

Teoria e prática: articulação no percurso formativo de um curso de Letras - Língua Alemã

*Ricardo Inocêncio Pereira**
Universidade Regional de Blumenau

*Marcia Regina Selpa Heinzle***
Universidade Regional de Blumenau

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a relação entre teoria e prática em um curso de licenciatura em Letras – Língua Alemã, com o objetivo de analisar essa relação no percurso formativo, a partir das compreensões dos acadêmicos concluintes. Considerando o Ciclo de Políticas (BALL, 1994) e com foco no contexto da prática, o texto traz as compreensões emergentes da análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006) a partir de um questionário aplicado aos estudantes do curso. Da análise do corpus emergem avanços na relação entre teoria e prática, indicando sua articulação no curso, bem como evidências de uma relação dicotômica que persiste. As compreensões dos acadêmicos comprovam a importância da articulação teoria e prática na formação profissional dos professores, o que há muito tempo se defende nos discursos teóricos já incorporados pelas diretrizes oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação teoria e prática; Percurso formativo; Curso de Letras - Língua Alemã.

Theory and practice: combination in the formation journey of a German language degree course

Abstract This article presents results of a research on the relation between theory and practice in a German Language degree course, with the objective of analysing this relation in the formation journey, based on the understandings of the academic students. Considering the Policy Cycle (BALL, 1994) and focusing on the context of practice, the text brings the emerging understandings of the discursive textual analysis (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006) from a questionnaire applied to course students. From the analysis of the corpus emerge advances in the relation between theory and practice, indicating their combination in the course, as well as evidences of a dichotomous relation that persists. The understandings of the academic students prove the importance of combining theory and practice in the professional formation of teachers, which has long been defended in theoretical discourses already incorporated by the official guidelines.

KEYWORDS: Theory and practice combination; Formation journey; German language degree course.

Introdução

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) provocaram uma ampliação significativa do debate em torno da formação docente no Brasil, especialmente entre os pesquisadores em educação. Como consequência, fragilidades nos currículos das licenciaturas foram reveladas, como mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010). Entre essas fragilidades, destaca-se o distanciamento entre a teoria e prática docente, ou seja, uma desarticulação entre os saberes didáticos pedagógicos e os saberes específicos da área de conhecimento.

Entretanto, recentemente, com a entrada em vigor das novas DCNs (2015), esse debate ganha mais força, por compreender a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos[...]” (BRASIL, 2015, p.3) e, ainda, por estabelecer um prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior se adaptem a outras mudanças, redesenhando os currículos em consonância com a nova legislação. Entre as mudanças, sugere-se, no Art. 12 dessa Resolução, que as propostas curriculares de licenciatura considerem os seguintes núcleos de estudos, a saber: núcleos de estudos de formação geral; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Tendo em vista essa proposição legal, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) – do Programa de Pós-graduação em Educação

(FURB) tem se dedicado a pesquisar os Cursos de Licenciatura, mais especificamente os currículos que formam professores. Pretendemos, nessa pesquisa, identificar o perfil e as características curriculares e, com isso, também contribuir para o debate em torno do redesenho curricular dos cursos de formação docente.

A partir das pesquisas e estudos já realizados, podemos perceber que os currículos posteriores às primeiras DCNs (BRASIL, 2002) já demonstram uma preocupação com a formação para a docência. Porém, continua havendo um evidente predomínio das disciplinas específicas da área. Ampliando essa preocupação, as DCNs atuais (BRASIL, 2015) enfatizam a necessidade de articular: conhecimentos específicos e pedagógicos; concepções e dinâmicas didático-pedagógicas; instituições de ensino superior que formam professores e instituições de educação básica; ou seja, a articulação entre teoria e prática é apontada como um norte a ser seguido no processo de redesenho dos currículos.

Esse debate vem de longa data, conforme explica Pimenta (2012). Ao apresentar os resultados de sua pesquisa de campo realizada em 1993, afirma que “tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática” (PIMENTA, 2012, p.15). Àquela época, os cursos eram, normalmente, considerados muito teóricos por professores e alunos, que clamavam por mais prática.

Nesse mesmo estudo, Pimenta (1995) concentra-se na temática da “unidade entre teoria e prática”, tratando especificamente da formação de professores em cursos de magistério. Ao realizar uma revisão das concepções de vários autores sobre o tema, procedeu uma análise teórico-histórica, abrangendo um período que vai dos anos 30 aos 80. As conclusões do estudo apontam que a atividade de estágio sempre esteve presente nos cursos de formação de professores, com denominações variadas, principalmente como “prática de ensino”.

Segundo o estudo, nos anos de 1930 e nas décadas subsequentes, prevalecia a ideia de que a prática docente seria aprendida por meio da observação e da reprodução de bons modelos. Pouco a pouco, a prática foi se tornando teórica, ensinada em algumas disciplinas do currículo, sendo o estágio profissional considerado dispensável, pois o exercício do magistério não era necessariamente, nesse tempo, o destino das alunas da escola normal.

Nos anos de 1970, o magistério tornou-se uma das habilitações do ensino médio, ganhando status de profissão. Nessa formação, porém, a prática continuava restrita a algumas disciplinas (Didática e Metodologias), que objetivavam uma instrumentalização. O estágio não passava de práticas burocráticas, distantes da teoria, considerada desnecessária, por não preparar, de fato, para a realidade da escola primária da época, com novos alunos advindos da ampliação do ensino. O que levou a uma ênfase em técnicas instrumentalizadas (planejamento, controle das ações, instrução programada, etc.) que passaram a ser conteúdos de Didática. Tais mudanças não resultaram em melhores índices de aprendizagem, mas provocaram efeito contrário, ampliando o distanciamento entre os cursos de formação de professores e as necessidades do ensino primário.

Pesquisas realizadas em escolas, nos anos 80, impulsionadas pela insatisfação dos professores, apontaram para um novo entendimento,

de que a unidade entre teoria e prática abriria possibilidades de avanços para a melhoria da formação de professores. Ou seja, no fazer pedagógico o “que ensinar” e o “como ensinar” deve ser articulado ao “para quem” e “para quê” e em “quais circunstâncias”, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo. Nessa perspectiva, o curso de formação deve estar articulado à escola básica [...] (PIMENTA, 1995, p. 60).

Na mesma direção, a pesquisa de Dutra (2010), que investigou as possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura, aponta que a maneira como a formação de professores foi tratada na década de 70 sofreu forte rejeição e foi “bastante questionada pela crítica de cunho marxista devido [...] a forma neutra e desvinculada da realidade político-social quem que se vivia” (DUTRA, 2010, p. 22). A pesquisa mostra, ainda, que, a partir da década de 90, uma grande reforma na educação brasileira é iniciada, na qual o processo de profissionalização é baseado nos conceitos e nas práticas oriundas do campo do trabalho docente, chegando à década atual uma nova configuração para a formação inicial de professores, determinada em documentos e atos normativos legais.

Essa nova configuração prevê que a formação inicial de professores busque a formação de profissionais autônomos, que reflitam, tomem decisões e criem durante a ação pedagógica, rompendo com a formação de professores baseada no modelo, até então vigente, da racionalidade técnica [...] (DUTRA, 2010, p. 23).

Por outro lado, nossos estudos e pesquisas sobre a temática indicam que as mudanças previstas nas novas políticas educacionais sobre os currículos das licenciaturas e seu conseqüente redesenho, com mudanças na estrutura e nos componentes curriculares, não são garantia de que a articulação entre teoria e prática na formação de professores se concretize (PEREIRA; HEINZLE; MONTEIRO, 2017). De fato, devemos considerar que as diretrizes oficiais são reinterpretadas, em cada contexto, passando por um processo de recontextualização (LOPES, 2005), no qual sentidos e significados são negociados e, de acordo com os interesses defendidos e os posicionamentos assumidos pelos profissionais que atuam na instituição de ensino superior, produziram diferentes resultados na formação docente.

Sendo assim, nos parece apropriado fazer o seguinte questionamento: quais as compreensões dos acadêmicos concluintes das licenciaturas quanto à relação entre teoria e prática no percurso formativo da graduação? Acreditamos que esses acadêmicos, por estarem próximos à conclusão da sua formação inicial, possuem uma ampla compreensão do seu processo de formação docente em relação ao currículo do curso, estando em condições de refletir criticamente sobre ele. Conhecer o quanto sentem-se preparados para a atuação docente, e qual a parcela de responsabilidade do currículo nessa formação, pode contribuir de maneira significativa, apresentando alternativas para uma nova orientação dos currículos, tanto no contexto de sua produção ou redesenho, quanto no contexto da prática.

Portanto, neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa realizada sobre a temática em questão, com acadêmicos concluintes do curso de Letras – Língua Alemã, de uma universidade pública do Estado de Santa Catarina. O referido curso de Letras teve sua oferta iniciada em 2009, para atender à demanda específica local, buscando valorizar o capital cultural de uma região de colonização essencialmente alemã, com “forte presença de usuários do idioma alemão como segunda língua ou como língua materna” (FURB, 2013, p. 8).

Percurso metodológico e analítico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de objetivo exploratório, cujo interesse foi analisar a compreensão dos estudantes concluintes quanto à relação entre teoria e prática no percurso formativo do curso de licenciatura em Letras - Alemão. Continuamos, aqui, uma discussão iniciada em nosso grupo de pesquisa e levada à Reunião Científica Regional da Anped - Sul (2016). Na ocasião, nos dedicamos, com base no Ciclo de Políticas (BALL, 1994), a analisar o contexto da produção de texto do redesenho curricular realizado pelos cursos de Letras da mesma universidade. Ampliando o debate, no presente estudo, voltamos para o contexto da prática, no qual, segundo Mainardes (2006), podem ocorrer mudanças e transformações na política original, como consequência de sua interpretação e recriação. Nos propomos a analisar, ainda, alguns resultados e efeitos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), por considerarmos fundamental ouvir as vozes dos acadêmicos para identificar avanços e retrocessos que podem servir de base para o novo redesenho curricular a ser concretizado.

Como instrumento de geração de dados, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, respondidos por quatorze acadêmicos, presentes em sala na data da aplicação, num universo de vinte e um que compõe a turma. Os sujeitos da pesquisa foram preservados de acordo com as normas e princípios éticos do Sistema CEP/Conep, assim como das associações científicas de Ciências Humanas e Sociais. Portanto, neste artigo, os sujeitos foram nomeados com a letra A (acadêmico), seguida de um número de ordem, para destacar os excertos selecionados.

Optamos pelo método de análise textual discursiva (ATD) trazido por Moraes (2003), bem como Moraes e Galiazzi (2006), cuja utilização em pesquisas que tratam de políticas educacionais tem nos proporcionado importantes contribuições. Na ATD, o processo parte da desmontagem dos textos selecionados, passa pela categorização e resulta numa nova compreensão do fenômeno investigado, revelando “significados e sentidos emergentes do corpus necessários para as descrições, as interpretações e as argumentações que resultaram no texto final.” (PEREIRA; HEINZLE, 2017, p. 185).

Desse modo, de acordo com o objetivo deste estudo, os dados foram analisados a partir de uma Unidade de Análise - a relação entre teoria e prática - à luz de estudos, pesquisas e discussões teóricas sobre formação docente e políticas educacionais apresentados por Pimenta (1995, 2012), Saviani (2007), Tardif (2000, 2002), Gatti (2013), Gatti e Nunes (2009), além de Scheibe e Bazzo (2013), e Dutra (2010). Ao de-

bruçarmo-nos sobre os dados empíricos da pesquisa, apropriamo-nos da categorização realizada por Dutra (2010) na pesquisa já mencionada anteriormente, por percebemos que as compreensões dos acadêmicos pesquisados quanto ao percurso formativo do curso de licenciatura em Letras - Língua Alemã, apontam para a existência de dois tipos de relação: de articulação, isto é, aproximação entre os dois aspectos, e dicotômica, marcada pelo distanciamento ou cisão entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática

Dentro da discussão apresentada, nos remetemos a Pimenta (1995), que já se voltava para a temática abordando o que denominou de “unidade teoria e prática”. Para ela, o conceito de atividade docente deve ser explicado como práxis (atividade teórico-prática), na qual as dimensões de conhecimento e de intencionalidade - a atividade teórica - e da intervenção e transformação - a atividade prática - são indissociáveis. No entanto, para a autora, a atividade teórica, por si, não leva à transformação da realidade. Possibilita apenas conhecê-la e planejar sua transformação, para a qual é necessária a atuação prática.

No contexto específico da educação, Saviani (2007) aponta para a relação íntima que a pedagogia desenvolveu, ao longo da história, 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. 2). Sai, portanto, em defesa dessa produção teórica e científica que, segundo ele, deve continuar a ser desenvolvida.

O autor ainda classifica as diferentes concepções de educação, do ponto de vista da pedagogia, em duas grandes tendências, cuja penetração nas escolas torna-se um dilema para os professores:

a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (SAVIANI, 2007, p. 5).

Para Saviani (2007), a primeira tendência, dominante até o final do século XIX, onde situam-se as concepções tradicionais, se preocupa com o “como ensinar”, centrando-se nas teorias do ensino. Por sua vez, a outra tendência, das correntes renovadoras, ganha força no início do século XX, com o movimento da Escola Nova, cuja hegemonia prevalece até o início da segunda metade desse século. Ela remete ao “como aprender”, na qual a ênfase é dada às “teorias da aprendizagem”, cuja consequência consiste numa generalização do lema “aprender a aprender”, assumindo novas versões, a exemplo do construtivismo.

A respeito da definição dos termos teoria e prática e da importância de cada um, Saviani apresenta sua compreensão considerando-os como “aspectos distintos e fundamentais da experiência humana” (SAVIANI, 2007, p. 10), portanto, inseparáveis, sendo um dependente do outro. Assim, a teoria tenta resolver os problemas postos pela

prática, esclarecendo-a. Por sua vez, a prática, enquanto atividade humana, é guiada por um objetivo, dependendo da teoria para alcançar suas finalidades.

Continuando o raciocínio, o autor sugere que o confronto entre teoria e prática também têm colocado em oposição o professor, defensor da teoria, e o aluno que, por sua vez, reclama do excesso de teoria e do distanciamento da prática. A solução, então, seria uma formulação teórica que “consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007, p. 12).

Nessa nova formulação proposta pela pedagogia histórico-crítica, entende-se educação como mediação no seio da prática social global, que se põe como ponto de partida e de chegada da prática educativa:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007).

Para ampliar o debate, encontramos em Tardif (2002) uma formação docente voltada para um profissional prático reflexivo, cujas competências profissionais incluem a racionalização da sua própria prática. Para ele, é estranho, na formação de professores, a prevalência de conteúdos e lógicas disciplinares, e não dos saberes profissionais docentes. Os acadêmicos passariam anos nesse sistema baseado num modelo aplicacionista, em que, primeiro assistem às aulas, depois devem aplicar esses conhecimentos no estágio para, finalmente, trabalhar sozinhos e aprender na prática, constatando que esses conhecimentos não têm raízes nessa prática. A partir disso, o autor sugere uma outra lógica baseada

na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 242).

Partindo da discussão teórica acima, apresentamos, a seguir, os resultados da ATD, considerando a relação entre teoria e prática como unidade de análise. Na primeira categoria, trazemos algumas possibilidades de articulação que evidenciam avanços no contexto da prática e trataremos à tona, na sequência, indícios de que a problemática relação dicotômica ainda se faz presente no curso pesquisado.

Avanços no contexto da prática

Para iniciar nossa análise quanto aos avanços percebidos no contexto da prática ao longo do percurso formativo no Curso de Letras – Língua Alemã, destacamos que, na compreensão da maioria dos acadêmicos (9/14,) a articulação entre teoria e prática é um princípio presente no curso. Porém, a opinião diverge quanto à presença dessa articulação ao longo do curso como um todo, restringindo-se a alguns espaços específicos, como o estágio curricular.

Verificamos no estágio como essa articulação está presente; (A6)

No estágio foi possível articular o conhecimento teórico com o prático; (A2)

Vivenciamos isso claramente no estágio e no Pibid; (A1)

Praticamente todas as disciplinas articularam teoria e prática; (A7)

Esta articulação sempre está presente. (A8)

Nesse contexto, podemos adentrar na discussão a respeito do papel da Prática como Componente Curricular (PCC), que deve ser de, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas, distribuídas ao longo do processo formativo, com especificidade própria, diferenciando-se do estágio curricular, mas com uma necessária supervisão e articulação entre ambos (DOURADO, 2015). Na compreensão dos acadêmicos:

A prática seria as aulas em que articulamos teoria com prática. Aconteceu de forma processual, em conjunto, como, também, com atividades avaliativas; (A7)

Quando existem disciplinas que além da teoria nos fazem trabalhar a prática; (A13)

São discussões acerca de temas extracurriculares que são articuladas em sala; (A14)

Prática é quando se consegue transformar a teoria num processo contínuo e de reconstruções. As discussões constantes das vivências, tanto durante o estágio obrigatório quanto de relatos de profissionais da educação [...]. (A9)

Apesar da falta de clareza e da difícil aceitação por parte das licenciaturas a respeito da carga horária e do conceito de PCC (SCHEIBE; BAZZO, 2013), as respostas dos acadêmicos trazem indícios de que, no curso em análise, ela acontece de forma processual, em diferentes disciplinas, abordando, inclusive, temas extracurriculares, sendo considerada, ainda, nas atividades avaliativas. Também há evidências de que alguns profissionais que atuam como formadores nesse curso já incorporaram o conceito, planejando e desenvolvendo atividades formativas, em diferentes componentes curriculares distribuídos ao longo de todo o curso, nas quais os acadêmicos possam colocar em uso os saberes desenvolvidos em seu percurso formativo num processo prático reflexivo.

Retomando a questão do estágio curricular, apontado pela maioria dos acadêmicos (8/14) como espaço, ao longo do curso, que mais promoveu a articulação entre teoria e prática, identificamos uma série de aspectos positivos que foram apontados:

[...] base consistente para a prática e o planejamento (planos de aula); (A5)

Conseguir reconhecer a teoria em minhas práticas; (A2)

Possibilitou uma compreensão das diversas formas de ensinar uma língua, bem como interdisciplinaridade em sala de aula e a saber lidar com os desafios da profissão; (A7)

Possibilitou o contato com as escolas e os alunos e, assim, aprimorando a prática a partir da reflexão docente, o aporte do referencial teórico foi muito importante para compreender as diferentes situações no campo escola; (A4)

O aporte teórico foi importante para conseguir, muitas vezes, contornar alguns momentos de improviso durante as aulas; (A10)

Nos mostra uma parte do que é ser professor, nos propiciando uma vivência supervisionada/amparada. (A13)

Os acadêmicos avaliam positivamente algumas estratégias utilizadas no estágio curricular, tais como: debates e leitura de textos teóricos e preparatórios para o estágio; observação antecedendo a prática; discussões sobre as vivências, a partir dos relatos dos profissionais que atuam nas escolas campo de estágio; aplicação em prática da teoria estudada ao longo do percurso formativo; a elaboração do relatório final; entre outras. Essas ações, tão valorizadas pelos acadêmicos, vão justamente ao encontro da articulação teoria e prática, fazendo com que realmente sintam-se em formação profissional para a docência.

A propósito, ao serem questionados sobre a importância dessa articulação para a sua formação profissional, os acadêmicos destacaram que é:

Importante, já que vai vivenciar no seu dia-a-dia. Serve de argumento para convalidar as atividades que desenvolvemos em sala; (A12)

Fundamental. Não existe docência sem fundamentação das nossas práticas; (A10)

Essencial. Sem ela não se consegue ter uma ideia de metodologia: como ensinar; de que forma; estratégias; (A7)

Ter um bom embasamento teórico nos leva a realizar a prática com reflexão: como devo me preparar para apresentar minha prática e conhecer as necessidades dos meus alunos; (A3)

Acho fundamental. Sem a teoria, a prática não é efetiva; (A2)

A teoria serve como reflexão para a prática que pode ser revista dentro desta perspectiva. (A5)

É possível inferir, da compreensão dos acadêmicos, que eles atribuem grande importância à articulação teoria e prática, compreendendo-as como elementos indissociáveis e interdependentes na formação do professor, isto é, a teoria como fundamento e reflexão da e para a prática. Porém, suas respostas trazem à tona alguns momentos específicos em que essa articulação ocorre no curso, reconhecendo que não se trata da realidade que vivenciaram em alguns componentes curriculares. Este é um dos motivos pelos quais trata-se de uma das concepções defendidas por entidades da

área, como ANFOPE e ANPED, e incorporada nas DCNs (DOURADO, 2015). Além disso, os dizeres dos concluintes do curso analisado confirmam a validade das tendências defendidas por Pimenta (1995), Saviani (2007) e Tardif (2002) na discussão teórica apresentada anteriormente.

Evidências de uma relação dicotômica

Continuando nossa análise quanto à articulação teoria e prática no curso pesquisado, constatamos que uma parcela menor dos acadêmicos (5/14) aponta limitações nessa relação. Isso indica que, no contexto da prática da formação, ainda há evidências de uma visão dicotômica.

Nem sempre a prática que vivenciamos com os professores foi o que eles ensinaram na teoria; (A13)

Crianças agitadas [...] a teoria não contempla a prática; (A11)

Algumas disciplinas poderiam ter sido melhor articuladas com a prática. Principalmente os dois primeiros semestres. (A1)

Outros exemplos, que podemos retirar das respostas de alguns acadêmicos, também evidenciam que a prática se concentra em determinados espaços do currículo, como no estágio e nos componentes curriculares que trabalham a didática e as metodologias, além do Pibid, para os que tiveram a oportunidade de participar. Isso demonstra que há disciplinas que desconsideram a articulação teoria e prática e a destinação de parte da carga horária para a PCC. Nesse sentido, os acadêmicos afirmam que a prática:

[...] acontece através do estágio e em disciplinas como didática; (A6)

São todas as vivências “fora da sala de aula” como: palestras, trabalhos, apresentação de trabalhos científicos e projetos; (A2)

Aparece nas disciplinas de didática; (A8)

As práticas foram no estágio e no Pibid, para os que fizeram. (A12)

O estágio oportunizou a prática e a articulação entre teoria e prática. (A5)

Podemos verificar que, além do distanciamento entre teoria e prática presente em alguns componentes curriculares, há uma prevalência da teoria sobre a prática ao longo do percurso formativo. Essa problemática levantada por Pimenta (1995, 2012), Gatti (2013), Gatti e Nunes (2009), entre outros, ainda não foi superada, apesar das intenções do redesenho curricular pelo qual passaram os demais cursos de Letras da instituição na década passada. Nossos estudos têm mostrado que a reorganização do currículo em uma matriz integrativa, nessas licenciaturas, promoveu avanços bastante significativos na direção de uma maior articulação entre teoria e prática, além de ampliar a valorização da pesquisa e da extensão.

Por outro lado, também é complicado quando a prática se sobressai, a ponto de afastar a teoria. Reiteramos a necessidade de uma articulação entre elas, entendendo, como Saviani (2007), que o desenvolvimento da prática depende da teoria e vice-versa.

Sendo assim, Ball (2011) alerta que o desprezo pela teoria também consiste num problema dos cursos de formação de professores, aliado a uma

(...) concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao treinamento para o trabalho. O ensino associado à pesquisa é, então, reconstituído e despolitizado. De esforço intelectual, passa a ser visto como processo técnico (BALL, 2011, p. 92-93).

O melhor caminho seria o ensino associado à pesquisa, dando a devida importância ao trabalho teórico. Mas qual a teoria a ser utilizada? Uma boa reflexão sobre esse ponto pode vir dos saberes profissionais apresentados por Tardif (2000), advindos da realidade, do contexto real, das situações concretas de ação. Para ele, é no trabalho que o professor mobiliza e constrói os saberes. Daí decorre a importância de estudar esses saberes profissionais associados à prática e, do mesmo modo, ao estudar uma situação real de trabalho, de ensino, é preciso considerar a atividade do professor e os saberes mobilizados por ele.

Por isso que Tardif (2000) diferencia saberes profissionais dos conhecimentos transmitidos na formação universitária. De acordo com o autor, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação desses conhecimentos, visto que passam por um processo de filtração, diluindo-os, transformando-os, ou, na pior das hipóteses, desprezando-os por sua inutilidade em relação à realidade do trabalho docente diário e aos contextos concretos da sua função. Podemos verificar esse fenômeno na seguinte afirmação de A10, ao avaliar o currículo do curso quanto à relação entre teoria e prática:

A teoria, ou mesmo a metodologia passada na universidade não corresponde à realidade das salas de aula. (A10)

Essa situação de distanciamento entre as teorias ensinadas e a realidade do contexto da prática pode, em parte, também ser verificada na compreensão de A12 e A14:

A universidade precisa ter um pouco mais de exemplos para trabalhar em aula. Precisamos de mais ideias por parte dos professores.; (A12)

Alguns professores já não estão atuando na realidade escolar. (A14)

Nos parece que a base do problema não está no fato de seus professores não atuarem “na realidade escolar”, que pode ser entendida aqui como a Educação Básica. Inferimos que, para A14, os responsáveis pela sua formação não são referência de atuação profissional docente, parecendo haver o que Tardif (2000) denomina de abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”. Nesse caso, do ponto de vista dos acadêmicos, as teorias estudadas não parecem ter validade para a ação profissional, pois não são utilizadas pelos próprios professores que as recomendam. Não configuram, portanto, em exemplos de uma prática reflexiva que considere os saberes profissionais dos professores.

Quanto aos espaços que mais promovem a articulação entre teoria e prática no currículo, a maioria dos acadêmicos pesquisados (8/14) destacou o estágio curri-

cular. Mesmo assim, de suas respostas emergem dois aspectos frágeis, que merecem atenção. O primeiro diz respeito ao início tardio e à curta duração do estágio curricular no percurso formativo da licenciatura:

Os estágios poderiam começar já no primeiro semestre; (A14)

A carga horária de estágio deve ser melhor distribuída, tendo seu início adiantado; (A5)

O estágio precisa acontecer já no início do curso; (A2)

Sugiro a realização de práticas logo no início do curso. Penso que seria fundamental a utilização dos relatórios de estágio, para não sufocar no último semestre. (A7)

O outro aspecto frágil quanto ao estágio curricular é a necessidade que os acadêmicos sentiram de maior orientação, acompanhamento e articulação entre as teorias abordadas no curso e os saberes profissionais necessários para a ação docente:

Falta acompanhamento e orientação durante a aplicação das aulas pelos acadêmicos e do relatório, com a presença do professor do estágio no momento da aplicação da prática, para receber um feedback para aprimorar a prática; (A4)

O docente deveria estar presente. Falo docente o orientador do estágio, que dificilmente teve tempo de participar. (A10)

Essa situação remete a um quadro em que o acadêmico, em seu estágio curricular supervisionado, sente-se meio deslocado na escola campo de estágio, atribuindo essa sensação à falta de orientação e acompanhamento. Segundo Scheibe e Bazzo (2013), as DCNs de 2002 já demandavam uma articulação entre os professores formadores das IES e as escolas de Educação Básica, sendo essa uma dificuldade na implementação das diretrizes oficiais. As autoras alertam, ainda, ao tratar da separação entre teoria e prática, que a superação tem sido buscada no estágio supervisionado de docência, mas que há necessidade de melhor compreensão do conceito de PCC pelos professores responsáveis pelos demais componentes curriculares. As PCCs deveriam “possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa, ao longo do curso, em atividades voltadas ao seu futuro no ambiente escolar” (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 32).

É importante, portanto, ressaltar que aperfeiçoar e ampliar a articulação entre os professores formadores das IES e o trabalho na Educação Básica, bem como entre teoria e prática, desde o início do curso, consistem em grande desafio para os cursos de licenciaturas.

Considerações: o desafio da articulação teoria e prática no percurso formativo

A análise dos dados empíricos da pesquisa permitiu estabelecer uma relação entre algumas discussões teóricas apresentadas sobre o tema e a compreensão dos acadêmicos concluintes do curso de Letras – Língua Alemã. Seus dizeres confirmam a articulação entre teoria e prática como essencial na sua formação profissional, e apontam algumas evidências de que, apesar de uma maneira um tanto tímida e mal distribuída ao longo do percurso formativo, já é uma realidade vivenciada no curso.

Emergem de suas compreensões alguns exemplos de avanços positivos nessa direção como: a) a articulação entre teoria e prática de forma processual, em diferentes componentes curriculares, nos quais os acadêmicos visualizam saberes desenvolvidos em seu percurso formativo num processo prático reflexivo; b) o estágio curricular supervisionado cumpre seu papel de articulação, assim como o Pibid, que tornou-se um aliado importante na formação docente, embora nem todos os licenciandos participem do Programa; c) os componentes que envolvem saberes pedagógicos, como currículo e didática, tornam-se espaços significativos de articulação entre teoria e prática; d) perfis profissionais docente que incorporaram princípios e conceitos da articulação teoria e prática, planejando e desenvolvendo atividades metodológicas e avaliativas/formativas, em diferentes componentes curriculares distribuídos ao longo do curso. No entanto, os licenciandos expõem algumas fragilidades curriculares como a baixa carga horária de estágio curricular e sua imersão tardia no cotidiano da escola. Apontam evidências da presença da tradicional visão dicotômica e desarticulada no contexto da prática, que ainda persiste na concepção de alguns docentes formadores.

Dessa forma, entendemos que há limitações curriculares que precisam ser superadas, assim como a ampliação do debate entre os formadores. Nossos estudos têm mostrado que a reorganização do currículo em uma matriz integrativa nas licenciaturas pode promover avanços significativos na direção de uma maior articulação entre teoria e prática, além de ampliar a valorização da pesquisa e da extensão. Por isso, entendemos, como Saviani (2007), que o desenvolvimento da prática depende da teoria e vice-versa.

Os caminhos para superação dessa problemática parecem já bastante aceitos nas discussões teóricas sobre o tema, cujos discursos influenciam as políticas e já estão fortemente impregnados nas novas DCNs para a formação de professores. Porém, carecem de melhor compreensão e de decisão coletiva para sua concretização. Nesse sentido, há necessidade de novos estudos voltados para as recontextualizações curriculares das licenciaturas, principalmente no contexto da prática, sem esquecer dos resultados e efeitos dessas mudanças na formação dos professores.

Em suma, este estudo indica que articular teoria e prática implica em fazê-lo ao longo de todo o percurso formativo, superando a exclusividade de espaços isolados, como o estágio curricular supervisionado. Implica, ainda, em aproximar tanto os professores formadores das IES quanto os acadêmicos em formação da realidade das escolas de Educação Básica e dos saberes docentes dos profissionais que atuam nelas.

Referências

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. BALL, S.; MAINARDES, J. (ORG.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 2, 1 jul. 2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DUTRA, E. F. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FURB. Centro de Ciências da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Alemã (PCC)**. Blumenau: FURB, 2013.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (COORD.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. ; NUNES, M. M. R. (ORGS.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LOPES, A. C. **Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (ORG.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.

MORAES, R.. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PEREIRA, R. I.; HEINZLE, M. R. S. Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional: do planejamento ao metatexto. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 168-187, 2017.

PEREIRA, R. I.; HEINZLE, M. R. S.; MONTEIRO, A. C. G. Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 39, 2017.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 94, p. 58 – 73, 1995.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – SUL, XI, 2016, Curitiba. **Anais da XI Anped Sul**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000.

* Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

** Professora doutora da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

Correspondência

Marcia Regina Selpa Heinzle – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Antônio da Veiga, 140, Centro. CEP: 89035310. Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: pricardopereira@hotmail.com – selpamarcia@gmail.com

Recebido em 31 de maio de 2017

Aprovado em 23 de janeiro de 2018

