão também assume que o trabalho pedagógico escolar e não escolar constitui o “eixo de formação do pedagogo, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional o seu fundamento” (CARNEIRO, 2007, p. 35). Embora tendo sido feito o encaminhamento ao CNE, tais Diretrizes não foram apreciadas.

No final da década de 1990, os agentes do Curso de Pedagogia se deparam com uma notícia polêmica. O Decreto n. 3.276/99 assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso

retirava do Curso a habilitação para o magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta formação passaria a ser garantida *exclusivamente* no Curso Normal Superior⁵. As instituições de ensino teriam até 2004 para se adaptar a essa nova regra.

Efrém de Aguiar Maranhão, presidente do CNE na época, e um dos idealizadores do novo curso, afirmava que aqueles que iniciassem o Curso de Pedagogia de 2005 em diante, teriam ao final deste apenas o diploma de Pedagogo - apto a trabalhar na administração, no planejamento, na supervisão e na orientação educacional. Nesse caso, para lecionar, o pedagogo teria de “complementar sua formação com o diploma do Normal Superior, a ser oferecido por instituições de Ensino Superior - públicas e privadas - ou pelos Institutos Superiores de Educação, unidades acadêmicas especificamente criadas com esse fim” (MARANHÃO, 2000, p. 26).

O Decreto desconsidera que O Curso de Pedagogia no Brasil, sobretudo nos anos noventa se destaca como o “principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” É também, especialmente nesse espaço, que vem ocorrendo “a formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2005).

O conteúdo dessa proposta, em razão da pressão das universidades e entidades dos educadores sobre o governo federal, foi alterado em 2000, mediante o Decreto n. 3.554, que dispôs o termo *preferencialmente* no lugar do *exclusivamente* (AGUIAR & BRZEZINSKI, 2006, p. 827).

Contudo, as iniciativas provenientes da proposta governamental, “cuja intencionalidade política era bastante clara”, resultaram numa crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e até mesmo do Curso de Pedagogia, sobretudo em instituições privadas, “em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades (ANFOPE, 2005).

O quadro de indefinição que abala o Curso de Pedagogia se agrava, sobretudo com a “demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio a acontecer apenas neste ano de

⁵ O Curso Normal Superior, como sabemos, foi adotado especialmente por instituições não universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDBEN, o que configurava um mercado promissor. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela (KUENZER & RODRIGUES, 2007, p. 46).

2006”, uma década depois da aprovação da LDB/1996, bem depois, portanto, das demais áreas (SAVIANI, 2007, p. 124).

Após um longo e tenso tempo de espera e de lutas sem fim, através do Parecer CNE/CP N°. 5/2005 foi dado início ao processo de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. No decorrer desse estudo será dada atenção especial à discussão acerca da relação entre a teoria e a prática, objeto central do estudo em pauta. Interessa então, perceber como esse debate se constitui no âmbito das DCNP.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Olhar sobre a teoria e a prática

O parecer CNE/CP N° 05/2005 explicita as principais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O mesmo foi aprovado no dia 13 de dezembro de 2005 em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Estavam presentes, entre outros, representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. Em e-mail encaminhado à lista de discussão da ANFOPE, parafraseando Anísio Teixeira, a professora Iria Brzezinski, ponderou significativamente: “Vitória? Porém meia vitória” (SCHEIBE, 2007, p.p.55-56).

Com efeito, o Parecer em voga, homologado pelo CNE, logo começou a gerar inquietações entre os educadores. A principal crítica é de que este transformara o Curso de Pedagogia exclusivamente em um espaço de formação de professores, “relegando a um nível posterior de formação o especialista em educação” (VIEIRA, 2007, p.14). De fato, a Resolução que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em seu Artigo 14, definia que:

A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da Lei n° 9394/96 será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. (BRASIL, 2005)

A principal discussão girava em torno do entendimento de que a LDB garante no artigo 64, a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. (BRASIL, 1996). O Artigo 14 da Resolução supracitada feria o disposto na LDB.

Diante das discussões geradas, o CNE reexaminou a questão através do Parecer 3/2006, e homologou em abril de 2006 as DCNP. O referido documento aparece com a retificação do

polêmico Artigo 14. Nesse prisma, enuncia que a licenciatura em Pedagogia além de assegurar a atuação dos egressos em atividades docentes da educação básica, também assegura a formação de profissionais da Educação nesse Curso, conforme previsto no art. 64 da LDB (BRASIL, 2006).

As DCNP não deixam de representar um documento expressivo de muitos anos de lutas dos educadores brasileiros em torno da problemática da formação do Pedagogo. É resultado, pois, de um intenso movimento dos agentes em atuação no campo pedagógico. Com efeito,

a existência, abrangência e durabilidade desse movimento dependem seguramente dos agentes que se agruparam para construí-lo e que por meio de sua mobilização em defesa da pedagogia, liberaram suas disposições intelectuais, seus habitus, seus capitais, suas produções e suas estratégias. (CRUZ, 2007, p. 72)

À vista disso, as DCNP “consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores.” Porém, algumas concepções que se confrontaram historicamente continuam enriquecendo a arena dos debates.⁶ Decerto,

o debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos. Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado. (CRUZ, 2007, p.p. 70-71)

A implantação das DNCP logicamente gera a necessidade de avaliações e de constantes atualizações futuras. Portanto, se por um lado, representam até certo ponto uma conquista para parcela considerável da comunidade dos educadores, por outro lado, não esgotam as reflexões em torno do campo epistemológico da Pedagogia. É bem verdade que “mapear e delimitar o campo pedagógico constitui um desafio não totalmente resolvido pelos profissionais de educação que atuam nos diversos campos de conhecimento”(THERRIEN, 2006, p. 02).

No caso particular da Pedagogia, observo que as definições configuradas nas DCNP se direcionam no sentido de buscar refletir importantes questões, levantadas desde a implantação do Curso de Pedagogia, “tais como a identidade do curso, a delimitação do campo de atuação, a organização curricular e a problemática epistemológica do conhecimento pedagógico, com ênfase no debate sobre a relação teoria e prática” (SILVA, 2006, p. 72-73). A esta última questão,

⁶ Ver “Manifesto dos educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia” (Setembro de 2005) O mesmo é assinado por José Carlos Libâneo (UCG), José Cerchi Fusari (USP), Maria Amélia Santoro Franco (UNISANTOS), Selma Garrido Pimenta (USP) e mais 114 assinaturas.

principal objeto dessa pesquisa é atribuída especial atenção ao longo do texto das DCNP. Parte das reflexões que aí se instauram são pontuadas tendo como pano de fundo essa discussão.

Já na parte introdutória do texto desse documento, aparece um breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. A princípio destaca-se que esse campo de formação é entendido em sua gênese como “o estudo da forma de ensinar.” É corroborada então a presença de uma visão técnico-praticista envolvendo a constituição primeira do Curso. Aqueles que ingressavam no mesmo, normalmente buscavam aprender metodologias de caráter instrumental em que predominava a preocupação com a forma de ensinar. Desconsideravam assim, as relações e articulações do conhecimento transmitido com os valores e concepções implícitas da realidade social mais ampla, ou seja, o conteúdo da forma de ensinar, já que não se pode perder de vista que “a forma de ensinar está articulada a uma prática social, seu pressuposto e sua finalidade” (DAMIS, 2001, p. 22).

Ao reconstituir a história da graduação em Pedagogia, as DCNP esclarecem ainda que o maior público inicial desse curso era composto por “professores primários com alguma ou muita experiência em sala de aula.” Elucidam também que, com o passar do tempo foi aumentando “o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério.” Segundo exposto nas DCNP, essa situação gerou uma dificuldade de enfrentamento “da problemática do equilíbrio entre a formação e o exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.”

Todavia, entendo que a crítica da dicotomização entre teoria e prática tem uma história bem anterior que não se justifica com o argumento dos estudantes terem ou não experiência prévia na docência. Com isso, as DCNP, ainda que implicitamente, sugerem que o fato dos estudantes possuírem algum tipo de vivência na docência antes do ingresso no curso tornaria “mais fácil” enfrentar a crítica da dicotomização teoria e prática. Penso que a questão não pode ser reduzida a essa perspectiva bipolar, expressa na ideia de ser “mais fácil” ou “mais difícil” encarar a crítica do possível corte teórico-prático na Pedagogia. Acredito ainda que a própria falta de uma compreensão mais profunda acerca do movimento dinâmico de articulação dialética entre a teoria e a prática, pode ser vista como um dos importantes fatores desencadeadores da crítica que prevê a aparente desvinculação entre tais componentes.

Na verdade, pensando dialeticamente, a desarticulação entre esses pares não existe. O que subsiste na história da humanidade é uma perspectiva paradigmática que traduz a ruptura

entre esses pares. É fruto, pois, de uma visão positivista predominante desde o século XIX. Logo, se assenta em um pensamento objetivista que concebe “as classificações como recortes ‘operatórios’ ou como um registro mecânico de cortes ou discontinuidades ‘objetivas.’” Ao ser lançado na História, o pensamento positivista é processualmente incorporado pelos agentes dos mais diversos campos, passando a fazer parte das disposições ou habitus dos mesmos, constituindo então, “as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo” (BOURDIEU, 2004b, p. 158).

Prever o corte entre o campo teórico e o prático é o substrato que tem conduzido alguns agentes do campo pedagógico a “entenderem que a prática tem menor valor.” Isso se espraia em uma das visões históricas que se fundamenta na compreensão de que “estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino e avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos” representam “ações menores” (PARECER 5/2005). Esse é um dos pontos de vista que marca a história do Curso de Pedagogia e é destacado nas DCNP. Penso que essa rejeição a técnica e seus derivados, não deixa de ser uma resposta à crítica que vê a Pedagogia como um campo tecnicista ou praticista. Porém, obviamente não resolve a questão e ainda fortalece o pensamento que se alicerça na visão dicotomizadora da teoria e da prática.

Continuando a descrever a história do Curso de Pedagogia, as DCNP mostram que nas disputas de concepções sobre a relação teoria e prática, outros estudiosos desenvolveram o pensamento da Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, tais estudiosos firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (PARECER 5/2005). Percebo que há uma tentativa das DCNP em aproximar-se desse pensamento. É tanto que o documento indica a todo instante a necessidade de articular conhecimentos teóricos e práticos ao longo da formação. De fato, ao tratar da organização do Curso⁷, o documento ora em análise traz a reflexão de que deve haver

uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando

⁷ A organização curricular do Curso deverá contemplar em sua estrutura os seguintes núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos; de estudos integradores. (Parecer CNE/CP N°05)

articular em diferentes oportunidades, ideias e, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.

No entanto, explicitar a necessidade de familiarização do estudante com o espaço escolar, sugere a evocação de uma ideia pragmatista ou praticista da educação. Nesse caso, com uma forte tendência à valorização da prática, as DCNP incorrem no risco de pensar essa dimensão valiosa da práxis como um momento desarticulado da teoria. Nesse caso, há um pressuposto de que a prática ocorreria somente no chão das escolas de educação básica. Não desconsidero com isso que não deva se pensar a “escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo.” No entanto, esse entendimento não pode ser interpretado com o sentido limitado de colocar os alunos, desde o começo da formação em contato direto com as escolas. Não se pode desconhecer que os estudantes chegam ao curso de Pedagogia com “uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela.” Por isso,

nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica, vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado). (SAVIANI, 2007, p.p. 131-132)

Insisto que não defendo a ideia da não valorização do contato dos alunos com o cotidiano das escolas básicas. Obviamente é fundamental que isso também venha a acontecer. Porém não se pode cair no equívoco de pensar que o vínculo entre teoria e prática no curso depende absolutamente da ida dos estudantes ao campo. Se assim for, instiga-se a crença de que se o estudante, no decorrer da graduação, não foi posto em contato com a escola elementar, então não houve prática no decorrer da formação, houve apenas teoria. Pura falácia, pois nesse modo de ver, a prática estaria sendo reduzida a atividade de campo. A confusão entre essas duas dimensões surge como uma das preocupações de uma das professoras entrevistadas nessa pesquisa. A análise referente aparece nas discussões do último capítulo desse trabalho.

Diria, pois, que embora o texto das DCNP vislumbre a perspectiva da práxis, a forma como a relação teoria e prática é entendida ainda carrega resquícios de uma abordagem que pensa

esses dois momentos separadamente, “conferindo uma dimensão praticista à formação” (KUENZER & RODRIGUES, 2007, p. 52). E aí se inscreve uma evidente contradição. Diria que é o mesmo que saber da impossibilidade da separação entre o teórico e o prático, mas no fundo ainda acreditar que ela exista e que pode ser resolvida com a intensificação da prática. Transparece também como uma forma de atender as vozes que criticam o Curso de Pedagogia por entenderem que esse é “muito teórico”. Ora, parece que as DCNP ainda não trazem respostas significativas para essa questão, porém deixam brechas e lacunas relevantes que impulsionam a continuidade do debate.

Não se pode negar a importância da promulgação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, esperadas por tanto tempo. De primeira mão, é possível ver que alguns dos posicionamentos históricos em relação ao Curso estão contemplados em suas propostas, como a docência como base da formação, gestão democrática e a ampliação das possibilidades de atuação do Pedagogo. Como já dito antes, as DCNP resultam de uma luta histórica dos educadores brasileiros. Logo, não carregam propostas vãs. Decerto,

forneem importantes pistas que contribuem para definir o perfil de atuação e de formação de um profissional dedicado à reflexão crítica sobre os significados, as intencionalidades e os propósitos dos mais diversos fenômenos educacionais, ou seja, sobre o campo pedagógico nos processos educacionais. (THERRIEN, 2006, p. 02)

Por outro lado, a euforia não é motivo para a ausência de um olhar crítico, pois mesmo ciente que este importante documento é fruto de um árduo esforço dos educadores, é necessário lembrar sempre que ele reflete um determinado contexto político-econômico-social, portanto carrega os elementos da contradição, própria da sociedade em que foi gerado.

Compreendo igualmente, que a simples determinação legal não é suficiente para a transformação de uma determinada realidade, pois os educadores vêm demonstrando historicamente, que o debate, a discussão e a mobilização, são os principais motores na busca de novos horizontes. O processo de definições e indefinições na constituição do pedagogo deixa uma importante lição – a de que a realidade está sempre em movimento, por isso a história não é inexorável.

Por conta, sobretudo da promulgação das DCNP os docentes do Curso de Pedagogia da URCA, em meados do ano de 2006 realizaram reuniões sistemáticas para repensar as definições e indefinições do Curso.

Ressalto que nos debates ocorridos em seguidas reuniões do Colegiado, os professores expressaram suas visões de homem, mundo, sociedade, educação, universidade, conhecimento, currículo, além de pensarem acerca do profissional que se pretende formar. As ideias do grupo se apresentaram claramente perpassadas por uma concepção histórico-dialética da realidade.

Desse modo as falas eram, normalmente, permeadas por uma visão do homem como um sujeito construtor da história, compreendendo que o mesmo estar no mundo e com o mundo. Como um espaço que ultrapassa a dimensão física, o mundo passa a ser visto então, como resultado da interferência criadora do homem, que na relação com a natureza e com os outros homens constrói ideias, valores, crenças, enfim, conhecimentos.

O grupo salientou ainda que a educação é um fenômeno da realidade. É um fenômeno amplo, social, inconcluso, e eminentemente humano. Asseverou ainda que a realidade e seus objetos estão submetidos a transformações constantes. Desse modo, observou também que a educação pode contribuir para a reprodução ou conservação do contexto social. Logo, cabe à instituição de ensino escolarizada, como espaço de educação sistemática, assegurar aos estudantes uma formação crítica, intencionalmente voltada para a transformação da sociedade. Nisso, percebeu que a Universidade como instância produtora e socializadora de conhecimentos deve se assentar em um currículo onde o saber não seja pensado de forma fragmentada, mas numa compreensão dialética da realidade que perfaz o caminho da prática para a prática, sendo intermediada pela reflexão, constituindo assim o tripé ação-reflexão-ação.

Durante as discussões, surgiram também propostas no sentido de pensar sobre as demandas educacionais da região cariense. Para tal fazia-se necessário ouvir as vozes da comunidade institucional e local sobre as expectativas em relação ao Curso de Pedagogia da URCA. Foi sugerida então a organização de um evento que ficou conhecido como: “Pedagogia Escuta!” Imediatamente foi formada uma Comissão Organizadora que em conjunto com o corpo de professores publicou e desenvolveu o evento. O mesmo ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro no dia 02 de agosto de 2006 e o segundo nos dias 04 e 05 de outubro do mesmo ano.

Do Pedagogia Escuta I, participaram representantes dos segmentos sociais a seguir: Secretaria de Educação dos municípios e CREDEs, movimentos sociais, além de Instituições escolares. Participaram ainda professores, alunos e ex-alunos do Curso em debate. Sob a coordenação ativa dos docentes foram formados 05 grupos de discussão que durante uma manhã intensa refletiram sobre as seguintes questões: Qual a importância da Pedagogia no e para o

desenvolvimento do Cariri? Qual o perfil do profissional que devemos formar? Que ações são necessárias no diálogo entre o Curso de Pedagogia e a comunidade?

A partir desse evento surgiu a necessidade de se escutar um número maior de estudantes em formação, já que a participação desses no primeiro evento foi reduzida. Assim, de sala em sala, os professores se dedicaram a ouvir os alunos acerca das mesmas perguntas elaboradas no Pedagogia Escuta I.

Tudo isso representa apenas um recorte da caminhada reflexiva que foi vivida pelos agentes do Curso de Pedagogia da URCA nos últimos tempos, provocada, sobretudo pela promulgação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. As informações supracitadas foram coletadas em cadernos de anotações pessoais, registradas por mim como membro do Colegiado do Curso de Pedagogia da URCA e também da Comissão Organizadora do Pedagogia Escuta I.

O Departamento de Educação, através da Coordenação do Curso de Pedagogia elaborou uma descrição das principais manifestações elencadas nos dois momentos do evento. A partir desse material pude observar que tanto na comunidade geral como no grupo de graduandos, foram enfatizados alguns princípios norteadores para a formação em Pedagogia no Cariri. Mais frequentemente indicavam que essa graduação deveria se voltar para uma formação crítica, política e consciente dos educandos, tendo em vista uma transformação social. Para isso elucidaram a importância da garantia de uma sólida formação teórico-metodológica, sendo proposta a formação de profissionais com domínio dos conteúdos teórico-práticos.

No cerne dessas discussões foi também possível encontrar críticas históricas que são lançadas ao Curso de Pedagogia. A partir delas, emergem algumas ideias que chegam a compreender o estágio como o momento da prática. Assim entendido, os alunos elucidam que este teria que começar mais cedo, além de precisar ter um tempo maior de duração. Esse mesmo grupo reiterou a obrigatoriedade da relação entre o conteúdo e a prática, solicitando do curso de Pedagogia que buscasse ensinar uma “forma certa” de trabalhar com as crianças e com a gestão das escolas.

Em uma primeira instância, os princípios elencados mantêm relação direta com as proposições defendidas a partir da década de 1980. Os eventos educacionais, desde essa fase vêm se colocando em defesa de uma formação crítica, política e comprometida socialmente. O Curso de Pedagogia da URCA como participante do campo pedagógico não fica fora desse debate.

Vem, pois através dos seus agentes incorporando, divulgando e tendendo para o discurso de base crítico-dialética que atravessa esse campo.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que defende a práxis como princípio básico da formação, reflexo das discussões que marcaram os anos de 1980, o Curso de Pedagogia no Brasil e particularmente na URCA continua envolvido por preceitos positivistas da educação que se refletem num pensamento de cunho tecnicista, marcante nos primórdios do curso e fortificado na década de 1970. O mesmo está fundamentado na desintegração entre o campo teórico e o prático. Desse modo, contrariam a perspectiva da práxis, atual bandeira de luta e ainda em fase de incorporação pelos agentes do campo pedagógico.

Continuando a análise, percebo que no jogo das propostas em disputa, o Curso de Pedagogia da URCA se coloca ao lado das concepções defendidas desde o histórico encontro de Belo Horizonte, em 1980. Nesse encontro foram definidos os eixos da base comum nacional, ressaltados em momentos anteriores desse capítulo. Também, em conformidade com a ANFOPE e outras entidades apoiadoras, a Pedagogia da URCA, desde a década de 1990 vem definindo que a base de formação do Pedagogo é a docência. Além disso, traz como um dos seus eixos norteadores a relação de articulação entre a teoria e a prática na formação do aluno.

Considero, pois, que os recentes momentos de debate com a comunidade local e institucional vividos no âmbito do Pedagogia Escuta I e II e nas reuniões do Colegiado, constituíram instantes valiosos para o Curso de Pedagogia da URCA, já que possibilitaram um salutar diagnóstico das expectativas e propostas daqueles que, de um modo ou de outro estão envolvidos com esse Curso na região do Cariri. Serviu também para mostrar que embora com trajetórias singulares, os agentes do Curso de Pedagogia da URCA, de uma forma geral, encontram-se concatenados e carregam com eles a própria história do Curso.

3. Origem e atualização das disposições orientadoras de concepções e práticas

*Eu ainda não sabia ler e já reverenciava
essas pedras erigidas, em pé ou inclinadas,
apertadas como tijolos nas prateleiras da
biblioteca
ou nobremente espacejadas em aleias de
menires,
eu sentia que a prosperidade de nossa família
dependia delas.
Eu ainda não sabia ler, mas já era bastante esnobe
para exigir os meus livros.*

(Sartre, 2000:31-33)

Ninguém nasce pronto e acabado. A inserção no mundo social é condição primeira para o processo de humanização dos homens. Com efeito, é na interação e socialização com o outro que os indivíduos produzem e reproduzem formas de pensar e agir no mundo. Na verdade, criam e recriam o próprio mundo. Denota, pois, que a inserção e a permanência dos sujeitos no mundo possibilitam-lhes uma imersão em um espaço de relações sociais e culturais que os tornam cada vez mais humanos.

Nesses termos, fazer parte do mundo é antes de tudo estar com o outro e no outro. As relações e interações interpessoais subscritas em determinadas circunstâncias sociais orientam, pois, a constituição intrapessoal. E assim, no decurso da vida, os homens seguem constantemente aprendendo e ensinando. E mais, permanecem ao longo da vida abertos à incorporação de novos conhecimentos.

O contato inicial com a cultura se dá, normalmente, no seio familiar. É nesse universo que os indivíduos empreendem os primeiros passos para a interiorização da objetividade. Das relações familiares os agentes assimilam e internalizam uma matriz cultural em condições objetivas de existência, que se manifestam como estruturas estruturadas. É aí onde apreendem as primeiras categorias explicativas da realidade e no decorrer do tempo as põe em prática e as atualizam, possibilitando a exteriorização da interioridade, funcionando, pois, como estruturas estruturantes.

Tudo isso reforça a compreensão de que, ao nascer o indivíduo se depara com um mundo já estruturado socialmente por gerações antecedentes. Isso não quer dizer que seja um

mundo estático. Pelo contrário, é um espaço aberto, em metamorfose constante. Certos valores, crenças, atitudes, concepções, modos de ser e agir vão sendo processualmente internalizadas através da convivência com outros agentes nas mais variadas esferas sociais.

Destaco a família como a primeira e mais importante instância de socialização. Nela, os indivíduos vivem suas experiências sociais primordiais. Do convívio familiar, o sujeito incorpora uma determinada herança cultural, ou habitus. Logo, ressalto que no meio familiar está presente a fonte mais importante de incorporação do habitus. Nesse espaço de convivência social se constitui o habitus primário (BOURDIEU, 1975), construído a partir de uma posição e de uma trajetória social dos indivíduos. O habitus primário

é produzido a partir das aquisições referentes a determinado pertencimento social e constituído de disposições compostas de forma primária e adquiridas no seio familiar ao longo da infância. Essas disposições mais precoces, duráveis e decisivas, servirão de base e referência para disposições que forem posteriormente assimiladas, pois condicionam a aquisição ulterior de novas disposições. (CARTA, 2007, p. 25)

A partir das considerações expostas, percebo que não é possível compreender o habitus fora da gênese social dos indivíduos. Entendo ainda que as disposições⁸ que compõem o habitus são continuamente atualizadas por meio de novas experiências. Isto se efetiva mediante as relações dos sujeitos no contexto de instâncias de socialização que vão para além do ambiente familiar.

Guiada por tal perspectiva, reitero que o propósito da presente pesquisa é investigar as disposições ou habitus que orientam a concepção de teoria e prática de professores e estudantes do curso de Pedagogia. Como já mencionado na introdução desse trabalho, optei por analisar os relatos de professores pesquisadores e estudantes do curso de Pedagogia. Estes últimos são orientandos de três dos docentes em voga. De antemão, classifico os entrevistados como pertencentes ao campo pedagógico. Como pesquisadores, no caso dos docentes, ou na qualidade de bolsistas de Iniciação Científica, no caso dos alunos, todos estão ativamente envolvidos no mundo da pesquisa científica, portanto, de algum modo, também fazem parte do campo científico. Em resumo, pertencem a um campo social que denominarei aqui de pedagógico-científico.

Com base nas análises de Bourdieu acerca do conceito de habitus e campo social, o presente capítulo descreve as principais trilhas formativas dos sujeitos dessa pesquisa. Desse

⁸ O termo disposição é utilizado aqui como um conceito que exprime a ideia de habitus, visto como “sistema de disposições”, ou seja, um conjunto dinâmico de atitudes, valores, comportamentos e princípios norteadores de concepções e práticas.

modo para a construção das análises que aqui se apresentam, priorizei na entrevista com os mesmos, a abordagem de tópicos relativos à origem social, a passagem pelas primeiras experiências escolares e a entrada no campo pedagógico-científico. Na relação com os agentes que se dá no interior desses campos, os sujeitos apreendem disposições e princípios que passam a nortear suas concepções e ações no mundo. Por conseguinte, influenciam o modo de compreenderem a teoria e a prática.

Segue a partir daqui uma descrição das experiências pretéritas e as constantes atualizações dos habitus dos investigados ao longo da vida social.

3.1 As bases familiares

O sistema de disposições que orienta as escolhas e concepções dos sujeitos tem origem, frequentemente, na ação pedagógica familiar. Nesse ponto inicial da trajetória são incorporadas as referências principais que podem ser determinantes em toda a evolução ulterior (CARTA, 2007, p. 52). As famílias são visualizadas como corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social (BOURDIEU, 2007a, p. 35). Considera-se ainda a transmissão social doméstica do capital cultural como o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos (BOURDIEU, 2007b, p. 42).

As atitudes e posturas a serem transmitidas pelas famílias a seus filhos têm relação com as condições sociais de existência de cada grupo social. Nesses termos, a herança cultural deixada para os descendentes está associada a uma determinada posição ocupada pela família no espaço social, construído

de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua disposição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação, sem dúvida os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. (BOURDIEU, 2007a, p. 19)

O espaço social é assim constituído pela relação entre os agentes, distribuídos em classes sociais, de acordo com aspectos específicos de cada grupo. As classes sociais são distribuídas verticalmente em conformidade, normalmente, com o volume do capital econômico e cultural acumulado no decorrer da vida social. Sob esta ótica,

na parte superior, estariam os detentores de grande volume de capital. Bourdieu cita, entre outros os empresários, os profissionais liberais, os professores universitários e os artistas. Na parte inferior estariam os detentores de um volume menor. O autor menciona os técnicos, os professores primários, os trabalhadores rurais entre outros. Essa primeira divisão corresponderia à contraposição, apontada por Bourdieu, entre classes dominantes e dominadas. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 49)

Mais uma vez ressalto que o capital cultural e o econômico passam a ser os principais referenciais de integração dos membros de um mesmo grupo e ao mesmo tempo de diferenciação de uma categoria social em relação à outra. Pode-se dizer, portanto, que os agentes participantes de uma mesma classe possuem um corpo de atributos comuns que os unem. Logo, depreende-se que a classe social é composta

por um conjunto de agentes situados em condições de existência semelhantes, sob alguns condicionantes homogêneos, geradores de alguns sistemas de disposições que também são homogêneos, apropriadas para engendrar algumas práticas semelhantes, e que possuem um conjunto de propriedades comuns objetivadas e incorporadas. (CARVALHO, 2007, p. 08)

Os dados da presente pesquisa revelam que os sujeitos investigados carregam consigo vivências importantes que marcaram o contexto inicial de suas trajetórias. No que diz respeito ao local de procedência, todos são originários da região nordeste do Brasil. São provenientes do Ceará (04), Paraíba (01), Pernambuco (01) e Rio Grande do Norte (01). Cinco desses tiveram suas origens marcadas por experiências na Zona Rural. Dois descrevem que seus percursos iniciais de formação social ocorreram na região metropolitana de Fortaleza. Esse e outros aspectos relevantes da fase originária de formação de cada um dos agentes podem ser constatados no quadro a seguir:

	Local de origem	Atividade Econômica da mãe	Atividade Econômica do pai	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
P. IARA	Caicó (interior do Rio Grande do Norte. Origem rural	Dona de casa	Pequeno comerciante	Pouca escolaridade	Não terminou o curso primário
P. NEUMA	Santa Terezinha (interior da Paraíba) Origem rural	Não informado	Agricultor	- Até a 4ª série	Não sabe ler
P.PIMENTEL	Fortaleza	Servidora pública: Professora do Estado.	Pequeno comerciante	Especialista	Alguns anos só
P.ZULEIDE	Fortaleza	Dona de casa	Aposentado	Até a 5ª série	Semi-analfabeto

ANTÔNIA	Palmeirinha- (interior do Crato)	Dona de casa Agricultora; Servidora pública: merendeira	Agricultor	Até a 4ª série	4ª série
ANA TEREZA	Bodocó – (interior de Pernambuco) -zona rural	Servidora pública: Era Agente de saúde	Agricultor	ensino médio	8ª série
DAIANA	Aurora (interior do Ceará)	Servidora pública	Não informado	Não informado	Não informado

QUADRO 1: OCUPAÇÕES INICIAIS DOS ASCENDENTES MATERNOS E PATERNOS DOS AGENTES

A partir do quadro é possível observar que a agricultura se sobressai como ocupação principal dos pais dos investigados. As mães assumem a função de dona de casa, sendo também marcante o trabalho fora de casa como servidoras públicas em instituições do município ou do Estado. Nesse cargo uma aparece como professora da rede estadual de ensino, outra é identificada como merendeira em uma escola municipal e outra foi agente de saúde. Ainda na condição de servidora pública, uma das mães não teve a especificação da função assumida nesse cargo. Embora com pouca escolarização e integradas em funções públicas de baixo prestígio social, o fato da maioria das mães não serem apenas donas de casa chega a revelar certa emancipação por parte delas.

Entendo que a atividade econômica desempenhada pelos ascendentes maternos e paternos contém em si alguns indícios do volume de capital econômico de uma classe. Da mesma forma, pela escolarização dá para se ter uma ideia do volume de capital cultural de um grupo. No que diz respeito à classe social, mesmo vivendo em contextos e épocas diferentes, a história primeira dos professores e dos estudantes se encontram. Na maioria, são agentes advindos de um grupo social com condições de existência que se assemelham. Aparece em algumas falas referências a “classe trabalhadora”, “família humilde e simples” e também “pobre.” Com estas designações os agentes descrevem sua origem social. Alguns indicam a escolaridade e a ocupação dos pais:

Eu sou filha de pais trabalhadores. A minha mãe nunca trabalhou. É uma dona de casa. E meu pai, um pequeno comerciante. Inicialmente com origem rural (P. Iara).

Eu vim de uma família relativamente simples. Quando criança, meus pais tinham poucos anos de escolaridade. Meu pai estudou alguns anos só. Minha mãe já tinha um pouco mais a quantidade de anos. E ao passo que eu cresci foi que minha mãe voltou a estudar e chegou a terminar a graduação, uma pós-graduação. Ela hoje é professora (P. Pimentel).

Meu pai é semi-analfabeto, minha mãe fez até a 5ª série. E, em função da dificuldade deles virem para a escola, existia toda essa tentativa da classe trabalhadora de que seus filhos tivessem direito a educação (P. Zuleide).

Minha mãe é uma pessoa que não teve muito estudo, ela fez até a 8ª série. E agora há pouco tempo ela terminou o ensino médio. Meu pai é uma pessoa muito simples. Ele fez até a 8ª série. Ele é agricultor (Ana Tereza).

Com uns quatro anos viemos morar no Crato. Quando eu tinha 09 anos, meu pai faleceu. Ficou só eu, minha mãe, minha irmã e uma prima que sempre morou com a gente. Minha mãe é de uma origem muito humilde mesmo, muito pobre. Ela era servidora pública, trabalhava no colégio (Daiana).

O entendimento bourdieusiano permite perceber que os sujeitos investigados não são provenientes da chamada elite ou camada superior da sociedade. Tal classe se origina em um ambiente de condições econômico-culturais mais favoráveis. Normalmente, as crianças dessa classe incorporam já na família o capital cultural escolar. Também, geralmente possuem um rico patrimônio material. Essas duas espécies de capitais facilitam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses agentes, sobretudo porque, seus saberes e práticas são tomados pela escola como legítimos.

É relevante pontuar que a categoria social considerada superior detém desde suas origens “uma herança cultural de acordo com as exigências culturais da escola.” Desse modo, herdamos do meio familiar um capital cultural, visto aqui como “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus (BOURDIEU, 2007b, p.p. 53-75).

O capital cultural herdado pode aparecer sobre o estado incorporado, objetivado ou institucionalizado. Como elementos constitutivos do capital cultural incorporado, merecem destaque a chamada ‘cultura geral’, vista vagamente como os saberes difusos e adquiridos de modo informal e variado; o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o ‘bom gosto’, com relação a opções de lazer, arte, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc; as informações sobre o mundo escolar.

Na forma incorporada, a herança familiar é a que teria o maior impacto na definição do destino escolar (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p.60). Por sua vez, no estado objetivado, o capital cultural aparece sob a forma de bens como quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc. E no estado institucionalizado, os bens se materializam na forma de certificações ou titulações escolares (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

Com base na divisão social elaborada por Bourdieu e observando o ponto inicial das trajetórias dos entrevistados parece-me que, em uma primeira instância, há certa homogeneidade na origem social dos mesmos. A partir do quadro exposto e das narrativas dos professores e estudantes, considero que, há sinalizações de que estes, na maioria, são advindos da classe popular. Impregnados, comumente, pela lógica da necessidade,

as classes populares caracterizar-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 70)

Observo ainda que a cultura não pode ser vista como algo natural, mas como um bem adquirido socialmente, como um produto das relações sociais que se instaura desde a infância. A partir daí é continuamente adquirida por intermédio das relações sociais que se instauram no interior de outras instâncias formativas, sendo a escola, depois da família, a instituição de maior impacto no processo de incorporação dos bens culturais.

3.2 Os anos iniciais da escolarização

É comum o pensamento de que o papel explícito da escola é assegurar aprendizados aos educandos por meio da incorporação intencional e sistemática de conhecimentos historicamente construídos. Normalmente se desconhece que há também uma função implícita da instituição escolar que tem na dissimulação a sua condição de existência. É nesse ponto que se evidencia, ainda que veladamente, as relações de poder que se instauram nessa importante instância socializadora. Por isso, a escola não pode deixar de ser vista como “um campo marcado por linhas de poder, daquele poder simbólico capaz de impor significações legítimas ainda que arbitrárias” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 210).

A divisão em classes possuidoras ou não de certos tipos de capitais privilegiados socialmente é o traço principal da sociedade capitalista. Desde o século XVII esse é o sistema predominante no contexto social mundial. Ao admitir os saberes e experiências de um grupo social como mais legítimos e mais verdadeiros do que outros, a escola, de algum modo, contribui para a reprodução do modelo social vigente. Com tal racionalidade não pretendo desconhecer o

papel fundamental da escola como instituição que contribui significativamente para a formação dos indivíduos.

Registro então a ideia de que a escola não é apenas uma estrutura física. É acima de tudo um lugar de convivência, de aprendizagens geradas a partir da troca de saberes e fazeres entre os agentes. Enfim, é um campo dinâmico que mobiliza a formação do ser humano em todas as suas dimensões. Na escola, é possível ocorrer à apreensão de relevantes disposições culturais acadêmicas que passam a nortear a prática individual e social dos sujeitos. Seu papel central é ser mediadora entre a “esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da vida social do indivíduo.” Fala-se aqui do caminho entre as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si. Ambas são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos em sua relação com o mundo. Nesse caso,

as objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam à base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. (DUARTE, 1996, p. 33)

Parto do pressuposto de que a vida escolar possibilita aos indivíduos a reflexão e a atribuição de significados a tudo que se produz e se reproduz a partir da vida cotidiana. É, especialmente nesse espaço que vêm sendo gestadas, historicamente, as condições formais de apropriação do conhecimento. “E o conhecimento implica crítica. Ele se baseia na inter-relação e não na fragmentação.” Além do mais, o conhecimento

é um processo que prevê a condição de reelaborar o que vem como um dado, possibilitando que não sejamos meros reprodutores; inclui a capacidade de elaborações novas, permitindo reconhecer, trazer à superfície o que ainda é virtual, o que, na sociedade, está ainda mal desenhado, com contornos borrados. (BACCEGA, 2001, p. 08)

A discussão sugere que, especificamente no campo escolar, mesmo sob as mais diversas limitações, os grupos sociais entram em contato com uma cultura científico-escolar, geralmente, apropriada pela classe dominante desde os espaços domésticos. Sem desconsiderar a violência simbólica que se instaura nas relações escolares e acadêmicas, entendo que um dos maiores ganhos que os indivíduos têm aí é a perspectiva de apropriação de novas formas de leitura de mundo, favorecendo uma apreciação da realidade assentada em olhares para além das “rotinas do pensamento corrente (ou senso comum esclarecido)” (BOURDIEU, 2007b, p. 09).

Nas instituições de ensino de um modo geral, os agentes trafegam em um espaço de posições estruturadas. À medida que se movimentam nesse campo, internalizam um conjunto de

competências, habilidades, atitudes e valores inerentes ao campo acadêmico-científico que orientam suas concepções e práticas no mundo social. Nas trocas teórico-práticas que se estabelecem entre os agentes inseridos no campo de formação descrito, há ganhos de disposições que se atualizam a partir de habitus preexistentes.

Mesmo diante de certos condicionantes sociais, acredito que o tempo total escolar do estudante, que deveria ir, normalmente da Educação Infantil a educação superior e bem mais adiante, faz com que haja mudanças significativas em seu modo de ser, pensar e agir na realidade. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2002, p. 28). Por isso mesmo considero que com o longo tempo de escolarização “muita coisa pode mudar (e seguramente muda) a influência do capital cultural pode e talvez na realidade mude muito com o amadurecimento do estudante” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 198).

O percurso escolar constitui o habitus secundário. Este não pode ser percebido separado do habitus primário ou familiar, “princípio de estruturação das experiências escolares.” Além disso, “o habitus transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores e assim por diante, de reestruturação em reestruturação” (ORTIZ, 1983, p. 80). É possível refletir então que, “o fenômeno da formação humana é multireferencial: família, escola, convivência nas ruas e nos espaços públicos, em geral, são unidades que se entrelaçam na existência social” (ROGÉRIO, 2006, p. 27).

Nos primeiros anos de escolarização, os entrevistados contaram com o encorajamento dos pais para o ingresso e o prosseguimento nos estudos. Inconscientemente ou não, esses pais compreendem a importância do ensino escolarizado para os filhos.

Reconhecendo o valor da cultura letrada, a mãe de uma das estudantes ensinou-lhe as primeiras letras em casa. Outra aluna revela que foi alfabetizada em uma escola em que a professora era a sua própria irmã. Os dois fatos permitem perceber que há um fortalecimento ainda maior dos laços entre o habitus primário e o secundário:

Próximo do sítio onde eu morava tinha uma escola. Tinha uma sala multisseriada, com vários alunos de várias séries, todos numa sala só.

Antes dessa escola, minha mãe já me ensinava em casa. Eu já sabia escrever algumas palavras. Ela sempre teve esse cuidado. Quando eu fui para a escola eu já tinha certa base. Já era muito familiarizada com as letras (Ana Tereza).

Eu estudei no Melvin Júnior. Eu estudei lá de 1992 a 1993. É aqui no Crato. Lá no Muriti. Lá, fiz o jardim II e a alfabetização. As séries anteriores como o Jardim I eu fiz em Ingazeiras. A professora era minha irmã (Daiana).

A aquisição do habitus da leitura e da escrita é papel principal da escola, mas não é algo exclusivo dessa instituição. Necessita, sobretudo, da mediação de um adulto e pode ser desenvolvida em outros espaços sociais. O docente e uma das estudantes a seguir narram que foram alfabetizados na casa de uma professora e não propriamente no interior de uma escola.

A primeira vez que eu fui para a escola foi na casa de uma vizinha minha, a professora Ivanira. Depois eu fui para outra professora que era numa casa também. E só no primeiro ano é que eu fui para uma escola estadual (P. Pimentel).

Não tive acesso à pré-escola como as crianças têm hoje, de ir para a Educação Infantil. Eu já fui direto para a alfabetização. Eu acho que eu fui com cinco. A escola era na casa da professora. Foi no início dos anos 80. Não tinha escola ainda lá na comunidade. Eu fiz minha alfabetização e minha primeira série nessa casa, com essa professora (Antônia).

O convívio com a prática da leitura ainda em casa contribui para que as crianças comecem a ter intimidade com tal universo, elevando-se as chances objetivas de acesso a essa cultura na escola. Na fala de um dos docentes pude observar que, sobretudo, no convívio com o pai, aproximou-se do campo da leitura e também da matemática. Quando ainda era criança ele ajudava seu pai em um pequeno estabelecimento comercial da periferia de Fortaleza. Destaca que o pai tinha o hábito de ler bastante, além de assumir uma postura de crítica diante de quase tudo. É o que enfatiza:

E antes garoto, devido às condições da família, eu trabalhava junto com o meu pai. Ele tinha o que a gente chama no subúrbio, uma bodega. Eu convivía com ele 24 horas. Ele era uma pessoa que lia. Comprava na época revistas, o correspondente hoje, talvez a Veja, Isto é, Cruzeiro, Manchete. Então, eu cresci folheando, vendo meu pai lendo. Meu pai todo dia de manhã lia a Bíblia. Na época eu me lembro, fazia sérias críticas, na visão dele lá, contra os políticos. Eu vim de uma família que embora pobre, mas tinha um interesse por leituras. Meu pai lia, os irmãos dele liam. Tinha um irmão dele que era físico. Na bodega, a gente tinha aquelas operações de aritmética naturalmente. Eu aprendi com ele essas coisas do cálculo de cabeça (P. Pimentel).

Numa ação que parece não intencional, não consciente, o pai do professor em análise transmite ao filho uma matriz de disposições relevantes. Vislumbro que, há algumas disposições significativas que foram sendo incorporadas pelo docente a partir, principalmente, desse convívio com o pai. “É preciso, pois, observar várias situações em que algo se transmite, ou melhor, se constrói, sem nenhuma intenção pedagógica” (SETTON, 2005, p. 86).

Interpreto ainda que, o capital aí incorporado orienta o contato do professor entrevistado “com o campo educacional”, possibilitando-lhe “entender e familiarizar-se com os códigos desse campo” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 08). Começa a se desenhar uma espécie de pré-disposição, que irá incidir nas escolhas dos objetos de pesquisa e na visão de teoria e prática do professor no

campo pedagógico-científico em que está inserido atualmente. Logo, não se pode deixar de lado “os efeitos de longo prazo que esses aprendizados precoces oferecem para o processo de socialização” dos sujeitos (SETTON, 2005, p. 86).

Para corroborar minhas análises, verifico que durante um largo tempo o docente vem desenvolvendo estudos no campo da educação matemática. Além disso, ao abordar algumas temáticas ligadas à educação, noto em suas falas a forte presença de um olhar crítico.

Posso inferir até o momento que, na atitude não intencional dos pais se vislumbra a formação de um *ethos*, melhor dizendo, uma “dimensão ética que designa um conjunto sistemático de princípios práticos, não necessariamente conscientes, podendo ser considerado como uma ética prática. Opõe-se à ética que é constituída por um sistema coerente de princípios explicativos” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 216). Através dos esforços feitos para manter os filhos estudando, é possível perceber a importância atribuída pelos pais ao ensino escolarizado.

Dentro das condições de cada um, os ascendentes maternos e paternos elaboravam estratégias de investimentos para que os descendentes tivessem acesso ao capital cultural escolar, bem social que lhes fora negado. Para deixar tão precioso bem aos filhos só lhes restava então, lutar com as ferramentas mais próximas e possíveis. Onde poderiam encontrar apoio e esperança nessa luta? Na escola. Com tal perspectiva, faziam investimentos do tipo: assegurar transporte para reduzir a distância do sítio para a cidade, trabalhar incansavelmente, voltar a estudar, não obrigar os filhos a irem para a roça. Tais estratégias são assim descritas:

Pelo fato de meu pai não saber ler, ele sempre dizia aos filhos que era necessário aprender a ler. E ele fazia de tudo. Ele colocava um carro que saia do sítio, particular, todo dia ia para a cidade (P. Neuma).

Eu lembro bem a minha mãe, do esforço que ela fazia para que a gente pudesse frequentar a escola. Papai, já aposentado, tendo que ter outro trabalho, ela lavar roupa, para puder manter seus filhos na escola. Eram oito filhos, todos na escola (P. Zuleide).

Meus irmãos trabalhavam e eu nunca precisei trabalhar até quando entrei na universidade. Meus pais e meus irmãos deixavam muito claro que naquele momento eu deveria estudar e não trabalhar (Daiana).

E ao passo que eu cresci foi que minha mãe voltou a estudar e chegou a terminar a graduação, uma pós-graduação (P. Pimentel).

O incentivo da minha mãe era porque ela dizia que não teve essa oportunidade. Meu pai também, mas é como eu digo, ele estava mais envolvido com a roça. Ele dizia: “Estudar? Para ficar aqui?” Mas ele dava o incentivo. Dizia que a pessoa só precisava aprender a escrever uma carta e ler outra. Eu acho que ele dizia isso inconscientemente. Ele nunca obrigou a gente ir trabalhar na roça. As pessoas lá tinham o costume de levarem os filhos para a roça. Para ele a prioridade era a escola (Antônia).

Algumas famílias parecem não ter conseguido driblar as difíceis condições de sobrevivência e assegurar o tão almejado capital cultural a todos os filhos. Em um dos relatos esse fato é abordado. Veja:

Minha família são quatorze irmãos e o mais velho terminou Agronomia e a mais nova, que sou eu, terminou Pedagogia. Para você ver, dentro de 14, doze ficaram no caminho. É um número muito grande para ficar de fora (P. Neuma).

Mas, o que conseguiram, embora pareça pouco, é muito, diante dos desafios que são postos a uma família da classe popular, de um meio rural da região nordeste com limitações econômico-culturais, e além de tudo, o fato de ser uma família numerosa.

Em busca de dias melhores, as famílias percebem a importância da aquisição do capital cultural escolar como um meio de ascensão social. Portanto, é visto como uma forma de assegurar o rompimento com as condições sociais originárias. Mais especificamente no discurso materno aparece a ideia do conhecimento escolar como a “única herança que podiam deixar para os filhos.”

E ela dizia assim: “Já que eu não tive, vocês vão ter. A única coisa que eu posso deixar para vocês é isso. É vocês estudarem para conseguirem ser pessoas bem sucedidas” (Antônia).

A minha mãe sempre alimentou muito a gente no sentido de ter esperança na escola. Dizia que era a única herança que a família podia deixar (P. Zuleide).

Ela sempre dizia que ela e meu pai não podiam deixar alguma coisa para a gente, mas o que poderia deixar era exatamente o conhecimento, a oportunidade de estar na escola, de estudar, de puder ser alguém (Daiana).

É possível perceber na forma dos pais conceberem a escola um “ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.” Interessante ainda é observar que o valor significativo atribuído à educação escolar por parte dos pais se reflete na atitude ulterior dos filhos em relação à mesma. Embora o sucesso escolar possa estar vinculado ao “capital cultural legado pelo meio familiar, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola” (BOURDIEU, 2007b, p. 50). “A força simbólica exercida pela escola vista como uma possibilidade de ascensão social direcionou as práticas dessas famílias” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 08).

Assim como seus pais, os sujeitos entrevistados atribuem especial importância ao ensino escolar e falam da boa relação que mantinham com essa instituição formativa. Para explicitar esse quadro, dizem que eram “muito aplicados”, “dedicavam-se”, “nunca descuidaram

do estudo”, “sempre fizeram questão de tirar boas notas”, entre outras expressões. Afirmam num pensamento quase unívoco: “a minha relação com a escola sempre foi muito boa”.

Uma das docentes fala da dedicação aos estudos e da concepção positiva que tinha da escola, vendo-a como “um lugar de formação”. Ao mesmo tempo, lembra de uma reprovação que teve na disciplina de Física. Isso ocorreu, principalmente, porque não conseguia compreender a relação daquela matéria com a vida. Considerado pela docente como um episódio “marcante”, tal fato suscitou-lhe o interesse em buscar entender essa relação. A docente explica:

Eu não conseguia entender a matéria e não conseguia compreender o significado, porque que se estudava aquilo. Por que eu tenho que estudar essas fórmulas se eu não sei o que é? E isso até me perseguiu muito, porque eu quis começar a entender o significado. Cheguei a ser reprovada. Isso é muito forte para mim. Eu não conseguia compreender o real significado da Física e porque estava estudando aquilo. O que é que aquilo ia servir para minha vida (P. Iara).

Entendo que a partir desse momento começa a se configurar uma atitude de busca pela relação entre os fatos e os conceitos. Dessa experiência passada ela reteve um habitus, fundamentalmente composto por uma disposição relacional que a acompanha e vem sendo atualizado em sua trajetória formativa, orientando hoje sua concepção e prática como docente e pesquisadora. Outras experiências sociais certamente contribuíram para a construção desse modo de pensar relacional. Porém apresento a vivência destacada pela professora como um fato que marcou o período da sua escolarização anterior. Fica evidenciado que “a memorização de experiências educativas marcantes ao longo do tempo, contribuem para a construção do Eu profissional” (TARDIF, 2006, p. 67).

Quanto ao tipo de escola em que estudaram, todos os sujeitos passaram a maior parte do tempo numa instituição pública de ensino. Os primeiros anos de estudo para cinco deles passaram-se em escolas da zona rural. Devido à carência de escolas na região, nos anos seguintes esses sujeitos tiveram que continuar os estudos na cidade. Nesse aspecto, dois dos sujeitos, de origem urbana, de certo modo foram “poupados das dificuldades inerentes à vida rural” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 07).

Os principais desafios escolares para os que têm origem rural são lembrados na fala de uma das docentes e também por sua orientanda:

No rural você tem dificuldade até para chegar na escola, porque eu moro no sítio e a 7km da minha casa fica a escola, que geralmente fica na cidade. Até então, você tinha que completar sete anos para puder ter condições de caminhar 7km de ida e de volta até a escola (P. Neuma).

Eu sou filha de pai e mãe agricultores aqui do município do Crato. Quando eu fiz a quarta série, meu pai disse assim: “Pronto, agora você pare, porque a gente não tem condições de você ir para o Crato, porque tem que pagar passagem.” Aquilo me doeu muito. O que é que eu fiz? Voltei na escola e perguntei: “Eu posso fazer a quarta de novo?” A professora disse: “Pode”. Lá eu repeti a quarta, sem necessidade nenhuma (Antônia).

Logo a seguir, a professora citada continua discorrendo sobre seus primeiros anos de alfabetização em uma escola do meio geográfico descrito. Desse período, destaca a formação do professor como uma das principais limitações. De acordo com ela, esse fator gera problemas de formação para os estudantes que se estendem ao longo da vida.

Eu faço até a 4ª série numa escola rural que tem um professor de 4ª série alfabetizando os alunos. Então, você tem todo um problema de base, de formação. São problemas que se acumulam para você superar depois (P. Neuma).

A problemática, sobretudo, de ordem educacional, que, frequentemente, se instaura no ambiente rural, fez com que Antônia ficasse um tempo afastada do ensino. Na ânsia de aprender, ela buscava alternativas para driblar esse dilema. Nessa perspectiva, tentava se aproximar do habitus da leitura através do material impresso disponível em seu meio:

E aí eu passei quatro anos sem estudar. Terrível! Aquilo foi terrível. Porque eu sempre sonhei em fazer vestibular. Isso era o meu sonho. Tínhamos saído da 4ª série em 89, passando todo um período sem estudar. Eu lia jornal. A gente tinha plantação de siriguela. Na época vinha muito jornal da Bahia para forrar as caixas. Eu me esbaldava lendo os jornais (Antônia).

Duas das professoras, uma proveniente da zona urbana da região de Fortaleza e a outra da zona rural do Rio Grande do Norte, destacam aspectos interessantes acerca dos primeiros momentos de alfabetização. As duas tiveram toda a formação em escolas públicas. Daí, o esperado é o destaque das situações-problema que são comuns nesses espaços. Porém, as docentes a seguir ressaltam as condições favoráveis das escolas pelas quais passaram.

Comecei os estudos com 5 anos. Era uma escola pública, mas que não ressentia do que se ressentia hoje. De 5ª a 8ª série em diante fui para uma escola que ficava em um bairro vizinho. Era uma escola que tinha biblioteca. Tinha coordenadores pedagógicos. Tinha até o inspetor escolar. Os professores tinham a formação na área que lecionavam. Por ser uma boa escola, já incentivavam a gente a fazer o preparatório para a escola técnica. E a escola naquele período era um lugar muito prazeroso. Incentivava a arte, a participação no esporte e os estudos também (P. Zuleide).

A minha formação escolar foi toda em escola pública, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Eram escolas inicialmente do bairro em que eu morava. A minha cidade sempre foi um referencial em nível de educação. É uma escola dentro do sertão nordestino, numa área que é no semi-árido, mas que tem um IDH alto para as condições físicas da região. A formação sempre foi tida como uma formação boa, em nível de estado. Em termos de rendimento, o de Caicó era mais alto do que o da capital, em

alguns aspectos. Sempre foi assim. A cidade sempre teve uma tradição de ter certo rigor em nível de educação (P. Iara).

Nos anos iniciais da escolarização, tanto nos fios que unem como nas experiências singulares que geram certa distância entre os sujeitos, percebo a promoção de uma matriz de disposições. A mesma serve de base para a construção de conhecimentos escolares, sendo a partir de então, base para a estruturação e atualização de disposições que se espraiam em campos ulteriores, tornando-se indicadores práticos de escolhas, percepções e ações futuras.

3.3 Encaminhando-se para a formação em Pedagogia.

Aspectos econômicos, sociais, culturais, cognitivos afetam e são afetados quando os indivíduos decidem seguir uma determinada profissão. Os sujeitos da presente pesquisa são profissionais formados ou em formação no Curso de Pedagogia, portanto são agentes do campo pedagógico. Os docentes ingressaram no curso em meados da década de 1980. Graduaram-se na mesma época, porém em diferentes espaços geográficos e institucionais. O professor é proveniente da UECE, uma professora é da UFC, outra da UFPB e a outra se graduou na UFRN.

As três estudantes iniciaram a formação universitária em meados do ano 2000. Na época da entrevista, duas estavam nos últimos semestres do curso, enquanto uma ainda se encontrava no terceiro semestre. Elas fazem parte do Curso de Pedagogia da URCA.

Para os sujeitos, a continuidade dos estudos pedagógicos, iniciados no nível médio do Curso Normal Magistério, a influência de pessoas próximas e de membros familiares, o envolvimento com grupos sociais organizados, a participação em movimentos da igreja e a identificação com disciplinas ligadas a área de ciências humanas estão entre as principais razões que os impulsionaram à formação em Pedagogia.

Esses e outros dados podem ser visualizados no quadro abaixo:

	ENSINO MÉDIO	MOVIMENTOS SOCIAIS/GRUPOS	LOCAL DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA/ANO DE INGRESSO	INFLUÊNCIAS NA OPÇÃO PELA PEDAGOGIA.
P. IARA	Científico	igreja, grupo de mulheres, políticos, movimentos	UFRN-1985	Movimentos organizados

		estudantis.		
P. NEUMA	Normal magistério e científico-	Teatro, cordel, igreja, Centro Acadêmico, Associações de bairro	UFPB-1985	Continuidade aos estudos do pedagógico; cunhada professora
P.PIMENTEL	Científico	igreja, associações de bairro, sindicato de professores	UECE-1981	envolvimento com movimentos, associações de bairro; contato com a Pedagogia de Paulo Freire. convivência com o pai; docência no magistério anterior a graduação; interesse pela área de humanas
P.ZULEIDE	Técnico-científico .	Igreja, grêmio; Centro Acadêmico, Movimento de mulheres, sindicato dos professores; segunda vice-presidência da regional nordeste I do ANDES; Conselho Municipal dos direitos da mulher.	UFC – 1983	Madrinha; observância das mulheres do bairro.
ANTÔNIA	Magistério Normal-	igreja, associação de bairro.	URCA- 2004	Início no ITEM G, Pedagógico, atitude de uma professora da 5ª série.
ANA TEREZA	Magistério Normal-	igreja, grêmio estudantil.	URCA- 2007	Identificação com as ciências humanas; tios professores.
DAIANA	Não informado	Conselho Escolar, grêmio, líder de sala.	URCA- 2004	Identificação com a área de humanas.

QUADRO 2: OPÇÃO PELO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao narrar seu interesse pela área de ciências humanas o docente a seguir apresenta um encadeamento de outras situações vividas que incidiram em sua opção por essa habilitação:

O meu interesse pela área de humanas vem exatamente dos movimentos de jovens ligados à igreja. O movimento de jovens gerou a necessidade de participar dos movimentos de bairro. Eu participei de uma associação de bairro. Nessa associação é que vem a ideia de fazer trabalhos educativos nas periferias. É onde surge a figura do Paulo Freire e por tabela a Pedagogia que estudaria o Paulo Freire. A ideia de Pedagogia tem um antecedente realmente dessa questão do envolvimento na adolescência com movimentos, com associações de bairro. Tem uma relação também com a própria convivência com o meu pai. Essa coisa dele, criticar por criticar. Eu vejo assim, uma ponte, da infância com a adolescência e com a Pedagogia (P. Pimentel).

Mais uma vez toma corpo à ideia da incorporação de uma disposição herdada, sobretudo da convivência primeira com o pai. O próprio docente vem revelando ao longo de seus relatos uma consciência dessa herança paterna. Nesse caso particular, princípios internalizados ainda na vida doméstica contribuem fortemente para orientar as escolhas do professor ao longo de sua

trajetória de formação. Na perspectiva bourdieusiana “há um peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância” (WACQUANT, 2004).

Certamente alguns legados familiares também orientam as concepções e práticas dos demais sujeitos, porém em suas narrativas não há muitas referências que possibilitem ampliar essa discussão. No entanto, para além da experiência doméstica singular enfatizada pelo professor em destaque, a participação em movimentos sociais sobressai como uma experiência relevante que favorece o elo entre a maioria dos entrevistados.

Nesse prisma, pude identificar que os docentes, no final da década de 1970, ainda no auge da adolescência, se encontravam engajados nos movimentos de jovens, sobretudo os vinculados à igreja católica. No período em debate, o Brasil estava sob a égide do governo militar. Em 1964, através de um golpe os militares tomaram o poder e até o início da década de 1980 governaram o país de forma antidemocrática e repressiva. Àqueles que se opunham aos ideais antidemocráticos e às práticas autoritárias da chamada ditadura militar eram punidos com o exílio, torturados e até mesmo assassinados. Nesse contexto, surge a Teologia da Libertação, uma das vertentes da igreja católica que “propunha reflexões um tanto subversivas aos olhos militares.” Havia uma preocupação com a educação política dos membros da sociedade. O interesse eclesial era a busca da vinculação entre fé e política (SOUZA, 2007, p. 03).

Sobre o papel social da igreja católica “é possível afirmar que a atuação da mesma foi imprescindível junto aos movimentos sociais, sindicatos e organizações populares na década de 1970 e 1980” (LANZA, 2006, p. 247). O que motivava os conflitos entre a igreja e o Estado era exatamente as diferenças existentes entre o projeto católico e o do grupo militar. Os valores cristãos pregados pela igreja passavam pela defesa dos direitos da pessoa humana, vinculados à luta pela justiça social e a busca pela igualdade. “Os atos constantes de perseguições, torturas e assassinatos do sistema militar feriam os preceitos defendidos pela igreja” (CARVALHAL, 2005, p. 07).

A presença marcante da igreja na formação do grupo de professores pesquisados é descrita por eles nos relatos a seguir:

Foi um período muito forte esse da minha adolescência porque foi o surgimento dos encontros de jovens. De 13 para 14 anos eu participei do 1º encontro de jovens. A partir daí eu me engajei no grupo de jovens do bairro. Eu lembro que nós participamos da Juventude Operária Católica. Essa participação na igreja vai ocorrer na década de 70. Um período forte da ditadura (P. Zuleide).

Antes de 80, final da década de 70 já estava uma grande ebulição nesse país. Já nessa época com uns 15 anos eu já tinha afinidade com os movimentos. Na época eu era ligado à igreja católica. Então o viés do movimento é justamente junto à igreja católica (P. Pimentel).

Com a ida para a cidade, eu começo a participar de grupo de jovens, da pastoral da juventude. A igreja contribui muito nesse sentido. Eu aprendo muito nos grupos de jovens. Isso já na fase de adolescência (P. Neuma).

Desde 14 anos de idade eu já comecei a participar dos movimentos de jovens. Inicialmente, ligados a igreja, religiosos (P. Iara).

Nessa época, participavam também de associações de bairro, de grupos de teatro e de cordel, de grêmio estudantil. A entrada na universidade como estudantes do curso de Pedagogia encaminhou-os para a inserção nos Centros Acadêmicos. Como docentes universitários se vincularam aos sindicatos de professores e outros movimentos. Na verdade, o grupo de professores descrito pode ser caracterizado como “uma juventude inquieta desafiada pela dramaticidade do seu tempo” (FREIRE, 2001, p. 131).

As orientandas desses professores, três delas sujeitos da nossa investigação, vivem sua adolescência já na década de 1990. No tocante a participação em grupos sociais organizados, uma das jovens manifestou não ter participado de nenhum grupo ligado à igreja. Relatou sua participação em Grêmios Estudantil, Conselho Escolar e também como representante de classe.

Eu lembro que eu participei como representante de sala no Conselho Escolar do Presidente Vargas. Foi mais ou menos em 1997, 1998. Depois quando eu entrei no estadual eu participei do Grêmios Estudantil. No Conselho Escolar fiquei durante um ano e no Grêmios também. No Grêmios foi no segundo ano no Colégio Estadual. Toda a minha vida quando eu não era líder de sala eu era vice-líder (Daiana).

Outra destacou que sua participação em grupos de jovens se deu em um curto período de tempo, apenas 01 ano. Afirmou ter participado de um coral e também resgatou sua participação em grêmios estudantis.

Eu fazia parte de um coral no meu bairro. Lá tem muitos corais. São pessoas que gostam muito de cantar, têm um dom. E eu participava de um coral, participava do grupo de jovens e do grêmios estudantil. Só grupos de jovens que eu participei. Acho que foi um ano e meio no grupo de jovens e um ano no grêmios estudantil (Ana Tereza).

No relato adiante, é possível observar que uma das três estudantes apresenta um tempo maior de convivência com o movimento de cunho religioso, enfatizando ter sido coordenadora de um grupo de jovens durante um período de três anos. Ela evidencia também sua experiência de sete anos em uma associação de bairro.

Já participei de uma associação por sete anos. Eu fui vice-presidente. E a gente lutou muito. Participei de grupos de jovens. Fui coordenadora de grupo de jovens por três

anos. Foi em 2002. Chamava JETV- *Juventude, Esperança, Trabalho e Vida*. E aí o grupo permaneceu por três anos (Antônia).

Antes mesmo de entrar no curso de Pedagogia, a jovem em questão mostra em seus relatos que viveu uma importante experiência vinculada à igreja católica que serviu para descortinar temáticas relevantes ligadas ao campo da Pedagogia. Isso contribuiu para que não lhe parecessem estranhas certas nomenclaturas e disciplinas próprias do curso.

Em 2002 eu iniciei um curso que foi muito bom para mim também. Teologia Pastoral Madre Gherrild. Para pessoas que trabalham nas comunidades, que faz um trabalho pastoral. Eu fui convidada pelo meu pároco. Já é como se fosse uma faculdade. Fala de cadeiras, fala de créditos. E as disciplinas, Filosofia, Sociologia, Psicologia. Depois é que entra literalmente na religião. Foi 480h. E esse curso abriu muitos caminhos para mim. Quando eu entrei na faculdade muitas coisas que as pessoas achavam estranho até o terceiro semestre, para mim já não era mais. Porque eu já tinha tido esse contato lá (Antônia).

Na tentativa de ingressar na universidade, a jovem relata que participou de seis concursos vestibulares, sendo que cinco vezes concorreu somente para Pedagogia e uma vez para História. Em suas palavras isso faz dela “hexa” em vestibulares, sendo “penta” só em Pedagogia. Ao indagar tamanho interesse em ingressar na graduação em Pedagogia, ela diz acreditar que um dos motivos está relacionado também a experiência que teve no ITEM G, curso vinculado à igreja católica, já descrito pela estudante na fala antecedente.

Passei três anos tentando entrar no vestibular. Sempre Pedagogia. Só na segunda vez eu tentei vestibular para História. Eu botei em minha cabeça assim: “Eu posso fazer dez vezes. Essas dez vezes, eu vou fazer todas para Pedagogia.” Era um amor. Tinha que ter alguma coisa. Não sei se é porque eu gostava do nome. Ou porque eu já tive esse início lá no Item G e eles falavam muito dessa questão do Pedagogo, da Pedagogia, da educação. Eu passei em 2004.1. Foi uma das maiores emoções da minha vida (Antônia).

A aluna em evidência descreve como a igreja reflete em sua opção pelo curso de Pedagogia. Dessa relação com os princípios da igreja católica, a discente incorpora uma relevante disposição que se manifesta na visão de que na relação com o outro os indivíduos precisam ser coerentes, precisam “dar testemunho de si mesmo” pelo exemplo. Neste ponto, segundo ela, na relação com o outro, a prática do indivíduo tem que ser condizente com as ideias que ele defende. Sendo assim, a coerência começa a se delinear como um princípio ético moral que a estudante utiliza para explicar a interdependência entre o pensamento e a ação.

Reitero que há um envolvimento significativo do grupo pesquisado com os movimentos de caráter religioso. As vivências e práticas nesse campo permitem a incorporação do habitus religioso. Falas anteriores sugerem ainda que, a participação em movimentos sociais, com

destaque para os ligados à igreja católica, pode ser tomada como fator privilegiado de influência na escolha da carreira do magistério.

O contato com pessoas próximas, como madrinha, cunhada e tios professores também emerge como fonte relevante de influência na escolha pela carreira docente. Além disso, uma das estudantes acrescenta a experiência marcante que teve com uma antiga professora do ensino fundamental.

Eu tive uma professora de quinta a oitava que essa mulher marcou para mim. Eu achava marcante o jeito de ela tratar a turma. Mas é um amor de pessoa. Ela transmitia uma paz no olhar, na fala. Eu estudei com ela a disciplina de Português da 5ª a 8ª série. Penso que ela deu uma contribuição para eu pensar em fazer o magistério. Influenciou pela sua postura (Antônia).

A ideia básica que perpassa as informações apresentadas até o momento é a de que a escolha da profissão possui uma natureza social. É fruto das relações dos indivíduos com o mundo socializado. Assim, a família, os tempos da escolarização anterior e os grupos de um modo geral são fontes objetivadas de influência na escolha subjetiva dos agentes pelo Curso de Pedagogia. Compreendo, portanto que, o ingresso dos mesmos no campo pedagógico tem haver com uma “matriz cultural formada por experiências anteriores” ou habitus (SETTON, 2002, p. 21).

Os estudos no curso de Pedagogia na década de 1980 fortalecem o contato dos professores com a proposta educacional de Paulo Freire. Em falas antecedentes, um deles destaca que o encontro com o pensamento freireano se deu no contexto dos movimentos em que estava engajado na juventude. Descreve ainda que a aproximação com o pensamento desse autor foi um dos motivos que o impulsionou para que posteriormente fizesse opção pela graduação em Pedagogia.

As concepções e práticas pedagógicas de Paulo Freire foram introduzidas no Brasil inicialmente no campo da educação de adultos na década de 1960. Surge como uma crítica à perspectiva de educação até então predominante, que para ele tinha como principal finalidade à domesticação dos homens, se distanciando de uma perspectiva de libertação e humanização dos mesmos. Por isso, passou a ser denominada de educação bancária. Nela, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos e arquivá-los. No fundo, porém os grandes arquivados são os homens” (FREIRE, 1987, p. 58).

Como proposta para a emancipação humana, Freire constrói um ideário pedagógico fundamentado na concepção dialética da realidade. Apoiado em tal abordagem desenvolve uma

teoria de educação dialógica que considera educandos e educadores como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A partir daí difunde a ideia de que o trabalho educativo democrático se desenvolve tendo como ponto de partida o contexto real dos alunos.

Duas professoras relatam momentos marcantes da graduação em que tiveram um contato mais próximo com Paulo Freire. Discorrem também sobre a vivência de práticas vinculada à abordagem educacional defendida por ele. Na manifestação de uma delas é visível a influência dessa experiência em sua escolha científica no Mestrado.

Soube que o Paulo Freire vinha realizar uma palestra através do Centro Acadêmico de Direito e eu fui assistir.

O primeiro grupo que eu participei foi um grupo de extensão que trabalhava com o método Paulo Freire. Passamos três anos com duas turmas de alfabetização de jovens e adultos (P. Zuleide).

Antes de eu fazer o mestrado eu fui apresentar uma experiência, porque a gente estava alfabetizando adultos dentro da teoria freireana. Teve uma atividade em que o mestrado em João Pessoa abria para a comunidade. E a gente levou nossas experiências com os grupos de alfabetização para apresentar nessa atividade. O professor Paulo Freire estava. Foi então nesse momento em que eu apresentava para ele que estava na platéia. A partir daí um dos objetivos meus era fazer mestrado em educação popular. Nesse primeiro momento eu fui apresentar a experiência como graduanda do curso de Pedagogia. Eu não tinha noção do que era aquilo. Hoje, fotografias. A gente ficou lá em cima e ele na platéia. Ficou olhando assim. Eu digo “mas era muita ousadia, menino!” Mas eu não tinha essa noção (P. Neuma).

Especialmente nos relatos da professora Neuma é perceptível a forte influência que o ideário freireano exerce em suas concepções e práticas. É por isso que, entre outras questões, atribui fundamental importância à realidade do aluno. Segundo ela, no trabalho docente é importante que se trilhe o caminho entre o texto teórico e o texto da vida.

Você está trabalhando uma disciplina, você está com textos teóricos, você pode ir verificar, por exemplo, numa escola, conhecer uma escola. E aí você vai também saindo da teoria, do texto do livro e indo para o texto da prática, do dia a dia, da vida (P. Neuma).

Para a docente, “falar sobre” é muito pouco, tem mesmo é que viver para conhecer. Posso constatar, a partir de suas narrativas, sinalizações de que o senso da prática é o principal elemento que vem norteando suas concepções e práticas como docente e pesquisadora.

3.4 No campo pedagógico a aproximação com o campo científico

No campo pedagógico e científico se desenvolvem as relações de lutas e de forças a partir das quais se produz e reproduz uma espécie particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior de qualquer campo (BOURDIEU, 2004; 2007c). No campo em questão é produzido e incorporado o capital pedagógico-científico.

Já na graduação, os sujeitos dessa pesquisa começam a dar os primeiros passos dentro do campo científico. Nesse contexto, participaram de grupos de estudos, de projetos de pesquisa e extensão, eventos e outras atividades inerentes ao campo em destaque. Em termos de tempo, é possível verificar que a maioria dos docentes tem mais de vinte anos de caminhada no processo de incorporação do habitus científico. Esse tem relação com o capital cultural acumulado pelos indivíduos no interior do campo científico. É constituído e vem se constituindo por meio das experiências sociais de pesquisa vividas ao longo de uma trajetória formativa. Refere-se ainda ao modo próprio de cada um entender e desenvolver a pesquisa. Asseguro, pois, que em todo e qualquer campo, “um conhecimento construído a respeito de algo, constitui-se também num capital ou num haver compartilhado e acumulado, com o qual sujeitos sociais se reconhecem entre si e se dão a conhecer socialmente” (THERRIEN, 1998, p. 39).

Identifico que os professores dessa investigação possuem, em média, mais de dez anos de experiência profissional na área de ensino. A maior parte desse tempo é dedicada à docência universitária. O Curso de Pedagogia da URCA é o principal espaço de atuação dos mesmos, sendo que uma das professoras apresenta maior tempo de ensino na UVA. Dois deles possuem experiência profissional no ensino básico e superior. Os outros dois sempre estiveram envolvidos com a docência na educação superior.

Os discentes começam a viver uma história parecida com a de seus orientadores, quando se observa que é na graduação onde mantêm contato com as primeiras experiências de pesquisa científica. Ao mesmo tempo se distanciam dos professores, pois a inserção no campo científico é bem recente. O tempo de participação dos mesmos nesse campo varia de nove meses a três anos. Em relação à docência, também identifiquei um tempo reduzido de experiência desse grupo, representado por algumas raras substituições de aulas e estágios de um a dois anos no SESI e SESC na docência do Ensino Fundamental.

A incorporação de certas disposições ao longo do percurso pedagógico e de pesquisa

pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação. O trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo; Não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Depauperase e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.). (BOURDIEU, 2007b, p.p. 74-75)

Isso sugere que os estudantes desse estudo ainda estão em uma fase embrionária de interiorização desse habitus. No caso específico deles, a pouca experiência na docência atrelada ao reduzido tempo de vivência na pesquisa talvez não permita que se obtenha uma análise mais consubstanciada dessa discussão. Como perceber escolhas de pesquisa, se, de certo modo, esses alunos ainda não escolhem suas temáticas, porque na verdade estudam objetos de pesquisa escolhidos por outros?

Pois bem, a participação dos estudantes nessa discussão passa pela ideia da apreensão da dinâmica de trabalho dos professores orientadores através deles. Além disso, importa também perceber como as concepções e práticas de pesquisa desenvolvidas pelos professores conduzem, cada um a seu modo, à construção de um determinado perfil de docente e pesquisador.

De fato, os professores orientadores, através, sobretudo, dos estudos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* vão consolidando a formação como docentes pesquisadores e atualizando o habitus científico que, antes de ser científico é habitus, portanto tem a ver também com a experiência social acumulada em outros campos ao longo do tempo.

Revela-se aqui a visão do habitus como sendo a síntese de vários habitus, pois estes “não existem em seu estado puro, mas enquanto síntese de outros habitus presentes nos indivíduos, como um resultado de suas pertencas a diversos grupos, ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 17). Realmente, na maioria dos casos encontrados nesse estudo, as escolhas e compreensões pedagógico-científicas dos sujeitos estão atreladas diretamente a habitus incorporados na família ou em instituições formais de educação anteriores, entre as quais, a instância universitária.

Um exemplo claro disso é revelado na experiência particular de um dos professores. Foi mostrado em trechos supracitados que o mesmo ainda na infância trabalhava com seu pai em um pequeno estabelecimento comercial da periferia de Fortaleza, a popularmente conhecida “bodega.” Lá teve a oportunidade de conviver diretamente com as operações matemáticas a partir das atividades de compra e venda. Aos 18 anos de idade começa a lecionar em escolas de educação básica de Fortaleza. Sobre isso afirma:

Com 18 anos eu já comecei a trabalhar em sala de aula. Eu era professor de matemática, passei vários anos sendo professor de 5ª a 8ª série. Eu rompi com meu pai, vamos dizer assim. Talvez seja aquela coisa lá do Rousseau do homem natural. Se meu pai era bodegueiro então minha tendência era ser bodegueiro. Mas aí eu rompi em 1980 (P. Pimentel).

Parece que esse rompimento não ocorreu por completo, pois o fato de se aproximar da matemática e ir lecionar exatamente essa disciplina justifica o não rompimento com um tipo de habitus construído na convivência com seu pai. Falo do habitus primário, aquele que é incorporado na família e que serve de esteio para as escolhas futuras. O pai é presença marcante no processo de constituição do habitus do professor destacado. Escolher inicialmente ensinar matemática tem relação com o tempo de convivência na bodega com seu pai. Em citações anteriores ficou nítido que o encaminhamento para a Pedagogia também tem como um dos motivos a postura de criticidade, em parte, herdada do pai. Hoje na condição de professor-pesquisador desenvolve como uma das temáticas de pesquisa o estudo acerca da educação matemática. Consegue assim juntar dois campos de formação que foram sendo construídos primeiramente a partir da relação com o pai.

A formação universitária também vem aparecendo como um campo no qual se atualizam princípios herdados anteriormente. Outrossim, é nesse universo que começa a tomar corpo os caminhos teóricos metodológicos dos sujeitos. Confirmando essa pressuposição, a professora Iara destaca que já na graduação envereda seus estudos para o campo da Relação entre educação e trabalho. Assim, durante seu percurso de pesquisa que tem início com a entrada na universidade, vai desenvolvendo estudos sobre a criança trabalhadora e também acerca de questões referentes à família, trabalho e escola. Atualmente pesquisa sobre os novos territórios do trabalho. A aproximação com os estudos da área de Sociologia do trabalho é assim explicado:

Acho que desde a minha adolescência na minha inserção nos movimentos sociais vem esse interesse pela área da sociologia. Esse interesse por essa área sempre foi constante. Dentro do curso eu tinha interesse pelas disciplinas que tinham mais uma discussão mais ligada a Sociologia, Filosofia. Então isso se dá devido a minha participação em movimentos sociais, inicialmente ligados à igreja, que na minha época eram grupos muito fortes (P. Iara).

No modo dialético de pensar, a compreensão dos fenômenos se dá à medida que se caminha da aparência para a essência das coisas. Com esse entendimento, a mesma docente esclarece que:

O olhar de pesquisador é esse olhar que você não se contenta simplesmente com a primeira imagem. Geralmente a primeira imagem é falsa. Então é você ir atrás do que está exatamente por trás dessa primeira imagem. Tem um autor muito interessante da sociologia que vai colocar isso como os elementos da imaginação sociológica. O

pesquisador ele precisa dessa imaginação sociológica. Porque você está disposto a buscar além das aparências (P. Iara).

Além da busca pela essência das coisas, condição *sine qua non* da abordagem dialética, percebi ao longo da entrevista, que há uma preocupação da professora em apreender a relação de interdependência entre os conceitos e fenômenos do mundo. Em certo sentido, confirma-se aí uma tendência para uma disposição relacional que não deixa de ser fruto do campo de estudo no qual ela está inserida - a Sociologia do trabalho. Pressuponho então, que não é possível pensar criticamente a relação entre trabalho e educação longe das discussões que percebem a atividade humana como práxis.

A participação nos movimentos políticos e sociais e o envolvimento com os grupos de pesquisa da graduação também aparecem como principais motores das escolhas científicas da professora Zuleide. Na graduação, junto com um grupo de extensão do EDURURAL desenvolveu experiências com Alfabetização de jovens e adultos utilizando o método Paulo Freire. Posteriormente investiga sobre escola rural e história de vida dos professores e hoje seu principal objeto de pesquisa é a história da educação no Ceará e no Cariri.

O compromisso social e político do docente pesquisador surge como um princípio fortemente presente nas análises da professora Zuleide. Guiada por esse preceito, ela assevera:

Quando você estuda, a realidade exige de você atitudes concretas, exige um engajamento. Não dá para você ser um pesquisador que vai está sempre observando. Acaba essa atividade exigindo o seu engajamento político.

A disposição política que começa a se configurar se justifica por ter a professora sua formação calcada num ativo envolvimento político e social. Já na época de estudante, coordenou o C.A do Curso de Pedagogia da UFC e em 1984 participou ativamente de “uma grande greve nas federais.” A inserção nesses movimentos político-sociais e algumas leituras de cunho críticos, parecem representar momentos importantes na incorporação dessa disposição política. De acordo com a professora:

Essa minha militância sempre foi presente desde o movimento estudantil e hoje no sindicato dos professores. Hoje eu estou na segunda vice-presidência da regional nordeste I do ANDES. Lembro dos primeiros textos que li de Didática, mas que são muito presentes ainda hoje, como o texto da Vera Candau, que fala da nossa formação técnica, humana e política. Não dá para você ser um pesquisador espectador a vida toda (P. Zuleide).

A não neutralidade do pesquisador conduz ainda a uma compreensão da atividade de pesquisa como práxis. Para ela,

Ser pesquisador é vivenciar, não é ter uma prática. Penso que o Vazquez ajuda nessa compreensão, é ter uma práxis, que é você ter uma ação transformadora na vida das pessoas (P. Zuleide).

A participação nos movimentos de educação de jovens e adultos na graduação e a vivência com o teatro constituem as principais fontes de inspiração aos estudos de Pós-graduação stricto sensu de outra professora. Assim, no Mestrado em Educação Popular, discuti acerca do teatro de bonecos, defendendo-o como recurso metodológico para a prática docente. Elucida:

Eu vim para o mestrado por conta da experiência da educação de jovens e adultos. Como eu já tinha um pé no teatro, então trabalhar com teatro de bonecos para mim era aprofundar aquilo que eu já tinha começado, só que não era com teatro de bonecos, era com teatro pessoa ao vivo. Mas tinham muitas das técnicas que eu tinha aprendido no teatro. O que eu queria era descobrir como é que o teatro de bonecos poderia auxiliar como recurso didático o professor (P. Neuma).

Além disso, desde a graduação em Pedagogia teve contato com a discussão sobre o meio ambiente, temática principal da sua pesquisa de iniciação científica hoje na URCA. Assim diz:

A gente também tinha uma coisa interessante, tinha uma discussão sobre a ecologia. Isso era em 1987, 1988. Quer dizer, hoje a discussão do meio ambiente está muito presente, mas naquele tempo quase ninguém escutava falar e tinha uma colega que era de São Paulo, a Solange. E Solange tinha uma convivência com o pessoal do Green Peace. Então, ela trouxe essa discussão para a Pedagogia. Meu trabalho do mestrado foi possibilidades educativas do teatro de bonecos nas escolas públicas e até hoje eu faço oficinas com o teatro de bonecos, só que hoje eu trago essa discussão da educação ambiental. Eu construo boneco a partir da garrafa PET, já para fazer a discussão do conceito de educação ambiental. Isso com os professores nas escolas municipais (P. Neuma).

As experiências mencionadas acima e o fato de ter convivido desde a infância com o meio rural foram fundamentais nas escolhas científicas da docente no período do doutorado.

E ai comecei a pensar na possibilidade de no doutorado trabalhar a experiência do rural porque também eu tinha toda uma base desde a infância e por ter passado até a 4ª série morando no rural. Eu achei que no doutorado seria mais fácil escrever daquilo que eu já tinha vivido (P. Neuma).

O senso da prática que identifiquei antes como possível disposição que orienta o pensamento, as escolhas e práticas da docente, assume uma perspectiva política em seu modo de perceber a pesquisa. Dessa forma, para a professora Neuma:

O ser pesquisador é alguém que tem o olhar sempre no todo que está envolvido. Quando pesquiso estou olhando para todos os lados da sala. Esse ser pesquisador precisa de um olhar crítico, precisa ter clareza de que lado ele está, porque não existe pesquisador neutro, não existe pesquisa neutra. Como pesquisadora eu preciso saber de que lado eu estou e o meu conhecimento também. O conhecimento ele precisa está a favor da maioria.

Logo, se depreende que a ideia de prática manifestada por ela, ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Assim, entende a não neutralidade da pesquisa e do pesquisador, pois o conhecimento aí produzido, de acordo com ela, deve estar comprometido com uma transformação mais ampla da sociedade. Distancia-se, pois, da lógica prático-utilitária ou pragmatista que reduz a relação teoria e prática aos limites da sala de aula.

Continuando as análises, um dos professores exterioriza seu modo de compreender a pesquisa:

Ser pesquisador significa buscar uma resposta para um problema. Mas, como é esse problema? Tem que ser algo muito diminuto. É aí onde está a grande importância, é fechar questões. Então com o retorno do doutorado, trago um aspecto positivo que é fazer cortes, recortes, limitar e delimitar. O problema para mim tem que ter uma repercussão social (P. Pimentel).

A ideia da delimitação do objeto como uma dimensão importante da atividade de pesquisa é um destaque que também é feito pela orientanda do professor. Além disso, ela carrega consigo o interesse em dar continuidade à temática da pesquisa que vem hoje desenvolvendo junto com ele:

Eu gosto muito dessa área do professor, de educação matemática, de trabalhar o lúdico. A gente tem um projeto de desenvolver uma mateomoteca. Eu comecei a ver isso agora. E isso está me entusiasmando muito. E eu tenho certeza que só tende a aumentar. No momento eu vejo isso em minha frente. Eu quero tentar ir ao máximo. Eu sei que é muito complicado. Existem várias coisas que você pode estudar, mas você tem que se dedicar a uma só. E o que eu puder fazer para chegar, eu vou tentar. Especializar-me o máximo nisso. Mas também não descarto a ideia de, no caso, se precisar eu dá aula enquanto termino o curso (Ana Tereza).

É visível a influência do orientador no perfil de pesquisadora que começa a se configurar. A convivência com ele e com a atividade de pesquisa revela-se como fator importante na constituição do habitus científico da estudante.

Ao falar sobre a pesquisa, outra professora destaca caracteres que são comuns entre ela e sua orientanda de Iniciação Científica:

Ela também tem uma experiência com grupos de jovens. Eu só preciso trabalhar mais com ela essa parte teórica. Mas a parte prática eu acho ela um pouco parecida comigo (P. Neuma).

Nas organizações das orientações, os orientadores destacaram que realizam encontros periódicos, indicações de leituras, análise de produções escritas e acompanhamento na pesquisa de campo. Além disso, prezam por uma participação dos orientandos nos grupos de pesquisa e de estudo que coordenam. Essas vivências atreladas ao fato dos orientandos também serem alunos dos professores na graduação em Pedagogia, contribuem para a formação do habitus científico e

pedagógico dos estudantes como futuros docentes e pesquisadores. Porém, não podem ser vistos como meros repetidores de concepções e práticas geradas a partir desse convívio, pois os princípios daí decorrentes serão dinamicamente atualizados a partir de experiências particulares anteriores e também por meio de novas experiências formativas a serem vividas. Haverá assim uma “superação dialética” ou *aufheben*⁹ que para Hegel “é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 2007, p. 26).

Em suas perspectivas futuras, uma das estudantes torna explícito o desejo de continuar seus estudos através de cursos *stricto sensu*, ao mesmo tempo em que expressa o interesse em ingressar na docência universitária.

Daqui a dois meses estarei terminando. Vou ser Pedagoga.

Eu agora tenho pretensão de fazer mestrado, depois fazer doutorado. Nesse instante eu estou pensando em tentar concurso para o estado como professora. E depois, como professora da universidade (Daiana).

A fala da estudante revela a atitude de continuidade que se aflora por meio da experiência de pesquisa. Os docentes do presente estudo são provas cabais de que ao adentrar no campo científico a tendência é sempre querer ir mais além. Esse campo permite que os indivíduos se deparem de perto com os desafios gerados pela realidade. E assim, anseiam por encontrar respostas para os problemas que vão aí se esboçando. Esses são infinitos, já que a realidade está e estará sempre em aberto. Por isso, sempre haverá questões a serem respondidas e sempre haverá sujeitos com o desejo de encontrar possíveis respostas para as mesmas. No campo científico, os agentes e os problemas se encontram, fazendo com que a realidade seja desnudada e melhor compreendida.

E assim, os sujeitos da pesquisa incorporam disposições importantes, provenientes da passagem dos mesmos pelas mais variadas instâncias sociais. Numa relação de interdependência, família, escola, grupos sociais organizados, igreja e universidade, aparecem aqui como os principais círculos sociais que contribuem para a estruturação e atualização de certos princípios. Esses se manifestam nas abordagens dos sujeitos investigados sob a forma de disposição crítica, relacional, política, prática, além da coerência. Tais disposições “geram e organizam práticas atuais que integram experiências passadas” (CARTA, 2007, p. 25).

⁹ Palavra alemã que significa suspender. Apresenta três sentidos diferenciados, podendo significar negar, erguer ou elevar a qualidade de algo.

Creio que possam ser pertinentes ao grupo em sua totalidade. Para essa afirmação pesa o fato de serem preceitos que, de alguma forma estão interligados. Além de tudo, não se pode esquecer que os sujeitos são advindos de condições sociais de existência semelhantes e estão hoje imersos no mesmo campo social - o pedagógico científico.

De repente as disposições elucidadas poderiam aparecer com maior ou menor ênfase nas narrativas do grupo como um todo, pois são conceitos próprios do campo no qual os entrevistados estão inseridos. Porém, a posição ocupada por cada um no campo é o que vai interferir sensivelmente no modo como cada um utilizará determinadas categorias para explicar a realidade.

Nesse trabalho, discorro sobre o processo de interiorização do capital cultural pedagógico-científico. É possível ver que os docentes pesquisadores têm mais tempo de vivências nesse campo, logo, apresentam formas particulares de análises que tendem a se distanciar de apreciações mais correntes.

Os orientandos ainda estão se iniciando no campo mencionado e mantendo contatos embrionários com as discussões do mesmo a partir, sobretudo, dos seus professores orientadores. Assim, na pesquisa em voga, quando se manifesta claramente algum princípio analítico na fala dos alunos, esse, frequentemente está ligado a experiências mais imediatas na vida deles. A partir dessa compreensão, observo que as experiências marcantes e o tempo de inserção nas mesmas são elementos determinantes na manifestação de disposições mais ligadas a determinados campos.

No caso, a categoria da coerência que surge nas manifestações de uma das estudantes parece ter mais suporte em uma matriz cultural religiosa do que propriamente em um habitus pedagógico-científico. Vejo assim que os conceitos usados para explicar algo não podem ser vistos separadamente dos lugares e das experiências a partir de onde os indivíduos falam. Isso se justifica porque

o habitus fornece ao mesmo tempo um princípio de sociação e de individuação: sociação porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares; individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. (WACQUANT, 2004, p. 04)

Nessa investigação, as disposições: crítica, relacional, política, prática e da coerência, esboçadas anteriormente, aparecem fortemente ligadas ao perfil de um ou outro sujeito. Por isso, continuarão sendo apresentadas no presente estudo, de acordo com a ênfase que é dada na

narrativa de cada um. Reconheço que são frutos das experiências deles ao longo do percurso formativo no contexto dos mais diversos espaços sócio-educacionais. Orientam enfim, suas escolhas, pensamentos e ações no mundo. Logo, influenciam o modo social e individual de conceberem a relação entre a teoria e a prática.

4. TEORIA E PRÁTICA: Concepções e principais enfoques

*Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos.
 Sim, faço idéias sobre o mundo, e a planta nenhuma.
 Mas é que as pedras não são poetas, são pedras;
 E as plantas são plantas só, e não pensadores.
 Tanto posso dizer que sou superior a elas por isto,
 Como que sou inferior.
 Mas não digo isso: digo da pedra, “é uma pedra”
 Digo da planta, “é uma planta”,
 Digo de mim, “sou eu”.
 E não digo mais nada. Que mais há a dizer?*

(Alberto Caeiro)

O modo de pensar a teoria e a prática hoje reflete a própria história social anterior dos indivíduos. A presente investigação vem buscando entender como as disposições ou habitus se manifestam no modo de docentes pesquisadores e estudantes do Curso de Pedagogia conceberem a relação entre a teoria e a prática. A ideia de habitus tem aporte no pressuposto de que este representa as disposições que são incorporadas pelos sujeitos ao longo de sua vida social. Nesse prisma, postulo a ideia de que o habitus mantém uma íntima relação com a experiência social preliminar dos sujeitos. Por outro lado, habitus não é propriamente experiência. E vice-versa. Em seus princípios de composição se encontram as disposições, compreendidas como preceitos, valores, concepções, atitudes e práticas geradas a partir de experiências anteriores dos sujeitos em ação. O habitus é, portanto, o substrato da experiência.

Do que até agora foi dito, venho constatando que o habitus ou as disposições interiorizado no decorrer de uma trajetória social passada permanece como base para a construção de novos habitus. Eis o caminho que me motivou a realizar um passeio por veredas formativas anteriores da vida social dos sujeitos dessa pesquisa. Por meio dessa via metodológica pude conhecer as disposições marcantes incorporadas pelos agentes dessa pesquisa a partir de certas experiências sociais pretéritas. Em suma, o retorno ao passado dos professores e estudantes investigados representou uma iniciativa de aproximação com os valores, comportamentos e princípios que orientam o modo de pensar e agir dos mesmos, ou seja, o habitus.

Ao debruçar-me sobre as histórias formativas dos agentes pude constatar que no decorrer do tempo eles vêm participando de diversas instituições de socialização, destacando-se a família, escola, grupos sociais organizados, universidade e locais de trabalho. Nestas, desfrutam de certas experiências. A partir delas, processualmente incorporam princípios, valores e atitudes que passam a nortear suas concepções e práticas, compondo inicialmente o que se denomina de “estruturas estruturadas” ou “interação socialmente estruturada.” Dito de outra forma, “os agentes da ‘fala’ entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas” (ORTIZ, 1983, p. 13).

A objetividade interiorizada ou “interiorização da exterioridade” configura uma das dimensões do sistema de disposições ou habitus. Sujeito a novas experiências, o habitus passa a funcionar como “estruturas estruturantes”. É possível vê-lo, pois, como sistema de disposições aberto que justificam sua “plasticidade frente a novas situações” (SETTON, 2002, p. 62). Com efeito, o habitus representa as disposições incorporadas, estáveis, mas não estáticas, pois, se encontram em contínua construção. Estimulados pelas conjunturas de um campo (condições do exercício) o habitus se manifesta na “exteriorização da interioridade.” Nestas análises está presente a noção do conhecimento praxiológico. O mesmo compreende a relação entre indivíduo e sociedade fundamentada no movimento da “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 60).

A perspectiva de habitus, inerente à praxiologia, fundamenta a compreensão de que há “uma correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência” (SETTON, 2002, p. 62). Analisando as experiências sociais dos sujeitos investigados e o modo de perceberem a relação entre a teoria e a prática, a presente pesquisa vem mostrando que também há uma relação entre as formas discursivas e as condições sociais de existência dos mesmos.

Como agentes do campo pedagógico-científico, os professores e estudantes estão imersos em um campo em que vem se propagando o discurso de superação da perspectiva positivista de educação. Este pressupõe, entre outros cortes, a ruptura entre teoria e prática. No caso do Brasil, os movimentos contrários a esse modo de ver se tornam mais intensos a partir da década de 1980. Fundamentado na perspectiva dialética da educação, o pressuposto da não separação entre o campo teórico e o prático toma corpo e se fortalece no período histórico citado.

Da História social e individual narrada pelos colaboradores desse estudo foi sendo possível demarcar as principais disposições que orientam o modo como concebem a relação entre a teoria e a prática. De uma maneira geral, a relação entre o teórico e o prático é percebida sob as luzes do pensamento crítico, coerente, prático, relacional e político. São preceitos que aparecem mais fortemente na história de um ou de outro sujeito em particular. Foram internalizados, principalmente, no convívio familiar, religioso, escolar e científico. Geralmente, têm aí suas raízes e continuam a ser atualizados em novas experiências formativas as quais os sujeitos foram tendo acesso. Estas análises são tecidas nos capítulos antecedentes.

No capítulo que ora desenvolvo, pude observar que o grupo de agentes entrevistados em momentos e locais diferenciados, destaca amiúde: “Teoria e prática não se separam!” O modo harmônico de conceber a relação entre a teoria e a prática aparece aqui como uma “orquestração sem maestro, em que os sujeitos se encontram a partir da utilização de um código comum. É o que se afigura a princípio como a interiorização de um habitus objetivamente afinado”, produto de condições objetivas idênticas num determinado campo. Na verdade, “a identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente, constituindo uma homogeneidade relativa” (ORTIZ, 1983, p. 66).

O pensamento comum entre os pesquisados de que a teoria não se separa da prática, revela o caráter social do habitus. Todavia, não encobre sua dimensão individual. De certa maneira, os agentes propagam o discurso da não dissociação entre a teoria e a prática, fortemente presente no campo pedagógico, porém têm modos particulares de explicar essa relação.

Além dos princípios mencionados é possível ver ainda que a maioria dos docentes e discentes investigados (cinco deles) associa discussões sobre o estágio supervisionado ao debate acerca da teoria e da prática. Na fala das alunas sobressai ainda a ideia do estágio como prática. Três professoras sugerem mudanças na perspectiva atual de estágio. A questão do trabalho de campo também aparece na fala dos quatro professores quando debatem acerca da relação entre a teoria e a prática.

Enfim, o presente capítulo traz uma análise fecunda sobre a temática da teoria e da prática à luz de referências que se alimentam da concepção dialética da educação. Com base nessa abordagem busco compreender a concepção dos entrevistados sobre teoria e prática, relacionando-a com as disposições originadas socialmente. Além disso, intenciono identificar os principais enfoques que aparecem na discussão deles acerca da teoria e da prática.

4.1. Na concepção dialética, a relação de unidade entre a teoria e a prática

Pensar a relação entre a teoria e a prática é, em certo sentido, refletir sobre a própria ação do homem no mundo. Daí provém o entendimento de que o elo que envolve o referido par dialético, se manifesta articulado à práxis humana. Compreender a atividade humana como práxis é antes de tudo refletir acerca de “como a realidade humano social é criada” (KOSIK, 1976, p. 202).

A práxis constitui a própria essência da relação homem-mundo que se firma na unidade e na contradição entre a objetividade e a subjetividade. Na interação dos seres humanos entre si, no mundo e com o mundo, a natureza é transformada. O homem a produz e ao mesmo tempo é produzido por sua própria ação no mundo, pois, começa a interagir socialmente com os objetos da sua produção e com os fins que estabelece no processo de criação dos mesmos. Eis o singular movimento construtor da história que se edifica com base em um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano. “A práxis não é uma determinação exterior do homem: uma máquina ou um animal não têm medo da morte, não sentem angústia diante do nada, nem alegria diante da beleza” (KOSIK, 1976, p.p. 202-203).

As considerações anteriores permitem inferir que o processo histórico de construção da realidade humana tem suporte na dialética, compreendida como uma forma de conhecimento que esclarece como a práxis humana se realiza, ou seja, é um modo de explicar a relação do homem com a natureza e com os fenômenos sociais que envolvem a realidade. O pensamento dialético não se conforma com o que está posto à primeira vista, por isso encara o desafio de compreender os fenômenos para além do aparente, do imediato.

Na caminhada em busca da essência das coisas, a dialética se empenha na destruição da pseudoconcreticidade, em que subsiste o caráter prático-utilitário no modo do homem relacionar-se com o mundo. Prevalece aí a “atitude primordial e imediata do homem em face da realidade,” (KOSIK, 1976, p. 09) em que ele não consegue ultrapassar a dimensão evidente da vida cotidiana. Num primeiro contato com o fenômeno, o homem não atinge ainda a “compreensão das coisas e da realidade.” Desse modo,

o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. (KOSIK, 1976, p. 11)

A aproximação com a concreticidade do mundo se estabelece a partir do instante em que o fenômeno é desvelado. Por isso entendo que, “compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p. 12). A essência está presente no fenômeno e com ele constitui a realidade. Embora, convivendo em uma reciprocidade dinâmica, a essência não pode ser confundida com o fenômeno.

A lógica dialética explica que a relação entre os conceitos se fundamenta no princípio da contradição. Assim, sujeito e objeto, produto e produtor, essência e aparência, fenômeno e realidade, enfim, teoria e prática, entre outros conceitos, contêm em seu interior “forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e a oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética” (GADOTTI, 2004, p. 105).

Compreendendo o princípio da contradição como motor da práxis humana, Vazquez (2007) discorre sobre a teoria e a prática e ratifica que elas mantêm entre si uma relação de unidade na diversidade. A reflexão enunciada admite que, embora teoria e prática estejam em posição de influência recíproca, uma não pode ser confundida com a outra. Por isso, a teoria tem as suas singularidades. E assim também funciona com a prática. Isso não é uma orientação que conduz a pensar tais termos separadamente. Pelo contrário, na concepção dialética a fragmentação entre ambas não existe, pois, é impossível separar o que em si é inseparável.

A relação de unidade que justifica a não separação entre teoria e prática é explicitada na fala dos docentes pesquisadores e dos estudantes entrevistados.

Teoria, prática são inseparáveis. Eu compreendo que essas coisas são assim mesmo, caminham junto (P. Pimentel).

Em sala de aula, acredito que em função da minha experiência, por ter tido toda essa trajetória na pesquisa, eu nunca consegui separar teoria e prática. Eu atribuo muito isso a formação que foi a base do nosso currículo do curso de Pedagogia da UFC (P. Zuleide).

Eu não vejo como essa coisa meio cortada, aqui está teoria, aqui está prática. Então, “vamos pegar a teoria e aplicar na prática”, e ver isso como um movimento mecânico. Não percebo por aí. As coisas, elas estão inter-relacionadas, misturadas. Não tem como você fazer essa separação (P. Iara).

Falo da importância dessa junção de um olhar do teórico, mas também eu vou confrontando isso na prática, eu vou percebendo além da universidade. Você precisa está fazendo essa relação teoria e prática (P. Neuma).

Eu não consigo ver a teoria sem a prática, a prática sem a teoria. Uma pessoa que só tem a teoria é complicado (Ana Tereza).

Eu acho que nós é que fazemos com que a teoria se dissocie da prática. Elas são intimamente ligadas (Daiana).

Se separar a teoria da prática, aí nem uma coisa nem outra vai ter sentido, porque uma depende da outra (Antônia).

No campo pedagógico está veementemente presente o discurso da inseparabilidade entre a teoria e a prática. Como agentes desse campo, os sujeitos aqui entrevistados transportam consigo essa forma discursiva. Apropriam-se da mesma, fundamentalmente, através das leituras realizadas ao longo do Curso de Pedagogia, dos debates que participam nos diversos eventos de cunho educacional e do contato com os pares. A partir dessas mediações, os agentes do campo pedagógico vão processualmente tomando distância da visão positivista da educação que se assenta, sobretudo, no princípio da dissociação entre a teoria e a prática.

Tendo como horizonte a destruição da pseudoconcreticidade, o pensamento dialético se esforça para desvelar a essência que se manifesta no movimento entre a teoria e a prática, porém tem consciência que “a essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno” (KOSIK, 1976, p. 11). A compreensão da unidade entre tais componentes, presente na fala dos entrevistados dificilmente seria percebida sem a pertença dos mesmos ao campo pedagógico e o acesso aos códigos que aí se instauram. Acrescente-se a isso o fato de estarem inseridos ativamente no campo científico através da realização de pesquisas e da participação em eventos ligados a esse campo. A proximidade com o campo pedagógico-científico tende a promover a construção processual de uma leitura crítico-reflexiva da realidade, permitindo a consequente superação dos pensamentos cotidianos, habitualmente inscritos nas práticas rotineiras dos sujeitos.

O conhecimento para o método dialético faz o percurso que vai da representação inicial, imediata, do todo, para os conceitos, que é a compreensão da estrutura do objeto, de sua “lógica interna”. A seguir há um retorno ao ponto de partida,

não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade. (KOSIK, 1976, p. 30)

Familiarizado com o cotidiano raramente haverá esforço abstrato do indivíduo para compreender a essência das coisas. Nesse caso, ele estará tão envolvido com as situações do dia a dia que dificilmente conseguirá enxergar os significados que envolvem os objetos, situações, conceitos e fenômenos do mundo.

Digo pois que, a formação pedagógico-científica chega a ser um momento que possibilita aos sujeitos um distanciamento do mundo cotidiano para compreendê-lo em sua essência e conseqüentemente dele se aproximar. O distanciamento do cotidiano não significa negá-lo, mas tê-lo como ponto de partida para o alcance da compreensão da realidade. Sendo assim, “a distância é a condição da presença” (FREIRE, 1987, p. 15).

4.2 A disposição da prática, do compromisso político, da criticidade, do pensar relacional e da coerência situadas no debate acerca da relação entre a teoria e a prática.

O campo educacional, nos últimos tempos, é palco do pensamento difusor da ideia de que a prática pedagógica dialética deve partir da realidade social concreta dos alunos. Isso ocorre porque a “proposta pedagógica derivada da teoria dialética do conhecimento tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação” (GASPARIN, 2003, p. 06). É o que pode ser traduzido na compreensão da professora adiante:

O saber tem um significado. Então, é importante começar da realidade, do contexto que o aluno está vivenciando. Você vai está dando sentido ao conhecimento, na medida em que o aluno também vai visualizando aquilo na sua vida, no fazer cotidiano (P. Neuma).

A docente guia suas intenções e práticas pedagógicas pela lógica de que a realidade, a prática, é o ponto de partida para a construção das aprendizagens. Para ela, o conhecimento precisa ter significado. Afirma que é na convivência direta com a realidade que o saber ganha sentido. No seu modo particular de ler o mundo, transparece a ideia de que é fundamental estar de corpo e alma dentro das instâncias sociais que são objetos de estudo dos cursos de formação, particularmente, as escolas públicas. Um exemplo claro é ver que como defensora da escola pública, não se satisfaz em proclamar um discurso em defesa dessa escola, por isso, desde a Educação Infantil tem o seu próprio filho matriculado no sistema público de ensino, contexto em que também foi formada. Sobre isso, tece as seguintes considerações:

A maioria dos professores assume esse discurso que é defensor da escola pública. Na hora H, a maioria coloca os seus filhos na escola privada. Por que ele faz isso? Porque não acredita nessa escola pública que ele diz que acredita no discurso. Eu queria descobrir o que é que tem aí nesse meio e como é a escola pública. Então como eu posso descobrir? Nada melhor do que matricular um filho meu nessa escola e acompanhá-lo. E aí é outra discussão: Como é que eu coloco o filho na escola pública? Ele foi alfabetizado numa escola pública em Santa Terezinha, onde eu aprendi a ler e escrever. Mas aí eu acompanho a escola, então a ideia é manter ele na escola pública

para saber defender a escola pública e para saber dizer quais são os pontos que ela precisa melhorar (P. Neuma).

Mesmo entendendo que teoria e prática não se separam, em seu modo de compreender essa relação, há fortes indícios de uma tendência à valorização da prática. Segundo a professora mencionada, essa sua característica já era percebida pelo seu orientador do mestrado. Nas últimas linhas, deixa claro que ele também contribuiu para que ela hoje conceba a importância da experiência prática:

Uma vez um professor que também foi meu orientador do mestrado, o professor Alder Julio disse assim: “O que me chama atenção nas suas falas Neuma é que você sempre se reporta a experiência prática.” Só que ele também trabalhava nessa perspectiva, aquela de junção de teoria e prática. Ele não era aquele teórico.

Na realidade, a docente parte do pressuposto de que “Dizer e não fazer é o mesmo que não acreditar no que se diz.” É discurso vazio. Oco de significados. Com uma nítida herança freireana, a professora durante a sua vida não se conformou em apenas observar de longe a realidade. Entregou-se as experiências com toda a inteireza do seu ser. Por isso que no seu modo de entender a relação entre teoria e prática, a realidade em si, a experiência prática, imediata é o ponto principal. A docente tem consciência de que a participação nos movimentos sociais, a aproximação com a leitura e a prática da Pedagogia de Paulo Freire, além de sua inserção no teatro, são as vivências mais importantes que influenciam a leitura que ela elabora acerca da teoria e da prática. Assim, reflete:

Eu venho dos movimentos sociais, aprendi muito com os textos de Paulo Freire, desde a graduação eu venho lendo Paulo Freire e vivendo as experiências de educação de jovens e adultos de Paulo freire e fazendo outras leituras. Isso me possibilita ter uma visão de que a escola não é só o espaço formal. A escola, ela vai extramuros. Então foi a partir dessas experiências e também com a base das experiências com o teatro de rua, fez também eu ir crescendo nesse sentido de verificar a importância da prática, a importância do fazer.

Ampliando o conceito de prática, no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, a professora declara:

O que eu busco mesmo é aquela história da sala de aula como espaço vivo. Espaço em que as pessoas gostam de aprender. E o que você puder fazer para tornar essa sala de aula um espaço de aprendizagem, eu acho que esse é um projeto. O outro é formar um aluno crítico, um aluno que saia dos espaços de sala de aula, que consiga perceber a sociedade como um todo e que seja um a mais para fortalecer os movimentos sociais, no sentido de dizer “o meu saber vai está a favor da maioria” (P. Neuma).

O fragmento acima revela que a docente pensa um modelo de educação que contribua para formar um aluno crítico e que se volte para a construção de um projeto social emancipador.

Logo, o princípio da prática que orienta suas concepções transcende o pragmatismo, já que ela se engaja numa luta pela relação entre o cotidiano da sala de aula e a prática social mais ampla. Daí se depreende que o fim da atividade prática desenvolvida no âmago de um trabalho pedagógico “vivo” e “crítico” é a transformação social. Logo, o resultado de uma educação dialética, posta “a favor da maioria” “é uma nova realidade, que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social.” Contraditoriamente, num pensar pragmático as mudanças são demarcadas por variáveis processuais internas, ou seja, traz em seu bojo a equivocada ideia de que as mudanças microestruturais são auto-suficientes e se bastam a si mesmas. “O critério de verdade para o pragmatismo é, portanto, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual”. Nesse caso, a sala de aula, o professor e sua prática são vistos descolados de um contexto social mais amplo ou macroestrutural. Enquanto isso, para o materialismo histórico dialético o critério de verdade também é a prática, “mas concebida como atividade material, transformadora e social” (VAZQUEZ, 2007, p. 242).

A defesa de uma ação permeada por fins de intervenção e transformação no meio social está sendo denominada aqui de disposição política, ou seja, um modo de ler o mundo orientado por uma visão que se assenta no compromisso político. Nessa ótica, o educador não é visto como um sujeito neutro. Suas ações estão envolvidas por intencionalidades político-ideológicas que, materializadas, podem contribuir para a superação da realidade social em sua totalidade.

No âmbito dessa discussão, ao ressaltar a importância do papel social da igreja, a professora Zuleide evidencia uma das limitações dessa instituição. Ao mesmo tempo, a docente tem sua fala norteadada pela disposição política que vem sendo analisada até o momento:

Então, a igreja também teve uma participação muito grande tanto no nosso engajamento na escola como de abrir um leque de possibilidades. E ela acabava fazendo esse trabalho de orientação e de disciplinamento dos jovens. É interessante que a igreja tem um poder muito grande no sentido de ajudar na organização. O único momento em que ela não consegue ultrapassar é quando se vai discutir que nessa sociedade capitalista que vivemos tem que se fazer uma mudança, uma transformação. Porque só vai acontecer a melhoria das condições dessa sociedade numa sociedade sem classes. A igreja esbarra na concepção marxista e não dá um salto qualitativo.

A forma de práxis que explica a ação transformadora do homem sobre uma dada realidade “pode ser denominada de práxis social.” Disso resulta a ideia de que, ainda que em um sentido amplo toda prática se revista de um caráter social. “Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade. Essa forma de práxis é justamente a atividade política.” A práxis política,

Enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade. Na sociedade dividida em classes antagônicas, a atividade revolucionária permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante e instaurar, assim, uma nova sociedade. (VAZQUEZ, 2007, p. 232)

Nesse modo de pensar, a atividade teórica é vista “como instrumento teórico ou guia de uma transformação radical do mundo”, mas por si só não é uma forma de práxis, pois “somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critérios de verdade” (VAZQUEZ, 2007, p. 232). Banhada por essa compreensão a professora em destaque enuncia:

Uma das coisas que eu percebo hoje, acompanhando e avaliando o trabalho docente aqui no Curso de Pedagogia, é que a prática ela é fundamental para teorizar (P. Zuleide).

É relevante considerar ainda que nas atividades cotidianas e imediatas ou no campo científico os seres humanos são sempre sujeitos históricos que produzem e reproduzem instrumentos e saberes. “Essa produção se dá pelo trabalho. Trabalho que permite vencer a natureza e humanizá-la, trabalho que põe em ação as forças produtivas e cria o mundo dos homens” (SANTOS, 2005, p. 29).

Percebendo os indivíduos como sujeitos da história e inspirada numa concepção histórico-dialética da educação, a docente em evidência admite que o conhecimento construído e adquirido socialmente prescindia, de algum modo, de uma troca e de um retorno aos grupos sociais. Por isso, reflete:

Qual a nossa grande contribuição e a preocupação que temos que ter? É até que ponto o conhecimento que foi dado para mim como pesquisador formado e titulado pode contribuir com os movimentos sociais. Agora, estando com eles e não achando que a universidade vai iluminar os movimentos sociais. A minha prática nos movimentos sociais, a minha vivência de universidade me levam a um diálogo com a comunidade, levando outros elementos que são os elementos científicos. Isso não me faz maior do que essas pessoas. Buscando elementos do dia a dia que estão lá e levando elementos novos, porque eu estou me atualizando permanentemente na universidade. Esse é o papel do intelectual militante (P. Zuleide).

Logo, sujeito e objeto, teoria e prática, se influenciam mutuamente e cumprem sua função na forma de práxis revolucionária. Adianto que o teórico e o prático é uma constituição do próprio processo histórico-social da humanidade, por isso “é uma prova de mecanicismo dividir abstratamente essa história em duas, e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre

um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta, nem imediata” (VAZQUEZ, 2007, p.p. 256-257).

Reafirmo a elaboração de que ver teoria e prática como componentes separados é manter um distanciamento da perspectiva da atividade humano-social como práxis. Cabe agora incursionar a análise para o campo da formação de professores e retomar a percepção que afirma ser esse espaço eminentemente teórico e distanciado da prática. Para muitos alunos, egressos e professores das licenciaturas, ainda é muito vivo o discurso da dissociação. Até mesmo pesquisadores de destaque no campo científico explicam que a principal causa do fracasso na formação se relaciona ao fato de haver uma supervalorização dos aspectos teóricos em detrimento da prática. Em uma análise recente Durham, antropóloga e estudiosa do ensino superior reafirma o pensamento propagador da ideia de que

os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. (DURHAM, 2008)

Nas considerações expostas está suficientemente claro que o grande pecado do curso de Pedagogia é ser teórico. “Identifica-se assim, absurdamente teoria com verbalismo. De teoria, na verdade precisamos nós” (FREIRE, 2006, p. 19). A educação verbosa implica em uma prática pedagógica em que a palavra é descontextualizada da realidade a que serve. É esvaziada de significados. Enfatiza discursos descolados do contexto concreto. Por isso que,

a separação deveria ser feita entre teóricos e verbalistas. Neste caso, os primeiros seriam práticos também. O que se deve opor á prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blábláblá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação. (FREIRE, 2001, p. 19)

A passagem anterior aprofunda o debate presente atualmente nos estudos relativos à formação de professores, que se refere a “um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre a teoria e a prática” (MIRANDA & RESENDE, 2003, p. 511). Na tentativa de solucionar problemáticas daí originadas são encetadas algumas propostas ao longo do tempo. No cerne de tais propostas, encontram-se abordagens de caráter mais crítico que vêm se destacando a partir do séc. XIX. Em sua maioria estão vinculadas a teorias que tomam o sujeito e a sua realidade como centro no processo de construção do conhecimento.

Durante um largo tempo da história educacional o sujeito foi percebido em uma relação de ruptura com o objeto, portanto, não era reconhecido como historicamente situado, construtor

da realidade, produtor de significados e de sentidos em sua ação no mundo. Tal lógica está permeada inicialmente por uma concepção empirista de ciência construída na modernidade ocidental que “produz uma ruptura entre o homem e a totalidade do real” (DAMASCENO, 2005, p.23).

O método experimental é a principal marca da perspectiva empiricista. Nesse âmbito, “as causas e efeitos não podem ser descobertos pela razão, mas sim pela experimentação” (HUME, 1980). O sujeito e os significados que estes atribuem à realidade não importam. O que importa é a realidade em si mesma, é o objeto fora da ação do sujeito, como uma parte separada de um todo, sem vínculos e sem nexos com o seu principal produtor- o homem. Para a vertente empirista do conhecimento “a experiência constitui a fonte do conhecimento verdadeiro, e este se reduz a uma dimensão puramente instrumental” (DAMASCENO, 2005, p. 25).

Enxergar o mundo na vertente empirista implica chegar à verdade a partir da experimentação, da verificação rigorosa dos fenômenos. O empirismo é a base da ciência moderna que se instaura a partir do século XVII. Tempo de domínios do método científico, baseado na “observação, hipótese, matematização, verificação experimental.” Tem Bacon (1521-1626) como um de seus principais representantes, sendo alguém que valoriza a “observação sistemática” (CAMBI, 1999, p. 301).

Com base no pensamento aristotélico, Comenius, Pedagogo do século XVII fundamentou seu projeto pedagógico sob as bases da concepção empirista do conhecimento. Bebendo da fonte dessa vertente epistemológica, ele observou que,

Aristóteles comparou o espírito do homem a uma tábua rasa na qual nada está escrito, mas onde tudo pode ser escrito. Então, assim como numa tábua rasa o escritor pode escrever o que desejar e o pintor que não ignore a arte pode pintar o que quiser, também para quem não ignora a arte de ensinar é fácil gravar o que quiser na mente do homem. (COMENIUS, 1997, p. 62)

Ainda alimentado pelo princípio aristotélico, o grande Pedagogo da modernidade considera que é por meio da educação sensorial que a aprendizagem acontece. Eis uma das influências da ciência empirista no âmbito da educação. Nesses moldes, o princípio da educação sensorial salienta que “o conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos (pois nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos)” (COMENIUS, 1997, p. 233).

À guisa de ilustração, vale ressaltar que:

Na Metafísica de Aristóteles, se estabelece uma distinção entre o conhecimento teórico e prático. A *theoria* visa à verdade geral, é compreensiva, e busca conhecer e compreender o mundo tendo como único objetivo o próprio conhecimento. A *práxis*,

por outro lado, é o conhecimento prático, é instrumental. Enquanto o conhecimento teórico visa ao universal, ao permanente e eterno, o conhecimento prático é particular, aplicável e momentâneo. Os dois conceitos são definidos como mutuamente exclusivos. (SARUP, 1980, p. 112)

É sob os auspícios da ciência moderna que surge o pensamento positivista ou racionalista, em que aproximar-se do conhecimento é antes de tudo pensar. A razão humana reina como soberana. Aqui, não há esforço em demonstrar ou experimentar, o mais importante é pensar. Eis o que fundamenta a lógica do pensamento cartesiano, fruto das reflexões de René Descartes (1596-1658). Tendo a razão como o principal método investigativo, a abordagem positivista racionalista entende que:

Quando digo: ‘penso, logo existo’, estou simplesmente afirmando racionalmente que sei que sou um ser pensante ou que existo pensando, sem necessidade de provas ou demonstrações. A intuição capta num único ato intelectual, a verdade do pensamento pensando em si mesmo (CHAUÍ, 2002, p.p. 64-65)

O debate remete à reflexão de que a forma predominante de compreensão da realidade na modernidade se inspira numa concepção “binária” do conhecimento. Isso significa dizer que, para a ciência empirista o pensar certo se constrói com base na observação da realidade, portanto, pensar errado é se afastar da experiência sensorial. Para a ciência racionalista não se alcança o conhecimento verdadeiro e seguro longe da razão. Distanciar-se da razão como método certo de investigação significa aproximar-se de um pensar errado.

Além da concepção binária de mundo, também o que une o pensamento científico empirista e racionalista é o fato de não contribuírem com uma reflexão que coloque o homem como sujeito do conhecimento. Descartando a razão (teoria) o empirismo tem a observação da realidade como sua verdade absoluta. Descartando a realidade (prática) o positivismo racionalista tem na razão o seu principal fundamento. O que as duas perspectivas têm em comum é o fato de perceberem o conhecimento como algo isolado da intervenção crítica e reflexiva do homem.

Tanto o empirismo como o racionalismo se caracteriza por assentar-se na pressuposição de rupturas entre o pensar e o agir, o sujeito e o objeto, a teoria e a prática. Quando se observa as implicações na educação é desvelado um campo de saber em que os conteúdos decorrem da ciência objetiva, descartando-se qualquer indício de subjetividade, reflexão e criatividade. “Essa epistemologia castradora do sujeito leva conseqüentemente à separação, entre ser e pensar (entre teoria e prática)” (SILVA, 2006, p. 22).

Uma das docentes investigadas reconhece os limites do positivismo. A dificuldade que, normalmente se tem de perceber a unidade entre a teoria e a prática é vista por ela como algo

herdado do modo positivista de enxergar a realidade. Sob a égide da “era das partes: corporemente, conhecimento prático-conhecimento teórico, saber científico-saber popular, cultura erudita-cultura popular” (SILVA, 2006, p. 21), a ruptura entre a teoria e a prática é

uma estratégia que se usa, fazer separações até como forma de tentar singularizar. Às vezes, é mais fácil. A meu ver isso tudo se dá de uma forma arbitrária e prejudicial, porque aí você não consegue ter noção da totalidade. É reflexo ainda de uma visão positivista. Isso é herança! (P. Iara)

A totalidade de que fala a professora, é um dos princípios essenciais da dialética. A partir dele pode se compreender que “todas as coisas reais são parte do mundo da interação; tudo está em fluxo. A dialética considera, portanto, as coisas como um processo de movimento e como essencialmente inter-relacionadas.” Só se pode chegar a esse pensamento quando se compreende a realidade como práxis. Logo, “usamos hoje a palavra ‘práxis’ para significar a ‘unidade da teoria e prática’ (SARUP, 1980, p.p.112-122). Sob a égide do preceito da totalidade, percebe-se a realidade como uma entidade social composta por um conjunto de elementos “que exercem entre si uma influência recíproca” (KOSIK, 1976, p. 37).

A professora chega a compreender o princípio da totalidade por meio da disposição relacional incorporada por ela em experiências sociais preexistentes. Destaquei no capítulo anterior que a referida docente vem também desenvolvendo a um bom tempo estudos acerca da relação entre trabalho e educação. Pressuponho então que as leituras e práticas nesse campo possibilitam esse olhar relacional, um verdadeiro capital cultural que lhe permite vê a teoria e a prática como pares que convivem dialeticamente. Contudo, adianto que o modo de pensar relacional não “se faz sem dificuldades. É difícil pensar relacionalmente. Isso pode ser, em parte, devido à bivalência da lógica padrão: verdadeiro-falso, fato-valor, que podem se ter tornado profundamente arraigados em nossa cultura.” Mesmo assim, a grande contribuição da professora vem se delineando no sentido de instigar a tomada da “visão relacional como uma hipótese de trabalho, que nos ensina como devemos tentar ver tudo” (SARUP, 1980, p. 121).

Por conseguinte, como superação do pensamento empirista e racionalista, a partir do século XIX começa a disseminação de vertentes epistemológicas que buscam a valorização do conhecimento a partir do contexto real dos indivíduos, compreendendo o sujeito como o principal agente construtor da realidade. A fenomenologia de Husserl, a teoria crítica da escola de Frankfurt e o materialismo dialético de Marx são as principais correntes que travam críticas ao modelo positivista.

No grupo de teorias em destaque, mesmo diante de alguns caracteres que as distinguem, a questão da teoria e da prática é percebida com base na reflexão de que há um encontro, uma unidade entre as duas. O argumento em evidência se pauta na percepção desse grupo de teorias como assentadas em abordagens que valorizam a realidade, o homem, seu pensar e seus saberes.

As características principais, de um modo geral, que integram essas teorias podem ser resumidas na valorização das experiências dos sujeitos, na consideração das múltiplas interpretações da realidade, na concepção da não neutralidade da educação e na visão do homem como um ser social que age sobre o meio em que vive transformando-o e transformando a si mesmo. Nelas, o social e o individual se interpenetram. Não se concebe o pensamento humano desligado de sua atividade material, sujeito e objeto, teoria e prática, essência e aparência convivem numa relação de unidade no seio de uma contradição dialética.

Assim, a ação dos sujeitos, os significados e sentidos que atribuem a ação efetivada por eles são os veios que se destacam nos tipos de abordagens que emergem dessas teorias. É daí que surgem as propostas de pesquisas no campo educacional que se volta para compreender a ação e a comunicação dos sujeitos no mundo. Tais propostas se definem por “incorporar a ação como sua dimensão constitutiva,” podendo incorrer no risco de supervalorização da prática. A essencialidade dessa dimensão da práxis não pode ser negada, porém superestimá-la é abrir caminhos para o chamado praticismo.

No modo de pensar fundamentado no praticismo, perde-se de vista a mediação teórica como componente necessário para a compreensão dialética do mundo. Entre os entraves que podem ser gerados a partir da extrema valorização da ação em detrimento da mediação de abstrações, podem ser citados, “o repúdio à teoria e à cultura acadêmica, o aparecimento de propostas de aligeiramento da formação docente, a descaracterização da universidade como espaço de formação” (MIRANDA & RESENDE, 2003, p. 511).

Na questionada briga por mais prática um dos professores entrevistados mostra que o caminho não é bem por aí. Contribui com o aprofundamento do debate lançando críticas severas a sede de prática que assola os cursos de formação.

Essa prática pela prática, não vai lhe dá suporte. Você vai ficar sempre como um navio sem leme, à deriva. E essa coisa da prática, me preocupa. Eu sei que os alunos querem essa “deformação acadêmica” (P. Pimentel).

Na fala precedente, é ao praticismo que o professor lança suas críticas. Continuando sua análise, o mesmo aprofunda o presente debate, à medida que expressa uma compreensão

acerca do papel significativo da teoria no percurso da formação docente. O discurso em foco expresso pelo professor não é construído num vazio. Ele, como todos os sujeitos investigados expressa uma leitura sobre teoria e prática que se revela como fruto de suas experiências vividas. Logo, o que todos eles vêm trazendo para esse debate são enunciações geradas por meio de “um aparato simbólico que não é de modo algum ‘individual’ (não se trata de nenhum ‘subjetivismo’ até as últimas consequências), mas sim o resultado de um complexo processo cultural, social e histórico” (GRUNER, 2006, p. 102).

No pensamento que anuncia a seguir, entre outros contributos, o docente destaca ainda a influência do Doutorado na sua forma de ver a teoria e a prática. Não sendo “possível descolar das palavras as experiências vividas”, ele, por ter se alimentado da fundamentação teórica, sobretudo, no doutorado, consolida a ideia da importância da teoria na formação de professores:

E foi o doutorado que me fez refletir, uma série de coisas, perguntas básicas. Quando eu voltei, eu sentir dificuldade de voltar para a sala de aula. Eu tive que lembrar como era minha atitude, meu comportamento antes de ir para o doutorado. Minha esposa sempre diz que vem notando que depois que eu voltei, eu venho reclamando demais. Eu estou falando da prática pedagógica mesmo. Eu acho que é por isso, a gente vem com umas ideias absurdas, quer fazer assim, se pauta muito no conteúdo, no conhecimento, na teoria. Com o doutorado eu passei a valorizar mais esse aspecto da formação teórico-metodológico (P. Pimentel).

Não aceitando como verdadeiro o discurso de que os cursos de formação precisam de mais prática, no sentido utilitário do termo, o docente em destaque busca desvencilhar-se desse pensamento. Reforça a compreensão de que “o ponto de vista do senso comum é o praticismo; prática sem teoria ou o mínimo dela” (VAZQUEZ, 2007, p. 240). Semelhante à “teoria da curvatura da vara”¹⁰, ele, numa postura de criticidade, decide mover a “vara” para o lado oposto, afirmando que na verdade nesses cursos há necessidade de mais teoria. Eis a sua análise:

O que eu valorizo muito hoje é isso - a formação calcada na teorização. Para mim, a base de qualquer curso deve ser a teorização. No meu trabalho de formação de professores, eu não tenho dúvida, de que a ênfase deve ser na teoria (P. Pimentel).

Valorizar a teoria não deixa de ser uma forma de curvar a vara para o pólo oposto àquele que percebe o campo pedagógico como um espaço em que falta mais prática. Invertendo a vara, o professor possibilita que ela venha para o centro. E é no centro que possivelmente se encontrará o seu ponto dialético, gerado a partir da contradição dos dois lados - teoria e prática. É sob as bases da dialética que se pode enxergar “a penetração mútua de opostos polares”. Do

¹⁰ De acordo com Althusser, Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas respondeu da seguinte forma: “Quando a vara está torta, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.” (Althusser apud Saviani, 2001, p.37)

ponto de vista da dialética, pode se dizer que qualidades que ‘parecem’ opostas e distintas são na realidade unidas por relações internas” (SARUP, 1980, p. 121). Estar-se diante do princípio da contradição ou lei da unidade dos opostos. A contradição é a ‘semente da dialética’ (SANTOS, 2005, p. 23).

A não aceitação do que está posto pode ser interpretada como uma atitude crítica que faz parte do habitus do professor, ou seja, representa uma das disposições que hoje orienta as concepções e práticas do mesmo. Foi sendo incorporada ao longo de uma experiência social que “ainda parece orientar e organizar os comportamentos e as comunicações sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que se modifica quando novos elementos a ela são adicionados” (THERRIEN, 1998, p. 30).

E assim, enquanto quase todos pedem prática, ele compreende a importância de se dedicar mais ao campo teórico. Mas não chega a essa concepção sem análises, sem estudos, só por capricho. Tem incorporado o habitus de questionar e refletir antes de fazer suas opções. Verte crítica a si mesmo com o argumento da busca por relações em tudo que faz. Lembra mais uma vez a presença do pai como alguém que tinha na crítica aos outros a sua marca principal:

Eu não perco tempo criticando os outros não. Critico a mim. Já estou ficando muito velho para está perdendo meu tempo criticando os outros. Já basta meu pai, que como eu disse aqui anteriormente, criticava os outros. Mas eu me critico exatamente para que aquilo que eu faça tenha uma relação. Eu procuro sempre fazer uma análise quando eu faço uma coisa (Pimentel).

Com um olhar crítico, reconhece, portanto, que o trabalho docente como práxis não pode ser destituído da mediação teórica, pois no contato primeiro com a realidade esta não se evidencia aos olhos humanos. Corrobora então a ideia de que “a prática não fala por si mesma e os fatos práticos – como todo fato – têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido à observação imediata, ou a uma compreensão intuitiva” (VAZQUEZ, 2007, p. 146).

O docente compreende que a visão de teoria e prática construída por ele é social e histórica, sendo assim, destaca algumas experiências sociais que considera marcantes em seu modo de pensar a relação entre a teoria e a prática:

Os textos que eu tive acesso nesses últimos anos; Contatos com palestras, aulas que convergiram de certa forma para alimentar essa compreensão da relação teoria e prática; As oportunidades que eu tive ao longo dessa história de conviver. Aquilo que a gente chama de prática social. Conviver com essa prática social no passado, o envolvimento na associação de bairro, nos sindicatos; A preocupação com a escola pública (P. Pimentel).

A seguir, o engajamento nos movimentos sociais organizados, com destaque para os de cunho religiosos também inspiram o modo de uma das graduandas perceber a relação de unidade entre a teoria e a prática. Assim a ideia de ser modelo, ou seja, referência dentro dos grupos em que está inserida é um dos preceitos que marca a sua visão acerca da teoria e da prática. Isso a faz analisar que no interior dessa relação não pode deixar de existir um elo entre o pensar e o agir humano.

A prática vai ser justamente a realização da teoria, o seu agir vai ser de acordo com o que você diz, com o que pensa. Tanto é que lá na comunidade a gente tem até essa questão, porque as pessoas te olham como modelo. No meu caso, os meninos do catecismo eles me veem como uma pessoa que não pode errar. Porque eu falo, e o meu agir vai ter que ser de acordo com o que eu falo (Antônia).

Norteadas pelo princípio de uma ética moral que se assenta no princípio da coerência entre o dizer e o fazer, a graduanda compara a teoria e a prática a um projeto de vida. O campo teórico estaria vinculado ao momento das idéias do projeto. A prática se efetivaria no instante da realização do projeto pensado. Para ela, os laços entre a teoria e a prática se configuram como

se fosse um projeto. O projeto seria teórico, e eu realizar aquela atividade seria a prática. Mais uma vez vem a coerência entre o que se diz e o que se faz. Realizar um projeto de vida, digamos, seria a prática. Enquanto ele está nas idéias, no campo da imaginação seria a teoria dele. Na nossa vida elas se batem constantemente, a teoria e a prática. É muito bom você dizer, você discursar. Fica excelente o discurso. Na hora de agir é aonde a gente vai ver se realmente aquilo que disse pode acontecer, se tem condições de se realizar. Elas são inseparáveis (Antônia).

A interpretação da aluna sinaliza para a compreensão de que há fissura entre a teoria e a prática se falta coerência entre atos e discursos. Para ilustrar a presente ideia ela rememora uma situação que vem enfrentando atualmente na pesquisa que desenvolve como bolsista de iniciação científica:

Quando eu comecei agora na bolsa, essa parte de coletar informações, eu estou sentindo como a parte mais cruel. Porque as pessoas têm um discurso e quando vai para a prática, é outra a prática. Fui começar a distribuir uns questionários. E foi aí onde eu fiquei chocada com a questão da teoria e da prática. As pessoas têm uma teoria, discursam muito bem, incentivam o aluno a pesquisar, incentivam o aluno a fazer projetos. Só que quando o aluno vai fazer isso, vai precisar, a pessoa não atende as expectativas no sentido de colaborar com o aluno. Eu levava o questionário e algumas pessoas colocavam toda uma dificuldade. Inclusive não recebi até hoje. Eu vou até colocar nos resultados da pesquisa essa observação que quando alguém defender um ponto ele vá com aquilo até o final. Não vá só defender um ponto, ter um discurso bom e a prática ser outra. Que precisa colocar teoria e prática num ponto bem igual. No sentido do dia a dia (Antônia).

Em sua lógica está inscrita a ideia de que é nas ações cotidianas, no relacionamento individual com o outro, que a unidade entre a teoria e a prática pode ser vislumbrada. É por esse

motivo que, no caso específico do trabalho docente, defende que na relação com os discentes, o professor precisa ser referência, ser modelo a ser seguido, para isso deve buscar manter um diálogo coerente entre o que diz e o que faz. Em suas palavras:

O professor precisa ter cuidado. Ele precisa ter cuidado com o que faz, com quem ele fala, porque está sob olhares de alunos, sob o olhar de alguém. O aluno ele se espelha no professor. O professor está aqui na sala com uma turma de crianças, dando a sua aula, lógico que a sua postura vai aparecer. Quando sai ali fora vai para um bar beber. Não que ele não possa. Pode. Mas tem a hora e o local. Não pode ser em qualquer lugar. Então se ele faz assim é justamente a dissociação teoria e prática (Antônia).

Sobressai aí a dimensão intersubjetiva como matéria-prima que move a relação entre a teoria e a prática. Na interpretação da aluna, é na postura coerente ou não dos sujeitos entre si que se revela o encontro ou desencontro entre o que é dito e o que é feito, entre a teoria e a prática.

Ampliar o debate é compreender que não é só na relação intersubjetiva que a práxis se efetiva. A partir da objetivação, ou seja, da intervenção humana na natureza o homem estabelece fins, que são as marcas humanamente inscritas nos objetos que produz. Por isso, “o homem, para ser homem, não pode se manter em sua subjetividade; tem de objetivar-se. Mas, nessa objetivação, ele se faz presente como ser social” (VAZQUEZ, 2007, p. 125). A análise corrente sugere que a compreensão da práxis não se faz descolada da reflexão que enceta a intrínseca relação entre o individual e o social, portanto, “todo problema consiste, porém em encontrar a mediação entre agente social e sociedade, homem e história” (ORTIZ, 1983, p.14).

Não houve interesse explícito da pesquisa em movimento em detectar a “opção teórica declarada” dos agentes aqui investigados. Entretanto, pude observar que a manifestação das disposições elencadas surge atrelada a características importantes que os aproximam de certas abordagens educacionais veiculadas historicamente no campo pedagógico. Sendo assim, foi possível identificar a presença marcante de idéias que podem ser articuladas a linha teórica de base humanista e também a abordagem sócio-cultural, de base materialista histórico-dialética. Nas verbalizações dos sujeitos sobre teoria e prática há evidências de conceitos básicos que podem ser alinhadas a essas duas correntes.

Nesse caso, especificamente na disposição da coerência há uma forte tendência à valorização do sujeito, característica eminente da abordagem humanista. Chego a esta análise levando em conta que esta linha teórica é composta por “tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito” (MIZUKAMI, 1986, p. 37). Tal abordagem dá ênfase às relações interpessoais e à vida psicológica e emocional do indivíduo. Carl Rogers é o principal

representante dessa corrente. A crença na fé e a confiança na capacidade da pessoa, em seu próprio crescimento, constituem o pensamento básico da teoria rogeriana. Aqui as relações intersubjetivas e imediatas são tomadas como fundamentos centrais das ações educativas.

Por outro lado, as disposições da prática (social), do compromisso político, da crítica e do pensar relacional enveredam mais para a abordagem sócio-cultural. Nela, são enfatizados os “aspectos sócio-político-culturais da educação.” É uma abordagem de caráter interacionista, em que o foco está na relação de interação entre sujeito e objeto. Dentre as obras mais difundidas no Brasil propagadoras desse ideário estão as de Paulo Freire. Nasce com uma preocupação com a cultura popular. Sob a ótica sócio-cultural, “conhecer é transcender a esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica.” A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Por isso, palavra destituída de ação é verbalismo e ação sem reflexão é ativismo. Nessa tessitura, toda educação é vista como um ato eminentemente político (MIZUKAMI, 1986, p.p. 85-103).

4.3 Modelo convencional de formação de professores: sobre a demarcação de tempo e espaço para a teoria e para a prática.

Confirmando reflexões que estão sendo elaboradas no decorrer do estudo, reitera-se que a atividade humana não pode ser compreendida fora da práxis. Nesta, a relação do homem com a natureza e com os outros homens é dialeticamente orientada pela articulação entre a ação e a reflexão. Pode-se afirmar que o homem é um ser eminentemente teórico-prático. Como trabalho humano, a atividade docente também é práxis. Pressuponho que falar desse modo, é entender os sujeitos que aí se envolvem como seres teóricos-práticos. “Pertence à essência do ser humano buscar e atribuir causas àquilo que acontece, estabelecer pontes entre o que se crê e a realidade que se deseja” (SACRISTAN, 1999, p. 17).

No entanto, há modos diferentes de ver a relação teórico-prática. Refletindo sob os auspícios da perspectiva dialética sabe-se que o divórcio entre o pensar e o fazer representa a própria negação da “identidade ontológica do ser humano porque ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação” (GHEDIN, 2005, p. 134). Por outro lado, pensar numa perspectiva positivista é compreender que existem espaços específicos para acontecer a

teoria. Assim também é o pensamento em relação à prática. O divórcio entre a ação e a reflexão é institucionalmente formalizado.

Isso pode ser constatado ao se verificar que, frequentemente, no modelo convencional de formação de professores, primeiramente, ocorre a transmissão das chamadas bases teóricas e depois de certo tempo, geralmente, o aluno inicia um contato superficial com o trabalho docente propriamente dito, também chamado popularmente de prática. O distanciamento entre pensar e agir começa já no desencontro entre as próprias instituições. O modo de pensar parceladamente os conceitos, as instituições, os profissionais e os agentes, pode ser atribuído à concepção formalista de ciência que se inicia no século XVI. No final das contas, o paradigma tradicional de formação divulga a crença de que

está a universidade e os departamentos de pesquisa e de formação do magistério, com seus profissionais ocupados com o desenvolvimento e a difusão da teoria, e por outro, as escolas de níveis não-universitários, com os seus profissionais dedicados à prática da educação (SACRISTAN, 1999, p.p 20-21).

Tendo como base o modelo explicitado, de um lado estariam os teóricos e de outro os práticos. Pressupõe-se que os primeiros pensam, refletem, teorizam. Com suas formulações abstratas iluminam a prática dos segundos. Estes últimos se encarregam de fazer, de realizar a ação propriamente dita, de praticar. A condição ontológica do ser se perde nas duas situações.

Desde a antiguidade, a atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerado como uma ação indigna dos homens livres, sendo própria dos escravos. A atividade contemplativa era exaltada em detrimento da atividade material ou manual (VAZQUEZ, 2007, p.37). Das origens ocidentais aos espaços de formação docente atuais,

não é totalmente alheia a essa avaliação uma dicotomia do pensamento vulgar que diferencia estudo e trabalho, que chega a classificar os intelectuais como aqueles que 'não trabalham' (e estão acima), ou no mínimo, vivem fora da realidade, da realidade daqueles que assim pensam, que são os que realmente trabalham (e estão abaixo). (SACRISTAN, 1999, p. 23)

Nas condições expostas, tanto os ditos teóricos como os denominados práticos se tornam seres incompletos em sua condição humana, pois falta-lhes sempre uma parte necessária para serem vistos como seres em totalidade, como seres da práxis. Sem a práxis a própria realidade fica obscurecida. Mesmo compreendendo a não separação entre teoria e prática, é extremamente complicado fugir de uma tradição formativa que há mais de vinte e cinco séculos inspira o pensamento que coloca cada um desses componentes em lugares e momentos separados.

Está impregnada nas falas abaixo a ideia de que a teoria pode ser encontrada nos livros ou nas explicações do professor e a prática está lá no universo da sala de aula. Desse modo,

Teoria é o que traz os livros. Você tem as teorias da didática, então é tudo aquilo que a gente vê em sala de aula, que você está ali lendo, que o professor está explicando. Então teoria é todo aquele conhecimento sistemático que já foi pensado por alguém. A prática que eu falo é a sala de aula mesmo. É está exercitando todo o conhecimento que eu estava tendo aqui. Prática é o ir para sala de aula (Daiana).

A teoria já seria mais o estudo, a fundamentação. A prática que eu chamo seria a aula propriamente dita. Você conviver com o aluno (Ana Tereza).

O conhecimento é construído e esse e está registrado nos textos teóricos, nos livros. É importante você ter a teoria como base e como o conhecimento construído (P. Neuma).

Em outra instância, as falas acima sinalizam para uma importante compreensão do caráter de oposição, que se entremeia entre a teoria e a prática. Há unidade entre teoria e prática? A concepção dialética já mostrou que sim. Mas também há uma oposição traduzida no movimento de contradição que marca o pensar dialético. Por isso, dizemos que “o teórico se contrapõe - não de um modo absoluto, mas relativo, ao prático” (VAZQUEZ, 2007, p. 225). A prática está ligada à teoria por fios tão invisíveis que muitas vezes fica difícil enxergarmos os laços que as une. Por conta disso, às vezes também não é tão simples perceber os desenlaces entre esses termos. A aproximação com os enlaces e desenlaces se dá quando há compreensão de que, embora, em uma convivência inseparável, teoria é teoria e prática é prática, portanto “não podem ser reduzidas uma à outra” (HOUSSAYE, 2004, p. 13).

Aqui retomo a discussão de Vazquez (2007) ao exprimir a ideia de que teoria não pode ser confundida com prática e vice-versa. Basta perceber que mesmo existindo em íntima relação com a prática, o campo teórico é tido como “um conjunto de conhecimentos aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, constituindo assim um campo científico dado” (VAZQUEZ, 2007, p.225).

Entendendo a teoria como o conjunto de conhecimentos sistematizados a partir de uma dada realidade, logo, percebendo os fios invisíveis que unem teoria e prática a professora a seguir reflete:

Para mim teoria, nada mais é do que o conhecimento sistematizado a partir de uma realidade. Não se constrói teoria a partir do nada. Ela te remete para uma prática. Eu tô estudando com os alunos toda a discussão dos clássicos da sociologia. O Durkheim, Marx, Weber. Todo o estudo desses autores que nós estudamos na primeira unidade, está baseado em quê? Numa observação direta da realidade, no momento que eles estão vivenciando (P. Iara).

O distintivo da teoria é que esta se volta para a produção de fins e conhecimentos. Não se faz práxis se parar por aí. Na práxis, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação.” Mesmo com manifestações objetivas a atividade teórica se assenta em operações mentais que tem uma existência psíquica e subjetiva (VAZQUEZ, 2007, p. 233). A não materialização da teoria condena-a a se tornar atividade espiritual pura, em que a práxis não se efetiva.

Por sua vez, “na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe isoladamente da sua consciência, portanto é real, objetiva e material”. As diferenças entre o pensamento e a ação, elencadas no corpus da discussão que ora se apresenta só podem ser refletidas no “seio de uma unidade indissolúvel. Por isso devemos falar, sobretudo, de unidade entre teoria e prática e, nesse marco, da autonomia e da dependência de uma com relação à outra.” Desse movimento contraditório se edifica a práxis, que tem como substância a atividade prática material adequada a fins e conhecimentos, que transforma o mundo - humano e material (VAZQUEZ, 2007, p.p. 225-243).

Entendendo que a teoria também se aprende em outros espaços para além da formação universitária, uma das alunas esclarece:

Teoria, acredito que seja o conjunto de informações e conhecimentos que você tem, que adquire com o passar do tempo. Nos seus estudos, na sua vida, no seu trabalho você vai adquirindo um leque de informações que através da reflexão vai formar a sua teoria sobre determinada coisa, sobre determinado assunto (Antônia).

Não separando a teoria da realidade, alguns dos sujeitos percebem a atividade teórica como dimensão necessária para a compreensão e também para atuação do educador na realidade:

Teoria é toda essa contribuição que alguém pensou e está ali sendo exposto agora para você compreender a realidade de todo o trabalho que você acaba realizando dentro da educação, como educador (Daiana).

Entender quando, como, porque eu vou fazer isso é o papel da teorização. Dá-lhe esse suporte na graduação para que se graduando possa atuar lá na escola, na secretaria, etc. (P. Pimentel)

A partir da teoria, você pode extrapolar os muros da universidade (P. Neuma).

Na verdade, a teoria tem como uma das suas finalidades a interpretação da realidade, desnudando-a e possibilitando uma compreensão dos fenômenos naturais e humanos presentes no contexto social, sendo o próprio contexto objeto de compreensão da teoria. Ela também pode e deve contribuir para a transformação da realidade. Por conseguinte, a interpretação por si só não é

transformação, “daí que a teoria tenha de ser arrancada de seu estado teórico e, pelas mediações adequadas, buscar realizá-la” (VAZQUEZ, 2007, p. 236).

Esse seria o papel da educação, se colocar entre a atividade teórica e a atividade prática para suscitar a transformação da realidade em que os sujeitos aprendentes (professores e alunos principalmente) estão inseridos.

4.4 Estágio curricular e trabalho de campo: principais temáticas vinculadas ao debate acerca da teoria e da prática.

Não fica oculto na discussão que vem sendo elaborada que a própria estrutura curricular atual da maioria dos cursos de formação docente reflete o pensamento que traduz teoria e prática como elementos mecanicamente cortados. Desse modo, normalmente, parte considerável do tempo formativo se destina às chamadas disciplinas de base teórica, dentre as quais se destacam a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia.

As disciplinas costumeiramente reconhecidas como mais práticas vão sendo posicionadas no meio do curso. Entre elas se destacam às que se voltam para o estudo das Metodologias específicas do ensino e a Didática, vistas como meramente técnicas e destinadas a responder ao como ensinar. Bem no finalzinho desse modelo curricular de formação aparece o estágio, entendido como a hora da prática, hora em que o aluno vai para a sala de aula aplicar as abstrações que supostamente aprendeu durante longo período do curso. De forma equivocada, entende-se que se há hora para a prática, logicamente também há hora para a teoria. Pensando desse modo, fica difícil fugir da máxima imediatista que reflete a incisão entre a teoria e a prática.

No período da entrevista duas das três estudantes estavam em fase de conclusão do curso, por conseguinte, inseridas na experiência dos estágios, que no caso do curso de Pedagogia da URCA ocorre nos semestres finais.

Na entrevista realizada não havia nenhuma questão referente ao estágio. Mas, mesmo assim, as duas estudantes o focalizaram como uma dimensão importante no debate sobre a teoria e a prática. Não houve nenhum comentário da terceira estudante sobre o tema, até porque na ocasião da entrevista ela ainda estava nos primeiros semestres do curso, portanto não tinha passado por essa vivência. Nas duas situações, os posicionamentos das estudantes revelam que

“todo pensamento nasce da experiência, mas nenhuma experiência obtém algum sentido ou coerência sem ter sido submetida às operações da imaginação ou do pensar” (ARENDRT apud SACRISTAN, 1999, p.50). As graduandas inseridas na prática do estágio associaram-no ao momento da prática. Em relação ao estágio no contexto do curso de Pedagogia da URCA, descrevem:

A prática fica lá para o final do curso. Falo da prática em sala de aula. Eu acho que a gente vai pouco para a sala de aula. É algo muito superficial. Na Pedagogia em termos de currículo defendo que devêssemos começar o estágio a partir do segundo semestre. Porque muitas vezes você tem muita teoria, mas você não tem uma direção de como aplicar isso na prática. Você tem um estágio no sétimo semestre de Gestão, Fundamental I, mas não entra em sala de aula para puder fazer aquela prática, ir se acostumando. Quando chega à prática, acaba descobrindo que tem pouco conhecimento sobre a teoria e a prática (Daiana).

O nosso curso está um pouquinho defasado com relação a estágio. Educação Física no terceiro semestre já tem estágio. Nós temos quando? No final do curso. Sétimo e oitavo. O curso de Pedagogia por se tratar de um curso que trata da educação, se colocasse no segundo semestre uma disciplina que já fosse dando um contato com a escola, quando chegasse lá no estágio supervisionado como é chamado a prática propriamente dita, esse aluno já vai ter mais prática, ele já não vai se frustrar tanto. Eu pude ver o temor de alguns alunos agora no período do estágio. Tem pessoas que são da educação, mas tem outros que não e ficam angustiados e se perguntam: “O que eu estou fazendo aqui?” E acaba que tem toda uma justificativa quando alguém diz: “Eu terminei o curso, mas eu não quero saber do campo da educação” (Antônia).

O estágio e as inquietações dos estudantes, de uma forma geral, nos instantes finais do curso parecem representar os reais momentos em que se pode ver claramente o tamanho do abismo teórico-prático que foi se desenvolvendo no decorrer da formação. É provável que, de certo modo, o profundo abismo que se instaura seja fruto da não compreensão de que estes componentes não têm lugares, nem hora, nem períodos específicos para acontecer. Decerto, perpassa toda a formação.

Seguindo a lógica equivocada do modelo prático-utilitário do conhecimento, professores e estudantes deveriam chegar aos estágios com uma sensação de tranquilidade e dever cumprido, já que dedicaram cinco, seis ou mais semestres ao trabalho com conhecimentos teóricos que agora deveriam ser facilmente e mecanicamente aplicados em um ou dois semestres. Mas não é tão simples assim. O extenso tempo dedicado à prática da teorização (não seria verbalização?) é questionado na fala de uma das estudantes investigadas:

Acho que a gente tem pouca teoria. Você sabe que existe a escola construtivista, que existe a escola tradicional, que existe a escola histórico-crítica. Tem várias tendências na pedagogia, mas muitas vezes a gente acaba não se aprofundando para conhecer. Às vezes a gente conhece superficialmente a teoria e quer jogar na prática. E isso eu vejo muito aqui no curso, porque a gente não tem esse aprofundamento (Daiana).

Três dos professores investigados também refletem sobre o modelo de estágio em voga no curso e contribuem com propostas de mudanças. Uma delas descreve a experiência positiva de estágio a que esteve vinculada quando era docente da UFC na década de 80. Entende ainda que é fundamental uma mudança do modelo e da concepção de estágio atual. A outra fala sobre a importância da inter-relação entre a instituição formadora e a escola que recebe os estudantes estagiários. A terceira docente entende que não é a simples prática dos estágios que vai contribuir para resolver o encontro-desencontro entre a teoria e a prática, o que importa no âmago dessa discussão é uma transformação no próprio modo dos sujeitos pensarem a relação teoria e prática:

As experiências de estágio que eu vivenciei na UFC anos atrás chegam a ser mais avançadas do que as experiências que eu tenho vivenciado aqui na URCA. A UFC sempre teve a prática de ter as escolas conveniadas. O professor de estágio não vem para a universidade. Ele acompanha o aluno na escola. Tinha mais de um professor na disciplina de estágio e cada professor ficava com um grupo de alunos. No caso aqui da URCA no estágio fica um professor sozinho para acompanhar 40 alunos. Precisamos dar um salto e pensar um estágio que ainda não fizemos. O estágio vivenciado hoje não dá suporte nem no início do curso, nem no final do curso. Ele é um modelo fracassado. Mas se há um excelente acompanhamento e uma excelente articulação da instituição que vai receber os alunos, o estágio pode ser no primeiro semestre. É uma mudança do modelo e da nossa concepção (P. Zuleide).

A gente tem aberto pouco espaço para sentir qual é a possibilidade que a escola nos indica, quais são os caminhos que as escolas nos indicam para a gente melhorar o estágio. No sentido de melhorar essa inter-relação, de ter uma contribuição com a escola (P. Neuma).

Eu acho que o que precisa é tentar entender essa questão teoria e prática de uma forma muito mais inter-relacionada. Então, você pode botar estágio desde o primeiro semestre. Você pode botar milhões de estágios. Mas se for pensado como essa coisa desvinculada, dissociada, então não adianta (P. Iara).

Repito que o pensamento tradicionalmente difundido no âmbito da formação de professores diz haver uma cisão entre a teoria e a prática. De acordo com o que foi exposto em momentos anteriores do estudo corrente, isso tem suscitado, de um modo geral, o clamor equivocado de parte dos professores e estudantes por “mais prática”, uma vez que consideram os cursos muito teóricos. Na perspectiva da práxis, o teórico é uma dimensão importante no processo de formação docente. É contra a verbosidade que as armas devem ser hasteadas.

“As aspirações por ‘mais prática’ frequentemente têm sido direcionadas ao estágio supervisionado” (PIMENTA, 1994, p. 11). O estágio vem assim, ao longo da história da formação docente sendo associado à prática. Porém, a noção de prática que aparece, normalmente, está relacionada a um tipo de ação esvaziada de teoria. É a prática pela prática. É retirada da concepção de estágio a noção de que este seja uma “atividade teórica preparadora de

uma práxis” (PIMENTA, 1994, p. 15). Passa a ser representado como a hora da aplicação de técnicas de ensino, ficando assim reduzido ao “como fazer”, direcionado para o “desenvolvimento de habilidades específicas no manejo da classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (LIMA, 2004, p. 37). Tal perspectiva já constitui em si um importante problema que obscurece a compreensão da formação como transformação e enriquecimento pessoal a partir das concepções de outros, incluídas as objetivações que chamamos ciência (SACRISTAN, 1999, p. 50).

Compreendo enfim que estágio não é prática. É teoria e prática. É um momento da formação em que o futuro docente se aproxima do exercício da profissão, buscando compreendê-la à luz das teorias que “são explicações sempre provisórias da realidade.” Ao lado das demais disciplinas das licenciaturas, o estágio integra o “corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (LIMA, 2004, p. 43).

Observo que o estágio também ainda não é o exercício da docência em sua totalidade. Aprender a ensinar é um processo muito mais complexo, dinâmico e contínuo. Envolve vários outros fatores que se inter-relacionam dialeticamente. Em sua atividade pedagógica o professor movimenta aprendizagens diversas, advindas de suas experiências formativas, internalizadas em espaços institucionais ou não. Além do mais, a formação do docente não se fecha quando do término de uma graduação. Essa é apenas uma das importantes etapas da formação. Já se tornou consensual a ideia de que o professor está em contínua aprendizagem, graças, sobretudo, a sua característica humana de inacabamento. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 55).

Por conseguinte, ser professor e atuar de uma maneira e não de outra, se relacionar de um jeito ou de outro com seus pares, com seus alunos e com sua matéria, avaliar desse ou de outro modo, entre outras tomadas de decisões diárias, significa está a todo o momento assumindo posicionamentos guiados por experiências interiorizadas nos contextos formativos ao longo da vida dos indivíduos. Por isso há um reconhecimento de que a “natureza do ensino é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, uma estrutura estável, mas não estática” (SILVA, 2005, p. 153). Só assim é possível compreender que na contínua, dinâmica e infinita aprendizagem da docência “o pensamento que representa a experiência já tida pode ser guia antecipado da experiência que está por vir” (SACRISTAN, 1999, p. 51).

No contexto do trabalho que o professor desenvolve, todas as características humanas individuais e sociais são acionadas. As experiências vividas no mundo objetivo internalizadas passam a constituir a singularidade docente num todo social, contribuindo para a configuração da subjetividade professoral. É assim que vai gradativamente sendo constituído o modo de ser e agir do professor.

A discussão exposta reflete a compreensão de que “O saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas (TARDIRF, 2006, p. 18). A partir daí se observa que a construção do ser professor se faz por meio da interação desses com determinadas instituições socializadoras. Portanto, durante toda a sua vida o professor vai incorporando crenças, valores, atitudes e comportamentos que são frutos das experiências vividas em instituições das mais diferentes matizes. A família, a escola, a universidade, seus pares, a mídia, os cursos dos quais ele participa e o próprio exercício da docência representam as principais fontes de conhecimentos que servem de base ao trabalho do professor.

No conjunto das instituições elencadas, verifico que o estágio compõe normalmente, o quadro curricular da formação universitária. Reconheço que é, geralmente, na universidade que os professorandos se aproximam da mediação teórica, entendida como um dos instrumentos fundamentais para a compreensão dialética do contexto real e sua conseqüente transformação. É no estágio, como componente curricular dos cursos de formação, que os futuros docentes se aproximam da realidade em que possivelmente irão atuar e desenvolver o conjunto de ações didático-pedagógicas peculiares à docência. Mas não podemos descolar das ações dos professores “o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc.” (SACRISTAN, 1999, p. 31)

A proposta metodológica básica do estágio nas licenciaturas é marcada principalmente pela possibilidade dos alunos saírem das quatro paredes das salas de aula da Faculdade e adentrarem os campos das principais instituições que são objetos de estudo na graduação. Utiliza o trabalho de campo ou estudo do meio como proposta investigativa principal.

Fazer estudo do meio é “fazer pesquisa básica e aplicada nas várias formas necessárias, é utilizar instrumentos metodológicos diversos, registrar e interpretar a realidade propondo alternativas para as situações analisadas” (FELTRAN & FILHO, 2001, p. 126). Como procedimento de pesquisa, o trabalho de campo é uma alternativa metodológica que pode ser

realizada ao longo do curso e em todas as disciplinas, portanto seu uso não se limita somente ao estágio. É o que observa uma das docentes entrevistadas:

O discurso da dissociação teoria e prática tem a ver também com a forma de cada professor cumprir a sua aula, de trabalhar com os conteúdos. O professor já em qualquer uma das disciplinas, ele tem como fazer essa relação, não tem que esperar que chegue o final do curso, 7º e 8º. Ele pode, por exemplo, introduzir uma pesquisa de campo, em que o aluno vá lá e procure discutir qual é o problema central (P. Neuma).

Não se pode perder de vista que o trabalho de campo como ferramenta básica de pesquisa e de ensino tem o campo como um “recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (NETO, 2004, p. 53).

O estudo de campo como metodologia de ensino é associado por uma das professoras a experiência adquirida por ela no universo da pesquisa científica:

Nossa prática de professor pesquisador tem gerado essa possibilidade de ter um contato inicial com os campos que não é só escola. O aluno só vai compreender a pesquisa se ele vir o professor pesquisando e se ele participar da pesquisa do professor (P. Zuleide).

Caminhando na direção de um encontro do conteúdo com a realidade, outro professor descreve que no desenvolvimento da sua prática pedagógica não dispensa a ida dos formandos ao campo escolar:

Há uma preocupação minha de fechar o semestre com essa coisa, tipo assim, vê alguma coisa e aplicar. Nesses últimos semestres, eu levei a turma para essa escola (Rosa Ferreira), dentro da proposta metodológica da protextualidade que faz parte do meu trabalho de pesquisa. Levei a turma para lá. Os alunos desenvolveram algumas idéias, dentro do possível, porque só uma manhã não dava para fazer muita coisa (P. Pimentel).

Normalmente, o fato de o professor ir a campo com seus alunos é visto como sendo o lado prático da formação de professores. Já o instante teórico é representado, geralmente pela exposição oral da aula ou pelas leituras realizadas em sala. E é assim separadamente que esses momentos aparecem na cabeça de alguns. Cada um ocupando o seu lugar e a sua hora certa de acontecer.

Uma das professoras se insere no debate e aprofunda a ideia de que o trabalho de campo precisa ser pensado para além da perspectiva que o reduz a prática. Veja o que ela fala:

Agora na minha disciplina a gente não teve tempo de ir a campo. Tem alguns momentos que eu vou a campo.

Eu acho que essa relação ela não se dá simplesmente você indo a campo olhar aquilo que você quer. Essas inter-relações elas vão se dando de uma forma muito mais inter-relacionada, muito mais misturada, e não dentro desses momentos estanques. A gente tem condições de fazer essas relações mesmo sem ir a campo. Às vezes tem professores que fazem trabalho de campo, mas que não conseguem fazer essa relação teoria e prática. Não é você ir para o campo que vai conseguir fazer essa relação. A meu ver essa relação se dá de uma forma muito mais complexa e envolve a questão do como

you face the question of knowledge, of how knowledge will account of interpreting a determined reality (P. Iara).

Even including the field activity in its pedagogical practice, the teacher impels the reflection that the same is, above all, a methodological procedure of investigation that can be used in the internship or in the other disciplines of the course. The analyses of the teacher in the agenda allow the understanding that field work is also practice. But not for this reason it ceases to be theory. Field work, just as every pedagogical action, is essentially, theoretical-practical. It requires, therefore, the understanding of education as a phenomenon of praxis.

5 Considerações Finais

O que se leu nos escritos antecedentes não são mais do que resultados provisórios de uma realidade investigada. Têm como sustentáculo histórias que se misturam, que se encontram, que se interpenetram numa passarela de idéias movimentada por falas e enunciações acerca da teoria e da prática. No campo da educação, pensar esses componentes nunca foi fácil. Por isso, incontestavelmente, com esta pesquisa ainda não se esgotaram os dilemas teórico-práticos que se sobressaem no âmbito desse debate. Também esta nunca foi a pretensão desse trabalho e, imagino, que de nenhum outro estudo que se toma como dialético. Sabendo que a realidade é uma totalidade inserida num movimento circular e sem fim, seria incoerência esperar o fechamento de um ciclo que desde os tempos mais remotos sempre inquietou os mais diversos tipos de pensadores da humanidade. E com certeza, continuará desafiando os pensadores dos tempos atuais e os que surgirão nos novos tempos.

Pois bem, trago aqui nada mais do que processos analíticos que representam apenas fragmentos de uma realidade, jamais vistos como desconectados de uma totalidade maior. São palavras, falas, idéias e pensamentos que mostram uma existência articulada a um contexto social, político, cultural e linguístico. Logo, não podem se desprender dessa conjuntura. Enfim, são enunciações de sujeitos que, por meio da materialização de suas idéias, puseram aqui o seu próprio ser. A produção desse material despertou para a compreensão de que não há caminhos possíveis para se retirar a experiência das palavras. Elas estão juntas, unidas por forças dinâmicas que só se desvelam a partir de um pensamento dialético que explica a realidade como práxis.

A análise das falas sobre teoria e prática, relacionadas às histórias de formação dos professores e estudantes partícipes desse estudo, permitiu a construção da visão de que os ditos e os não ditos carregam as marcas de uma caminhada histórica, mesmo aquelas que se adquirem em tempos que parecem tão distantes. Em relação aos dias de hoje, podem até serem tempos afastados cronologicamente, mas que não pereceram, pois concepções e práticas herdadas desde as origens mais longínquas podem tornar-se perenes, já que, estarão de algum modo, presentes no modo particular de cada sujeito ler o mundo e os fenômenos que o cercam. Sim, isso é formação!

Ao vir ao mundo, o indivíduo já começa a se formar. Numa metamorfose sem fim, vai se transformando em gente, vai se humanizando. Isso considerando todos os aspectos e

dimensões que possam envolver o ser humano. Tal feito não se constrói fora das interações e relações sociais. É na troca com os outros que se aprende. É nessa troca que se ensina. É nessa troca que os indivíduos se humanizam. Então, para aprender e ensinar basta ser gente. Na convivência com outras gentes, as pessoas se formam e se reformam, criam o mundo, interiorizam-no e ao mesmo tempo exteriorizam-no. E assim, o homem faz o mundo, estar no mundo e contém em si esse mesmo mundo. Como pensá-lo fora desse mundo social que ele fez e faz, e onde ele se fez e se refaz? No próprio pensamento que os seres humanos emitem acerca de qualquer objeto da realidade se inscreve traços marcantes do universo social em que eles estão inseridos.

A presente investigação possibilitou o encontro com traços deixados a partir de experiências anteriores vividas pelos indivíduos entrevistados. São disposições preexistentes, que tiveram origem em experiências familiares e institucionais. São marcantes nas enunciações dos sujeitos e foram classificadas por mim como disposição da prática, do compromisso político, da criticidade, do pensamento relacional e da coerência. Estas disposições continuam e continuarão dinamicamente sendo atualizadas em novas vivências dos investigados. Observando suas falas acerca da teoria e da prática pude então ver, que eles se utilizam, geralmente desses códigos para explicar como entendem a relação entre esses componentes.

Ao serem solicitados a explicitarem suas concepções de teoria e prática, os sujeitos, de forma unânime, manifestaram o argumento da não separação entre a teoria e a prática. Disseram então, que decididamente uma não vive sem a outra, convivem, pois, de forma interligada. Por sua vez, mesmo sob a égide do pensar homogêneo, não é possível vê-lo como uma manifestação natural. Ao dizerem que “teoria e prática não se separam” os sujeitos, de algum modo, se referenciam em um código próprio do campo social em que estão ativamente envolvidos, o pedagógico-científico. Nesse caso, seguem geralmente a visão paradigmática que se banha da perspectiva histórico-dialética da educação que assim entende essa discussão. Isso revela que as predisposições, escolhas e ações (*habitus*) estão condicionadas a uma determinada estrutura social (*campo*) da qual fazem parte.

Em qualquer campo social, não há uma única forma de explicar um dado objeto ou fenômeno da realidade. No caso específico do discurso acerca da teoria e da prática no campo pedagógico, destaco também ao longo desse trabalho o modo histórico positivista de ver essa relação. Tal perspectiva divulga e fortalece um pensamento que pressupõe a ruptura entre o

teórico e o prático. Discursos aqui presentes carregam ainda resquícios dessa abordagem. Os indícios dessa perspectiva aparecem nas falas de alguns sujeitos, no modo convencional de se pensar a formação docente e em algumas definições que se situam no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Pensar um lugar, uma hora, um tempo certo para a teoria e para a prática acontecer chega a ser uma das formas de manifestar as marcas desse ideário positivista.

É o que ocorre também quando se pensa a necessidade de mais prática ou de mais teoria para a licenciatura em Pedagogia, ou quando se confunde trabalho de campo e estágio com prática, desconsiderando a dimensão teórica que os envolve. Mas vê-se claramente uma luta dos sujeitos em se desvencilhar do pensar positivista, tentando substituí-lo por posturas que se fundamentem em um modo de ler a teoria e a prática assentado na concepção crítico-dialética da educação. Aproximam-se desse pensar, frequentemente, a partir da permanente internalização do habitus científico, capital cultural incorporado, advindo da sua caminhada no campo científico. Aí entram em contato com reflexões e discussões das mais variadas matizes que os ajudam a ter uma compreensão mais epistemológica de muitas questões do campo educacional, não deixando de fora as que se relacionam ao debate acerca da teoria e da prática.

Digo pois que, no contexto dessa pesquisa, aqueles que possuem um largo tempo de engajamento no campo pedagógico-científico apresentaram uma aproximação maior com o ideário crítico dialético. Na verdade, entendem a inseparabilidade entre teoria e prática e conseguem explicá-la à luz de categorias fortes da abordagem em evidência. As apreciações daqueles que ainda estão em fase de iniciação no campo mencionado, também são indicadoras da não fragmentação teoria e prática, porém as disposições incorporadas socialmente para explicar o modo como entendem essa relação ficaram ainda um tanto obscurecidas. Não foi tão fácil percebê-las. E quando isso ocorreu, verifiquei a presença de um olhar orientado por uma leitura de caráter mais humanista, em que há uma supervalorização das questões de ordem mais subjetivas e onde, normalmente a dimensão interpessoal se sobressai em detrimento de um olhar mais político e social.

Tudo isso sinaliza para a ideia de que o tempo de experiência em um determinado campo pode ser um elemento valioso no processo de incorporação do habitus ou disposições norteadoras da compreensão da realidade como práxis. Vi ainda que os participantes dessa investigação, de um modo geral, explicam a relação de unidade entre a teoria e a prática a partir

de múltiplas experiências, algumas mais próximas, outras mais distantes. O que parece ter tido maior peso na internalização das disposições já elencadas foram aquelas vivências que, de uma forma ou de outra, os sujeitos aqui investigados representaram como sendo mais intensas ou mais marcantes em suas vidas.

Em suma, há um modo social e individual dos agentes conceberem a relação teoria e prática. Na dimensão social, fazem uso coletivamente de um discurso do campo social pedagógico que prevê a relação de unidade entre a teoria e a prática. No campo individual, explicam a relação de unidade a partir de disposições originadas e atualizadas por meio de experiências particulares, vividas nos mais diversos campos sociais.

Penso que o trabalho desenvolvido vem contribuir com o debate no sentido de mostrar que não tem como separar o modo de conceber a relação teoria e prática das histórias de formação dos indivíduos. E mais, não tem como descolar a concepção dos sujeitos sobre essa temática dos próprios discursos que vêm se constituindo no campo pedagógico ao longo do tempo. Os agentes desse campo, de algum modo, incorporam certas perspectivas e respondem a elas de acordo com suas próprias experiências sociais. Há uma forte tendência à reprodução de tais discursos, muitas vezes sem a sua necessária análise crítica. Esse pensar crítico e dialético não se constrói de um dia para outro, pois, normalmente, os indivíduos, de uma forma geral, estão anos a fio imersos em uma cultura paradigmática que se assenta na divisão entre quem pensa e quem faz, quem diz e quem cala, entre teoria e prática. Por isso mesmo, a confusão se instala e toma conta dos pensamentos.

Em outros termos, muitas vezes os indivíduos e instituições podem se situar entre paradigmas divergentes, assumindo as posições de uma dada perspectiva, mas crentes nas definições históricas de outra abordagem que a contraria. E assim se fala da não separação teoria e prática, mas ainda não se entende suficientemente a força dialética que as une. Dizer que não se separam parece não ser o bastante. É importante compreender e tentar chegar mais perto da essência que está implícita em uma enunciação desse tipo. Só assim se evitará que ela se torne um simples slogan ou uma noção comum, repetida por todos, mas compreendida por poucos.

Para o entendimento crítico-dialético da relação entre a teoria e a prática faz-se importante tomarmos essas categorias e os discursos daí gerados como objetos de estudo. Foi exatamente o que aqui se fez. Confesso que ainda é muito pouco, mas é uma semente plantada numa terra fértil e que poderá gerar bons frutos. Estes não permitirão que o debate pereça, pois

buscar encerrá-lo, de certo modo, implica na quase morte do campo pedagógico, pois este é uma das dimensões que o alimenta e que, além disso, contribui para entender a própria relação do homem com o mundo.

Na retomada da história do Curso de Pedagogia compreendi que os agentes desse campo, de um modo geral, imprimem a marca da luta e da vivacidade na trajetória dessa formação no Brasil. Basta perceber que os professores e estudantes do Curso de Pedagogia da URCA carregam consigo a própria história do Curso. Dela não se desvinculam. Transportando leituras de mundo que aí se configura, acabam contribuindo para que “vidas subsequentes” continuem perpetuando elaborações e enunciações desse mundo social. De posse de tais apropriações, os sujeitos vão levando a vida resignificando-as, tendo como referencial suas próprias experiências de formação passadas, presentes e as que ainda virão a ter.

Tomando os pesquisados como agentes do campo pedagógico, vi suas histórias como espelhos que refletem a história de muitos outros que participam desse campo. Como integrante do espaço pedagógico, vi minha própria imagem refletida em suas narrativas. Em comunhão com a maioria deles, destaco agora que também sou proveniente da Zona Rural da região nordeste do Brasil, vindo de uma família com parco capital cultural e econômico, portanto proveniente da chamada “classe popular.”

Semelhante à maioria dos entrevistados, participei na minha adolescência de grupos de jovens da igreja católica e de movimentos sociais organizados. Talvez isso tenha sido a principal influência na minha opção pelo Curso de Pedagogia. Meus pais assim como os deles diziam que dos estudos “dependia a prosperidade da nossa família.” Acreditei e incorporei daí um capital cultural que fez de mim mais uma a tomar a escola como instância “redentora da sociedade.” Por isso a ela me dediquei e me entreguei na ânsia de “ascender socialmente.” Meus pais também investiram como podiam para ter os seis filhos na escola. Enfim, como todos os sujeitos dessa pesquisa, entrei no campo pedagógico-científico e hoje tento buscar ferramentas nesse universo para compreender criticamente a realidade macro-social a qual pertenço. E o mais importante, vou me inserindo de corpo e alma em tudo que faço, tendo em vista contribuir, de algum modo, para transformar essa mesma realidade.

Sei que tudo isso só é possível porque a partir da prática social se constroem idéias sobre o mundo. Idéias que a esse mesmo mundo retornam, tendo em vista a sua transformação em algo sempre melhor. Isso não é permitido às “pedras”, nem às “plantas”, mas somente aos seres

humanos que fazendo versos e reversos nomeiam as coisas do mundo, pois são antes de tudo, seres da práxis. Enquanto gente que sou, busquei nesse trabalho elaborar idéias acerca de um fenômeno fortemente presente no campo pedagógico, o debate acerca da teoria e da prática. Fui à cata de respostas para a seguinte questão: De que modo disposições ou *habitus* incorporados socialmente orientam a concepção de teoria e prática de professores pesquisadores e estudantes de I.C do Curso de Pedagogia?

Depois de uma árdua, mas não menos prazerosa caminhada de pesquisa, tomei contato com as trajetórias sociais dos sujeitos. Daí se revelaram algumas disposições orientadoras de concepções e práticas. São preceitos que geram e organizam práticas atuais e que integram experiências passadas. Aparecem na postura de crítica, no amparo na prática e na realidade do aluno como base para o fazer pedagógico, no olhar político que pede um comprometimento social do pesquisador, no enfoque relacional, que vê todas as coisas interligadas e inter-relacionadas e também na atitude de coerência, em que se solicita o encontro entre o que se diz e o que se faz, particularmente no que se refere as relações cotidianas dos sujeitos entre si. Pude perceber enfim, que, de um jeito ou de outro, estas disposições estão interligadas e são usadas pelos sujeitos em particular para explicar o seu modo de entender o pensamento coletivo que explica a relação de unidade entre a teoria e a prática.

É pertinente dizer ainda que as reflexões delineadas no corpo desse texto também abriram veredas para outras inquietações que começam a se instalar e que pedem estudos futuros mais aprofundados. Destaco então, a necessidade de uma pesquisa afinada acerca dos significados, sentimentos e mudanças na prática pedagógica, geradas quando o professor afastado para cursos *stricto sensu* retorna para suas atividades de sala de aula. Além disso, ressalto a importância de novas pesquisas que investiguem de forma minuciosa as disposições sociais que orientam os docentes em suas escolhas científicas. Declaro que essas representam apenas algumas das idéias que germinaram a partir da análise dos dados da presente investigação, mas que podem florescer e tornar-se produções fecundas, contribuindo para uma maior compreensão do processo de formação docente em relação com a pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela Da S; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa (et al) **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil**: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Aproximação epistemológica entre a conceito de *habitus* e a teoria das representações sociais**: um caminho para apreender a identidade social do professor. In: XXVI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

_____. **Habitus, representações sociais e a construção identitária dos professores de Maracanaú**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.) **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Reflexão crítica e colaboração**: Articulação teoria e prática no desenvolvimento da Atividade docente. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, 2008.

ANFOPE. **Considerações das Entidades Nacionais de Educação**. ANPED, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR- sobre a proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Abril, 2005. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>>

BACCEGA, Maria Aparecida. **Da informação ao conhecimento**: ressignificação da escola. Comunicação & Educação, São Paulo, n.22, set/dez, 2001. Disponível em: <<http://comueducincubadora.fapesp.br/portal/periódicos/comunicação-educacao>>.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da Linguagem. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

BISSOLI DA SILVA, Carmem S. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a

_____. **Escritos de Educação**, 2007b

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007c.

_____. **A miséria do mundo**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007d

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004a

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004b

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. & Passeron, Jean Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. **Diretrizes curriculares da pedagogia.**

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 3/2006. **Diretrizes curriculares da pedagogia.** Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5/2005. **Diretrizes curriculares da pedagogia.** Brasília, 2005.

_____. Lei nº. 9.394/1996. **Diretrizes e bases para a educação nacional.**

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** : busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CALDAS, Alberto Lins & LINS, Alberto Frederico. **Oralidade, texto e história:** para ler a história oral. Loyola, 1999. Disponível em: <http://books.google.com.br>

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **O trabalho pedagógico e sua especificidade:** a práxis dos profissionais de Pedagogia em espaços não escolares. (Mestrado em Educação). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2007.

CARVALHAL, Juliana Pinto. 2005. **A influência da igreja católica na formação dos movimentos de defesa dos direitos humanos (1970-1985)**. Anais do I Colóquio do LAHES – Laboratório de História Econômica e Social. Juiz de Fora, 13 a 16 de junho de 2005.

CARVALHO, Rodrigo Chaves de M. R. de. **Repensando a dominação social ou teria Bourdieu algo a dizer ao Marxismo?** In: V colóquio Internacional Marx e Engels. Campinas, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COIMBRA, Camila Lima. **A pesquisa e a prática pedagógica como componente curricular do curso de Pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, ENDIPE, 2008.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CRUZ, Gisele Barreto da. **A visão dos pedagogos primordiais sobre os primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

DAMASCENO, Maria Nobre & SALES, Celecina de Maria Veras (Coord.) O caminho se faz ao caminhar: **elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. In: VEIGA, Ilma P. A. Didática: o ensino e suas relações. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DOMINICK, Rejany dos Santos; ECAR Ariadne Lopes (et al). **Transformações, repetições e possibilidades instituintes na Formação do Pedagogo em algumas instituições públicas de ensino no Estado do Rio de Janeiro**. In: XIV Endipe- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre-RS. XIV ENDIPE. Porto Alegre- RS: ediPUCRS, 2008.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, São Paulo, 1996.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. **Revista Veja**, 26 de novembro de 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: propostas em disputa**. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/TextosOlindaEvangelista.htm>. Acesso em: fevereiro de 2007

FELTRAN, Regina Célia Santis & FILHO, Antônio Feltran. Estudo do Meio. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Técnicas de Ensino: Porque não?** 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, Berta Weil. Análise de Conteúdo. **Aletheia**, ULBRA, v. 11, p 13-20, 2000.

FONTANA, Maria Iolanda. **A prática da pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia**. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. Portal da ANPED. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: Uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação do magistério do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: NILDA, Alves (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCIA, Regina Leite; ALVES Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GATTAZ, A. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J.C.S.B (Org) **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo. Ed. Xamã, 1996.

GHEDIN, Evandro & PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: **gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRUNER, Eduardo. Leituras Culpadas. Marx(ismos) e a práxis do conhecimento. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1 ed. Buenos Aires, CLACSO, 2006.

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.2, pp. 158-184, Jul/Dez 2007. Site: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUME, D. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LANZA, FÁBIO. A igreja católica e o seu discurso utópico sob o prisma do Seminário “O São Paulo”. **Revista Lusófona de ciências das Religiões**, Ano V, 2006, n. 09/10, p.239-247.
- LIMA, Maria Socorro Lucena & PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Docência no ensino superior**: Dos fios da prática aos desafios da construção do conhecimento pedagógico. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, ENDIPE, 2008.
- LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza, Imprensa Universitária-UFC, 2000.
- LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.
- MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. Como fica o Curso de Pedagogia. **Revista Nova Escola**. Março de 2000.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2007.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de & RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set/dez. 2003.
- MORENO, Silvina Mônica. **O trabalho do professor iniciante**: o que eu faço agora? Um estudo de caso dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. (Mestrado em Educação). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2005.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, António- **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983

PASSOS, Carmensita. **A busca de superação da dicotomia entre a teoria e a prática nos currículos de formação docente.** III Colóquio internacional de Políticas e práticas curriculares. João Pessoa, PB, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, Décio & DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória.** Alea vol.7 no.2 Rio de Janeiro July/Dec. 2005

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Formação em Pedagogia: estudantes da Universidade Regional do Cariri- URCA e o contexto de suas experiências pedagógicas.** In: XIV Endipe- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre-RS. XIV ENDIPE. Porto Alegre- RS: ediPUCRS, 2008a.

_____. & SOUSA, J. S. Os primórdios do curso de Pedagogia nas narrativas de uma aluna da primeira turma da Faculdade de Filosofia do Crato. In: VII Encontro Cearense de Historiadores da Educação- **vitrais da Memória: lugares, imagens e práticas culturais**, 2008, Barbalha Ceará. Anais do 7 Encontro Cearense de Historiadores da Educação- vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza : UFC, 2008b.

RODRIGUES, Marli de Fátima & KUENZER, Acácia Zeneida. **As Diretrizes Curriculares Para O Curso De Pedagogia: Uma Expressão Da Epistemologia Da Prática.** olhar De Professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível Em <Http:// [Www.Uepg.Br/Olhardeprofessor](http://www.Uepg.Br/Olhardeprofessor)

ROGÉRIO, PEDRO. **Pessoal do Ceará: Formação de um campo e de um habitus musical na década de 1970.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTAN. J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação.** Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 34 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 18 de abril de 2009.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: Trajetória Longa E Inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. & AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº. 68, Dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, Vol. 26, n. 90, jan/abr 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. maio/jun/jul/ago 2002.

SILVA, Kátia Aparecida Sá Carvalho da. Percepção e Vivência da relação teoria e prática no trabalho pedagógico: **análise da experiência de egressos do curso de Pedagogia da FEUFF (Niterói)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2006.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai/jun/ago. 2005

SILVA, Waldeck Carneiro da. **A universitarização do professor das séries iniciais do ensino fundamental**: análise sociológica da experiência desenvolvida na UERJ. 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, set. 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 mai 2008.

SOUZA, Sara Cristina de. Igreja católica, política e moral durante a ditadura militar Brasileira (1964-1985) **Revista Aulas**, Abril 2007/Julho 2007.

SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002

SZYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THERRIEN, Ângela T. S. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

THERRIEN, J. **As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia** - Entrevista. Vida e Educação. , v.3, p.14 - 16, 2006.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA. **Pedagogia Escuta I e II**: construindo a Pedagogia que queremos. Crato-ce, 2006.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Crato-Ce, 2007 (mimeo)

_____. **Projeto de reconceptualização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Crato-Ce, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Coord.). **Repensando a Didática**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

WACQUANT, Loiq. J.D. **Esclarecer o Habitus**. Tradução José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. Sociologia. Problemas e práticas. (Lisboa), n.º. 14, pp. 35-41, 2004. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/. Acesso em fevereiro de 2009.

WACHOWICZ, Lílian Ana. **Educação, epistemologia e didática**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves;