



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/

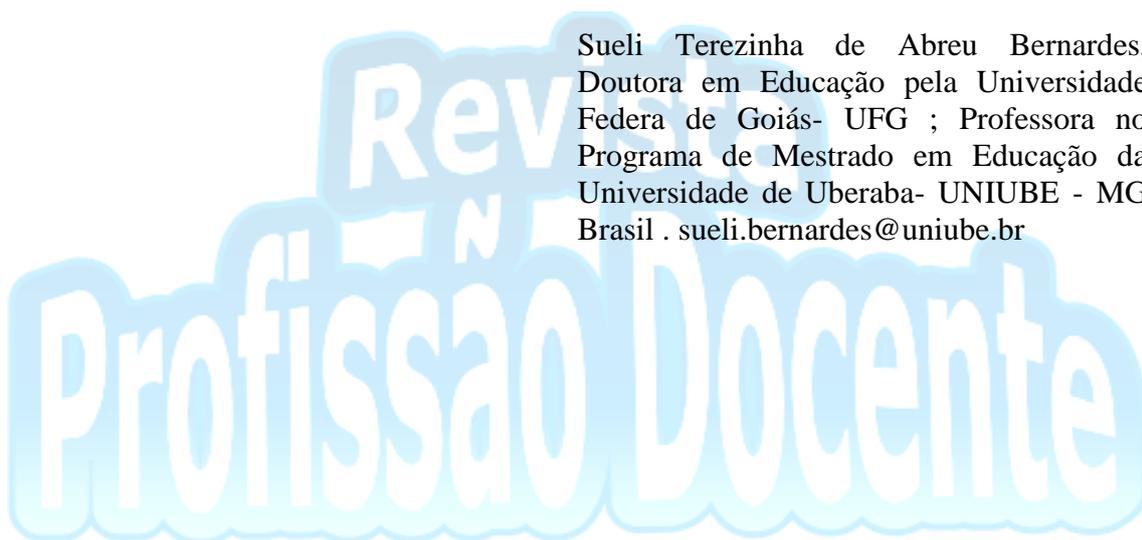


UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**UM GESTO POÉTICO:
INTERAÇÕES TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**A POETIC GESTURE:
INTERACTION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN TEACHER
DEVELOPMENT**

Sueli Terezinha de Abreu Bernardes,
Doutora em Educação pela Universidade
Federal de Goiás- UFG ; Professora no
Programa de Mestrado em Educação da
Universidade de Uberaba- UNIUBE - MG
Brasil . sueli.bernardes@uniube.br





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO

O estudo das relações entre a teoria e a prática no campo educacional faz voltar a discussão de um problema antigo: como se interagem a teoria e a prática na formação do professor? Sabemos que, além de se preocupar com a ação de educar, o professor alimenta, também, a preocupação teórica de explicar as leis dessa ação. Envolvidos nessa questão, decidimos apresentar uma reflexão sobre esse binômio teoria/prática na formação de professores. Essa proposta baseia-se na crítica ao modelo da racionalidade técnica e orienta-se no modelo da racionalidade prática. Nesse segundo modelo, a teoria e a prática não se apresentam separadas, mas concomitantes e articuladas em todos os eixos de formação; a prática é espaço de interação, criação e reflexão, não apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, não apenas qualificação para as habilidades profissionais. Nesse sentido, a educação é um gesto poético, pois o professor cria a experiência da beleza e a busca de sentido de sua teoria e de sua prática a cada dia.

Palavras-chave: Teoria e prática. Racionalidades. Formação de professores. Gesto poético.

ABSTRACT

The study of the connections between theory and practice in the educational field brings to the fore the discussion of an ancient problem: how do theory and practice interact in teacher development? It is known that, as well as busying him(her)self with the action of educating, the teacher also has the theoretical worry of explaining the laws of such an action. With an involvement in this issue, we decided to present a reflection about this binomial theory/practice in teacher development. This proposal is based on the criticism of the technical rationality model and is guided by the practical rationality model. In this second model, theory and practice do not present themselves as separate, but as concomitant and articulated in every axis of development; practice is the space for interaction, creation, reflection, not only the locus for application of a scientific and pedagogic knowledge, not only qualification for professional abilities. In this sense, education is a poetical gesture, for the teacher creates the experience of beauty and the search for meaning of his(her) theory and his(her) practice, day by day.

Key Words: Theory and Practice. Rationalities. Teacher Development. Poetical Gesture.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Conviver intensamente com os problemas da educação enquanto prática faz parte da natureza do trabalho do professor. Nesse sentido, ele faz, continuamente, a interlocução entre o saber teórico e a prática pedagógica. Assim, é natural que problemas da relação entre a teoria e a prática ou de uma prática sem teoria, ou seja, de uma prática ingênua ou puramente empírica, incomodem o professor, uma vez que seu trabalho como educador depende muito da segurança com que, em sua atividade, ele seja capaz de articular a teoria com a prática e vice-versa, dando a essa atividade caráter teórico-prático efetivo.

O estudo das relações entre a teoria e a prática no campo da educação – que suscita questões de ordem muito mais profundas e complexas que as de natureza meramente lógica ou epistemológica – faz voltar à baila um problema antigo, até agora não de todo resolvido: como se relacionam a teoria e a prática na formação do educador? Questão que interessa, evidentemente, a todos as variantes da formação do professor, que sabe que a intenção da educação não se esgota numa pretensão de ordem prática: Além de preocupar-se com a ação de conduzir ou de educar, o professor alimenta, do mesmo modo, a preocupação teórica de explicar as leis dessa ação.

Envolvidos nessa problemática, decidimos apresentar algumas reflexões para trabalhar o binômio teoria/prática na formação de professores.

A TEORIA E A PRÁTICA: LEITURA HISTÓRICA

Sabemos que, em nosso país, os cursos de licenciatura têm sua origem nas antigas faculdades de filosofia, na década de 30. Sua criação foi motivada pela preocupação com o preparo de professores para a então denominada escola secundária. Também na Universidade de Uberaba isso ocorreu. Seus cursos de licenciatura, em sua



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

maioria, são oriundos da antiga Faculdade de Filosofia Santo Tomás de Aquino de Uberaba — posteriormente Faculdades Integradas — até hoje lembrada pelo pioneirismo na formação de professores na região triangulina do estado de Minas Gerais.

Os cursos de licenciatura originários estruturavam-se na fórmula —3 + 1||, em que as disciplinas pedagógicas, com um ano de duração, eram oferecidas na última série, após o estudo das disciplinas de conteúdo específico. A oferta do *practicum* (estágio, atividades didáticas) ao final dos cursos indicava o caráter secundário atribuído à prática. Embora esse e outros cursos de formação de professores existentes na década de 70 oferecessem disciplinas pedagógicas ao longo dos cursos, no entanto, isso não expressava, necessariamente, uma preocupação pedagógica nos conteúdos específicos de formação. Buscava-se a eficácia por meio do controle científico da prática educacional, quando o professor era concebido como transmissor de saberes produzidos. Essa maneira de conceber a formação docente insere-se no paradigma da racionalidade técnica, como é denominado e criticado na literatura educacional. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico e um especialista que deve apenas apresentar, na sala de aula, os conceitos do conhecimento científico.

Dentre os principais limites na epistemologia da sala de aula, segundo a racionalidade técnica, identificamos: a dicotomia entre teoria e prática; a prevalência concedida ao ensino dos conteúdos específicos sobre o pedagógico; a atribuição de um papel secundário à formação prática; a crença de que, para ser um bom professor, é suficiente o domínio da área do conhecimento específico que ele se propõe ensinar; o preparo do professor centrado no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar.

Essas são as principais características facilmente identificadas no modelo



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

—3+1|| anteriormente referido e do qual nos afastamos.

Tal concepção de ensino é questionada, entre outros autores, por Contreras, que a ela se refere como expressão de uma racionalidade técnica. Em seu livro, *A autonomia de professores*, esse escritor alega:

o que nos mostra o modelo da Racionalidade Técnica como concepção de atuação profissional é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não se pode interpretar como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema lógico infalível a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão segundo o positivismo é o que nos dá como consequência esta incapacidade de atender todo aquele processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para atingir resultados previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que tem a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflitos. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas não desprezadas. É justo ali aonde não chegam as regras técnicas que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de juízo. (CONTRERAS, 1997, p. 76).

Nessa racionalidade, o professor é o —técnico|| que pauta seu desempenho na utilização de métodos e no alcance de objetivos, e sua profissionalidade resume-se à eficácia e à eficiência. Em sua ação pedagógica não questiona as finalidades, o sentido e o significado do ensino, mas unicamente seu desenho eficaz de realização. Dessa forma, a racionalidade técnica propaga a figura do especialista, que legitima as técnicas oriundas do conhecimento científico, e os objetivos que não permeiam o debate entre professores e entre esses e a sociedade.

Como vemos, essa construção do conhecimento, analisada e refletida sob o paradigma da racionalidade técnica, é entendida sob o rigor do controle científico sobre a prática educacional, e expressa uma concepção de professor como um transmissor de saberes criados por outros. Desse modo,

o saber científico encontra no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, "evoluíram para uma vida melhor". Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, essa concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos por meio do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2001, p 1).

Esse cenário gerou vários estudos que procuram suplantar essa relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, e que buscam mostrar que a racionalidade técnica é insuficiente para responder à complexidade de ações encontradas na prática educativa, desde sua organização até a ação no ambiente de aprendizagem.

Diferentemente do que propõe a racionalidade técnica, as pesquisas começaram a revelar que

o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1995, p. 102).

Nessa direção, uma nova visão de educação é entrelaçada com a idéia de uma convivência sempre inacabada, instável e ininterrupta, com fluxo de conhecimentos, diálogo entre sujeitos de saberes e práticas por eles vividas. Eis o horizonte de uma racionalidade prática.

Algumas idéias escritas por Maria Cândida Moraes (2000, p. 27) poderiam dizer, com outras palavras, o que estamos sugerindo.

Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



peças a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão (MORAES, 2000, p. 27).

O desenvolvimento almejado não é unidimensional mas possui muitas faces, o que torna nosso saber-fazer bem mais complexo do que as teorias o apresentam. Essa perspectiva de amplitude exige, certamente, o reconhecimento de outros espaços e outros tempos de aprendizagem, de outra concepção curricular que não se aprisiona em grades e de compreensão do homem como ser de cultura. Pensamos que

a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida — e também com a aula — ao educando. (BRANDÃO, 1993, p. 47).

A educação escolar é um feixe da maior importância em todo esse fluxo de intercomunicações entre a vida – de seu plano mais biológico ao mais social – e será preciso partir do princípio de que ela não é a única e de que a escola é apenas um entre os muitos cenários de realização da vida como conhecimento. Por outro lado, a educação escolar não deve abrir mão de seu crescente lugar em uma sociedade aprendente. Ela deixa de ser algo episódico e algo destinado a um sempre —aprender para|| e se torna uma inevitável e nuclear instância em si mesma. Assim, cada vez mais aprender terá em si o seu valor e o seu sentido. Assim, cada vez mais a educação deixará de ser instrumentalizada para servir ao trabalho, por exemplo, ou ao mercado de bens e serviços, o que é bem pior ainda, para vir a ser uma das razões essenciais pelas quais vivemos cada momento de nossas vidas. Em uma sociedade aprendente deverão passar os elos e os feixes de uma múltipla atividade de enlaces e de criações relacionadas ao conhecimento e ao aprender-a-conhecer.

É consenso, hoje, entre vários outros pensadores de nosso tempo como Arroyo (1996, 2000), Candau (1995), Enguita (1989), Contreras (1997), dentre outros, que a



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

formação de professores, baseada no modelo da racionalidade técnica, mostra-se inadequada aos princípios e fins educativos que compreendam o diálogo escolar como instância de criticidade e hominização. Pensam igualmente em um modelo que considere o professor como aquele profissional autônomo que convive, reflete, critica, toma decisões, interage e cria durante sua ação pedagógica. Por conseguinte, no modelo da racionalidade prática, as ações educacionais afastam-se, dos equívocos decorrentes do paradigma de uma racionalidade técnica.

Nesse campo de discussão pedagógica sobre a prática, podemos igualmente ouvir as vozes dos

autores do chamado *paradigma da prática reflexiva* que, apoiados nas reflexões da *teoria crítica*, concebem uma prática que pode ser constantemente reconhecida, refletida e modificada pelos agentes educacionais (SCHÖM, 2000; PÉREZ GOMEZ, 1995), dentre outros. Esses autores entendem que, dessa forma, é possível superar o enfoque racionalista e positivista de teoria e de prática, no qual a primeira tem sempre a primazia, e define, cientificamente, as diretrizes e técnicas que devem ser "aplicadas" à prática. Assim, o *paradigma da prática reflexiva* entende a prática mais como um processo de investigação contínua que um contexto de aplicação da teoria. Isso constitui um processo de investigação na ação, que articula teoria, prática e reflexão e impede que a ênfase na prática conduza à reprodução acrítica de esquemas e rotinas. Esses, que caracterizam tão bem a escolarização tradicional, transformam as práticas em procedimentos formais, burocráticos, cristalizados e pouco criativos. Segundo essa visão, uma das principais causas dos problemas no trato com as questões da prática na formação de professores deriva da influência e dos pressupostos que o *paradigma da racionalidade técnica* ainda exerce em muitas universidades no mundo. Com visível influência humanista nas suas concepções de sujeito e de prática, mas principalmente respaldados nos filósofos da *teoria crítica*, alguns autores, especialmente Habermas, mostram como a racionalidade técnica nos orienta a ver a prática como um momento de aplicação dos princípios, técnicas e normas derivados da ciência, sendo, portanto, terminal e subsidiária em relação à teoria científica (grifos do autor). (MOJILKA, 2003, p. 2).

Uma questão que se apresenta aos que endossam a prática na formação de professores é que amiúde essas posições relevam a importância da teoria e da reflexão, e não estamos referindo-nos aos ideadores da prática reflexiva acima citados. Na busca de evitar o —aulismo||, incide-se no —praticismo||, ou em posturas contíguas, fato que apresenta ressonância na formação dos professores, no —aprender a fazer||. Contudo, o



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



sentido da prática não é substituir a teoria.

Em relação aos cursos de licenciatura, entendemos ser necessário que a teoria e a prática não se apresentem separadas, mas concomitantes e articuladas; que a formação pedagógica permeie todos os eixos de formação e se integre à formação específica. A prática deve ser espaço de criação e de reflexão, não apenas *lócus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico. Como elemento de formação, a prática deve aparecer desde os primeiros momentos e desenvolver-se ao longo do curso. Formação científica e pedagógica, teoria e prática devem organizar-se em torno da concepção do professor que se quer formar.

Esse entendimento foi proposto no Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba. —Um professor-educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões|| é o perfil sugerido nos cursos de formação de professores para a educação básica. Esse perfil é concebido numa visão processual e interativa, constituindo uma referência inicial de competências, sendo sua construção horizontal e contínua, com os alunos, ao longo do curso. Não é um produto final a ser alcançado. Busca-se a construção de saberes, não apenas sobre técnicas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano e sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. Saberes docentes que englobem domínio de conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas e comunicativas entendendo como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento, como apreendemos nas idéias de Arroyo, ao longo de seu *Ofício de Mestre* (1996).

Essa direção ao desenvolvimento pleno é justificada na parte introdutória do Projeto Político Pedagógico de Formação de Professores para a Educação Básica, elaborado neste Instituto.

Entre as opções de uma educação oportunista, superficial, competitiva e dirigida à
RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 21, p.19-40, jan/jul. 2009 – ISSN 1519-0919



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

formação de agentes econômicos (bons produtores e ávidos consumidores) de um mercado que se pretende erigir como modelo de toda a vida em sociedade, optamos pelo caminho oposto, uma vez mais. Escolhemos a prática de uma educação voltada ao todo pleno da pessoa humana. Uma educação motivada pela criação de sujeitos-do-ser e, não, de agentes-do-ter. Uma educação devotada a uma vocação humanista que, justamente por estar agora tão posta sob ameaça, deveria ser mais do que nunca recolocada em seu lugar central na vida de uma sociedade em construção como a nossa (UNIUBE, 2001, p. 26).

Do mesmo modo, uma visão do saber e do aprender não mais como empilhamento de conteúdos e como estocagem de conhecimentos, mas como fluxos, trânsitos e transformações interiores e interativas – algo que se passa continuamente na qualidade das relações interiores e na qualidade dos relacionamentos com outras pessoas – conduz-nos a compreensões bastante inovadoras a respeito da própria educação. Nessa mesma direção, uma concepção de formação de professores deverá estar entrelaçada com a idéia de uma convivência sempre inacabada, instável e ininterrupta com movimentos de saber *na* e *durante* toda a vida de cada um de nós: eu, um ser que sabe e aprende continuamente; uma teia; um tecido; uma cadeia; uma árvore; uma abertura sem fim *de* e *ao* conhecimento. E o mesmo aplica-se à dimensão interativa, solidária, social do processo de aprender. Pois de uma maneira ou de outra somos elos, somos correntes, e também fluxos e teias de conhecimento entre seres humanos, assim como, quem sabe em algum momento do futuro, entre humanos e outros seres da vida. A educação deve tender a ser cada vez mais o lugar da troca de e do diálogo entre sujeitos de saberes, de valores, de sentimentos e de sociabilidades.

Ao longo de nossa vida – e não apenas durante a infância e a adolescência – convivemos em e entre diferentes grupos sociais. E dentro deles aprendemos: nossos grupos de idade (turma de amigos), nossos grupos de interesse (um time de futebol), nossas equipes de vida e de trabalho. Cada um deles aporta uma fração daquilo por meio do que aos poucos e ao longo de toda a vida nós nos socializamos. Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados, e as socialidades que, juntas e em interação em nós e entre nós, nos tornam seres capazes de interagir com



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

uma cultura e em uma sociedade.¹

Grande parte do que vivenciamos em nossas relações com outros grupos, outras pessoas, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, do mesmo modo, um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disso, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com outra pessoa, costuma ser do mesmo modo um momento de aprendizagem.

De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas idéias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Há sempre uma reciprocidade. Desejando ou não estamos, no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo.

A PRÁTICA, A PRÁXIS E O TRABALHO

Pensamos ser oportuno, igualmente, explicitar como relacionamos o conhecimento escolar e o trabalho. Afinal, ao propormos uma formação de professores que considera o diálogo, a interação com diferentes ciclos de cultura, com a escola e com outras instituições com espaço educacional, estamos falando também de uma preparação para o trabalho docente. Partimos do pressuposto de negação de uma relação restritiva e redutora da noção de trabalho à noção de profissão, e a noção de escola à idéia de qualificação para as habilidades profissionais. Ao contrário, pensamos que é preciso se entender essa relação no sentido mais amplo, ou seja, como articulação historicamente concreta do processo educativo do homem. Assim ampliados, esses

¹ BRANDÃO, C.R. O dilema da escola - da turma de alunos à comunidade aprendente. Conferência proferida no 6º Encontro sobre o poder escolar/7º Seminário internacional sobre educação. Pelotas, RS, 18 jul. 2006. Informação oral.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

conceitos abarcarão uma íntima e dialética correlação do processo educativo do homem com o momento do seu trabalho.

No ideário que permeia o capitalismo, —o trabalho constitui-se como espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas igualmente, de resistência, constituição e do fazer histórico dos trabalhadores num processo lento, contraditório e desigual|| (BRANDT e DIAS, 1994, p. 2). É oportuno, do mesmo modo, ressaltar a reflexão de Tumolo sobre essa categoria marxiana:

[...] no capitalismo, a construção do gênero humano por intermédio do trabalho, se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte. Na forma social do capital a construção do ser humano por meio do trabalho, se processa pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação dessa mesma condição, sua hominização se produz pela produção de sua reificação (TUMOLO, 2005, p. 254-255).

Entendemos trabalho não como emprego, mas como capacidade de ação transformadora do homem. A mediação entre o homem-ser-da-natureza, e o homem-ser-da-cultura se faz pelo trabalho que pode tornar-se razão de viver e não motivo de sofrimento. Segundo nossa leitura do pensamento marxiano, a história não obedece a nenhum plano preestabelecido e se dá segundo circunstâncias que são modificadas pelo trabalho humano. Esse, ao modificar a natureza, modifica a si próprio.

Nessa acepção, quando se refere ao processo de trabalho em geral, independentemente de qualquer forma social determinada, lemos em Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se tratam aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em



que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985, p. 149-150).

No processo de trabalho, em que o resultado esperado já existe na —imaginação do trabalhador|| desde o início, presumem-se objetivos, vontade orientada. A *práxis*, entendida como atividade concreta pela qual o homem se consolida no mundo, transformando as relações entre homem-natureza e homem-homem, é a base do conhecimento, a baliza da verdade e o intento da teoria. Isto não quer dizer que a teoria só convém à prática, como ajuíza o pragmatismo com seu entendimento utilitarista, porque a interação teoria e prática é uma relação dialética em que a teoria não se restringe a prática, mas a complementa, e ao mesmo tempo a faz desenvolver-se, tendo como fronteira sempre a sua concretização por meio da ação humana.

Essa relação abrange bem mais do que situações de emprego, domínio de habilidades de ensino e recusa a uma subordinação às leis do mercado. Está mais relacionada à hominização e ao reconhecimento da dignidade humana. Uma prática compreendida nesse sentido é o que buscamos.

Nossas reflexões abrangem, ainda, um entendimento sobre a relação teoria-prática tal como a vemos refletida por Adorno. (1995). Um peculiar conceito de interação teoria-prática é anunciado pelo filósofo alemão que, em uma re-leitura do pensamento marxiano, procura expor como a teoria não pode estar desvinculada da prática, mas, ao mesmo tempo, não pode estar submetida a ela:

Se teoria e prática não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da *práxis* à teoria [...] a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a prática transcorre independentemente da teoria,



nem esta é independente daquela. Se a prática fosse o critério da teoria, (...) não poderia alcançar o que pretende; se a prática se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disto, falsearia a teoria. O dogma da unidade entre teoria e prática é, em oposição à doutrina a que se reporta, adialético: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera (ADORNO, 1995, p.227).

A correspondência entre teoria e *práxis*, uma vez longínquas uma da outra, é a da guinada qualitativa, não a da transição, e muito menos a da sujeição. Uma renovada aliança entre a teoria e uma *práxis* que não a do trabalho na acepção capitalista — Adorno nega a *práxis* repressora — talvez pudesse dar à luz um novo conceito de *práxis* como promessa de liberdade e reconciliação. — Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e *práxis* que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a *práxis* arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática|| (ADORNO 1995, p. 204).

A teoria, como contribuição para a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar essa prática, desde que se tenha a possibilidade de fazer um jogo com a sua própria luz. Há uma intencionalidade da teoria assimilada nos ambientes de aprendizagens, em relação às práticas de ensino, de tal modo que, parafraseando o sentido dado por um fenomenólogo francês, — devemos "reconhecer a consciência como projeto do mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir" (MERLEAU-PONTY, 1994, Prefácio, p. XII) — refletimos que, em movimento recíproco, uma teoria não abarca e não possui a prática, mas a ela sempre se dirige.

Pensamos, ainda, que na perspectiva dicotômica teoria-prática, aqui refutada, manifestam-se os problemas e as contradições da sociedade capitalista que privilegia a separação trabalho intelectual/trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática, assim como a subordinação dessa ao teorizar.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFERÊNCIA

Nossa compreensão de teoria e prática aponta para a necessidade do redimensionamento da formação do professor, o qual implica a negação de um tipo —ideal de educador||, uma vez que não tem sentido a definição *a priori* da sua competência técnica em função de um conjunto de atitudes e habilidades pré-estabelecidas. A ação do educador deverá, ao contrário, revelar-se como resposta às diferentes necessidades delineadas pela realidade educacional e social. É no processo que as competências se configuram.

Considerando tudo isso é que a teoria e a prática educativa, no enfoque de unidade assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação à outra (CANDAU e LELIS, 2001, p. 63), foram propostas como núcleo articulador da formação do educador no Instituto de Formação de Educadores. Na visão de interação, a prática não é concebida como aplicação das teorias pedagógicas, mas busca responder às solicitações da realidade por meio da orientação de linhas de ação que permitam mudar o existente.

Para isso, é necessário que todos os componentes curriculares realizem a interação teoria-prática, no sentido aqui exposto, para que não se perca a visão de totalidade da ação educativa e da formação do educador. Nessa perspectiva, busca-se uma prática pedagógica inventiva, processual, pensada e transformadora.

No Instituto referido neste artigo, os componentes curriculares dos cursos de licenciatura —Prática de Ensino|| e —Estágio Supervisionado|| fundamentam-se na concepção de educação que explicitamos. Oferecida ao longo dos cursos, abrangem todo o processo de formação, mesmo porque o projeto político pedagógico enfatiza a integração dos diferentes componentes curriculares. Aos professores, tanto da formação específica quanto da comum, cabe viabilizar essa integração com os alunos.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A avaliação das atividades é processual e não classificatória. Não há modelos prévios de formulários para se —marcar cruzinhas||, com elenco de desenvolvimentos que o aluno obrigatoriamente deveria alcançar. Ao invés dessa forma de acompanhamento da avaliação de fundamento behaviorista, em que se entende a educação como resultado da ação de agentes externos deliberadamente apresentados e obrigatórios, existe uma avaliação mediadora e formadora, com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento, próxima à concepção de Hoffmann (2000). O licenciando faz o registro das reflexões sobre as experiências significativas para a sua formação como educador em um portfólio que é construído ao longo do curso e que constitui o *Trabalho de Construção de Aprendizagens*.

Essa forma de avaliar supõe um diálogo semanal entre alunos e professor supervisor, além de reuniões pedagógicas entre todos os professores dos cursos. Com critérios definidos pelos colegiados, a aprovação se dá mediante análise de todo o processo, com um conceito final construído na interlocução de uma hetero e de uma auto-avaliação.

Tal proposta pedagógica efetiva-se em atividades na sala de aula, na escola, no entorno da escola e em outros espaços educacionais; em vivências de relações entre as dimensões de culturas que criamos e partilhamos e a educação que praticamos; na elaboração e análise de material didático; em entrevistas narrativas com educadores a fim de evidenciar avaliações a respeito da aplicabilidade dos princípios da Escola Cidadã (do Município), Escola Sagarana (do Estado) e outras propostas da rede pública e privada, e, ainda, na participação em movimentos de cidadania e vivências lúdicas, científicas e artísticas.

Essa prática contextualizada —vem|| até a escola de formação igualmente por meio das tecnologias de informação, de narrativas orais e escritas de educadores, de produções dos alunos, de situações simuladas e de estudos de casos, dentre outros.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A observação das atividades realizadas expressa um resultado em que se identifica, em primeiro lugar, um maior envolvimento dos alunos com o campo pedagógico. Estudos de políticas educacionais, de situação sócio-político-econômico-cultural nos níveis nacional, estadual e municipal, são comparados com os projetos pedagógicos das escolas. Esses com o cotidiano das instituições de educação básica. A sala de aula é vista, então, como manifestação e ressonância de todo o contexto escolar, cultural, político, econômico e social.

Mesmo possuindo e defendendo as suas idéias ou as suas teorias a respeito disso e daquilo o licenciando quanto mais estuda, pesquisa, aprende e sabe, interroga a sua teoria e a sua prática, mais é capaz de tornar relativos os frutos de seu próprio aprendizado. —Relativo|| significa: não absoluto, não-acabado-nem-definitivo, não mais evoluído ou melhor do que outros, quando posto em relação com outros. Mas, ao contrário, algo bom e útil justamente porque, sendo diferente, pode entrar em relação e estar em diálogo com outros estilos e sistemas de saber.

Nesse momento, apropriamo-nos de um comentário de Mogilka (2003, p. 11) o qual também se aplica a este artigo. A formação de um professor, como qualquer processo de formação humana, é muito mais complexa do que o discutido nestas páginas. Embora, essa formação careça de elementos e ações que são externas ao sujeito, e que não estão presentes no seu repertório inicial, não pensamos ingenuamente que tais ações supram a intenção formativa. Se assim fosse, o professor se formaria sozinho, sem necessitar da interação com outros sujeitos, círculos de cultura, instituições e grupos sociais, o que, parece claro, não ocorre. Assim, quando nos referimos ao termo formação de educadores, ou ao processo de formação de professores, estamos utilizando esses conceitos de maneira complexa, como um fenômeno que é, simultaneamente, auto, inter e alter formação.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

O GESTO POÉTICO

Em seu trabalho como aluno e como aluna, de seu campo de ciência e de reflexão sobre a realidade de seu mundo de vida e de pensamento e ação, o professor e a professora em formação não são pessoas —desinformadas||. Eles são pessoas —desenformadas||. Sem uma forma definitiva e sem fôrmas, no plural. Sem ataduras no coração e no imaginário. Sempre podendo aprender mais, conhecer mais e saber melhor. Nesse sentido, a educação é um gesto poético, pois o professor cria a experiência da beleza e a busca de sentido de sua teoria e de sua prática a cada dia. Ele discerne os sufixos da beleza ao procurar as imagens que se ocultam por trás das imagens que se mostram, ou as teorias que se encobrem por trás das práticas refletidas. O estado poético não é um epifenômeno, um deleite da existência humana. Ao contrário, é a circunstância pela qual nos sentimos na verdadeira vida. As aprendizagens que se constroem mostram que a beleza, a poesia e o mistério bonificador do trabalho profissional não são promessas para uma espécie de futuro sempre adiado. É algo que acontece a cada dia, desde os primeiros momentos da formação docente.

Hoje se questiona: o saber científico e a técnica conseguiram dar um sentido à vida humana, conformá-la de tal modo que possa ser tomada como plena de significado? Essa indagação continua a inquietar o homem. Por outro lado, se afirma: a poesia é sempre concebida como o que não é real. No entanto, ao comentar um verso de Holderlin — *o que fica, porém, instituem-no os poetas* —, Heidegger (s.d., p. 39, apud ABREU-BERNARDES, 2008, p. 120) diz: —a poesia é dádiva, é fundação causadora do que é permanente. O poeta é fundador do ser. Assim, o que chamamos real no nosso dia-a-dia acaba por ser o irreal||. Quando retém o que permanece, quando segura o que continua a ser, a palavra é poética. O que os poetas dizem é, pois, instituição no sentido de fundamentar a razão de ser da existência humana. Mais ainda, a palavra poética tem a função fundante a respeito de toda possibilidade de experiência real. A manifestação



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

do ser e da linguagem é uma só, dado que nunca se encontra o mundo a não ser na linguagem. A palavra poética revela o ente e não se oferece como mero instrumento, mas como o próprio meio para o desvendamento do ser. A linguagem poética é aquela que difunde as imagens necessárias para que o ser seja conhecido e reconhecido (ABREU-BERNARDES, 2008, p. 120-121). Assim, ao recorrermos ao poético para pensar a educação, buscamos também essas reflexões de filiação heideggeriana.

Na discussão teoria e prática, põe-se em questão um conceito de obra inacabada, isto é, nem a teoria e nem a prática possuem um epílogo definitivo. Estamos sempre diante de um devir. Sob a concepção do artista, poder-se-ia falar em uma estética em criação, em uma poética dos rascunhos. De uma maneira mais ampla, discorreríamos sobre uma estética do movimento criador. E para o educador, chamamos a imaginação criadora, que inventa mente nova, vida nova, para trazer a linguagem do devaneio e complementar essa reflexão pedagógica porque, como Bachelard (1998, p.4), meditamos que —ocorre sempre assim: na ordem da filosofia, não se persuade senão sugerindo sonhos fundamentais, senão restituindo aos pensamentos suas avenidas de sonhos||.

REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, S. T.. **A Poética na formação humana** – leituras de uma educadora. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis [1969]. In: _____ **Palavras e Sinais: modelos críticos 2** [1969] (Trad. Maria Helena Ruschel). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 202-229.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.



_____. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. Aparecida V. e SILVA JR., Celestino A. S. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. v.1, p. 59.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da material**. (Tradução de Antonio Pádua Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDT, Luiz Carlos; DIAS, Elizabeth Costa. Trabalho e sofrimento em gestores de uma empresa pública em reestruturação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 nov. 2009. doi: 10.1590/S0102-311X2004000400008.

CANDAU, Vera M. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Col. Os Economistas), v. 1.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 nov. 2009. doi: 10.1590/S0100-15742003000200007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em:



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 out. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302001000100008.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PÉREZ GÓMES, A. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SCHÖM, Donald. **Educando o profissional reflexivo**, um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 31 out. 2009.

UNIUBE-INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Projeto político pedagógico para formação de professores para a educação básica**. Universidade de Uberaba, 2001.

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Ciências e Valores Humanos pela Universidade de Uberaba. Professora no Programa de Mestrado em Educação e diretora do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba. Coordenadora, no âmbito da UNIUBE, do projeto de pesquisa: "A produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste", em parceria com a UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFT e UFU, apoio FAPEMIG. Estudos voltados às questões sobre o professor, a arte e a filosofia, cultura e educação.

Endereço eletrônico: sueli.bernardes@uniube.br

Artigo recebido em novembro/2009

Aceito para publicação em janeiro/2010

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 21, p.19-40, jan/jul. 2009 – ISSN 1519-0919