

## O PROJETO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MODALIDADE DE TRABALHO COLETIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

*Mara Rúbia Alves Marques<sup>1</sup>*

*Maria Vieira Silva<sup>2</sup>*

*Marisa Lomônaco de Paula Naves<sup>3</sup>*

*Olga Teixeira Damis<sup>4</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo problematizar aspectos concernentes à formação do pedagogo, sintetizada em uma experiência formativa desenvolvida por docentes e alunos do 2º ano do curso de Pedagogia da UFU nos anos 2001 e 2002, intitulada *Projeto de Prática Pedagógica*. A partir dos fundamentos teóricos e históricos sobre a prática reflexiva e referenciando-nos na categoria *práxis*, contextualizamos o referido Projeto em suas conexões com o processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFU, dos anos de 1980 aos anos de 1990, para superar a tradicional fragmentação da formação do pedagogo em habilitações específicas de especialistas em Educação, dominante nos anos de 1970. O sentido é enfatizar as possibilidades de um trabalho coletivo e multidisciplinar de docentes e alunos do curso de Pedagogia, voltado para as mediações entre a dinâmica escolar e o aporte teórico das disciplinas, por meio da pesquisa articulada ao ensino na formação do professor/pedagogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática de ensino. Diretrizes curriculares. Prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mara@ufu.br

<sup>2</sup> Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mvs@ufu.br

<sup>3</sup> Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mlpnaves@ufu.br

<sup>4</sup> Mestre aposentada da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: olgad@ufu.br

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss issues regarding teacher's formation, synthesized in a formative experience developed by the sophomore Pedagogy teachers and students at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) in 2001 and 2002 called the *Pedagogical Practice Project*. Based on the theoretical and historical of reflective practice and referencing in the category *praxis* that contextualize the project in its mediations with the process of recasting the Pedagogy course at the UFU, from 1980s to 1990s, to overcome the traditional fragmentation of teacher training in specific skills of Education Specialists, dominant in the 1970s. The outcome is to emphasize the possibilities of a collective and interdisciplinary work of faculty and pedagogy students, focused on the relationship between school practice and the theoretical support of disciplines, through research, closely linked to education in formation of teacher/educator.

**KEYWORDS:** Teaching practice. Curriculum directives. Pedagogical practice.

## Introdução

Historicamente, a prática de ensino tem protagonizado os debates sobre a formação dos profissionais da educação, confirmando a força potencial dessa questão no encaminhamento de alternativas curriculares que promovam a formação de profissionais comprometidos com ações transformadoras no interior da escola. As análises presentes neste trabalho pretendem contribuir com a problematização de aspectos concernentes ao processo de formação do pedagogo, por meio da análise de uma experiência formativa, desenvolvida pelos docentes e alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), durante os anos 2001 e 2002.

No quadro das políticas educacionais atuais voltadas para a formação do profissional da educação, tem-se atribuído à prática de ensino um papel fundamental para a articulação entre as disciplinas das áreas específicas e as disciplinas ditas da área pedagógica. Contudo, muitas críticas já foram feitas à ênfase que lhe é dada como um *locus*

de excelência, em um currículo que garantiria ao futuro profissional da educação os quesitos básicos para o desenvolvimento de uma prática profissional eficiente. As próprias orientações oficiais, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam elas para os cursos de Pedagogia, ou para as demais licenciaturas, procuram tornar claros os sentidos de uma articulação entre as dimensões teóricas e práticas, evitando a submissão de uma à outra.

Em tese, o que se pretende é romper com a tradicional dissociação entre os conteúdos teóricos e os conteúdos do cotidiano, da cultura ou da vivência prática dos alunos, que se reflete na organização curricular que tradicionalmente se observa nos cursos universitários de formação docente – Pedagogia e licenciaturas. Com este formato, em geral, os currículos obedecem ao modelo racionalista clássico, baseado na dicotomia entre conteúdo (o que ensinar) e forma (como ensinar), na medida em que prevalece a sequência formal: em um primeiro momento, são desenvolvidas as disciplinas de fundamentos teóricos da educação; em um segundo momento, as disciplinas propriamente pedagógicas ou as metodologias de ensino; e, em um terceiro e último momento, são iniciadas as práticas de ensino que incluem os estágios supervisionados. Diferentemente dessa perspectiva convencional de currículo, apresenta-se nos dias atuais, a alternativa que tem como pressuposto que a prática de ensino, ou uma prática pedagógica<sup>5</sup> se efetiva mediante um processo ininterrupto, incessante e interdisciplinar, em uma perspectiva mais ampliada de formação, de modo que a dinâmica curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação se realize como unidade processual dos elementos constituintes e interdependentes das diferentes áreas do conhecimento, buscando a superação da fragmentação na formação profissional.

Analisar, portanto, as condições de realização de uma prática que se integra ao processo de formação inicial de docentes é um tema complexo que requer a identificação dos determinantes que produzem ou

---

<sup>5</sup> O termo prática pedagógica é utilizado para expressar a ideia de que a prática profissional de professores não se restringe às atividades de ensino, pois que alcança o âmbito dos processos de gestão pedagógica e administrativa dos processos educativos realizados em ambientes escolares e não-escolares.

que poderiam produzir alterações importantes nesse processo. É essa a intenção deste artigo: explicitar as circunstâncias de uma experiência realizada em 2001 e 2002 pelas autoras, professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, com o desenvolvimento de um projeto didático-pedagógico intitulado *Projeto de Prática Pedagógica*.

Tal projeto, elaborado como alternativa para o trabalho de formação docente, procurou provocar rupturas com o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares e contribuir para a consolidação da docência como a base da formação do pedagogo. Foram definidas as orientações gerais que podem ser sintetizadas em quatro elementos centrais: 1) a prática pedagógica é tomada como um processo contínuo, interdisciplinar e transversal que ocorre do início ao fim da formação inicial do profissional da educação; 2) referenciando-se no conceito de *práxis* não existe indissociabilidade entre fundamentos teóricos e a prática pedagógica; 3) a inserção dos/as graduando/as no cotidiano escolar é considerada necessária durante todo o processo de formação e não apenas durante o “estágio”, conforme a organização tradicional dos currículos dos cursos de formação dos profissionais da educação; 4) a realização do trabalho coletivo é buscada permanentemente.

Além disso, a experiência visou possibilitar, por um lado, a superação do “praticismo” presente na crença – baseada em representações do senso comum – de que é na prática (estágio supervisionado) que estariam localizados os elementos para garantir o aprendizado “para ser um bom profissional da educação”. Por outro lado, procurou também transcender concepções calcadas no pressuposto que a centralidade do processo formativo do profissional da educação encontra-se no embasamento teórico, não significando isso uma intenção de atribuir vantagem à prática sob o risco de promover o domínio de uma racionalidade técnica com dimensão pragmática na formação. Desenvolvemos, como contraponto, reflexões atinentes à indissociação teoria e prática em um processo de interdependência, mútua determinação e reflexão permanente.

## **Algumas reflexões sobre o conceito de *Práxis***

Conforme as clássicas formulações de Vázquez (1977), podemos falar de diferentes níveis da atividade prática humana, que podem variar conforme critérios interrelacionados, isto é, conforme o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo político e o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade – por um lado, os níveis da *práxis* criadora e da *práxis* reiterativa ou imitativa e, por outro lado, os níveis da *práxis* reflexiva e a espontânea.

A *práxis* se apresenta, portanto, ou como *práxis* reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ou como *práxis* inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei traçada e culmina em um produto novo e único (VÁZQUEZ, 1977, p.246). Quanto à *práxis* criadora considera-se, nesta perspectiva, que é inerente à *práxis* humana, um movimento que envolve criação e repetição, sendo ambas condicionadas pelo enfrentamento de novas necessidades ou situações que inova ou reconduz as soluções encontradas, em um movimento contínuo de inovação e renovação que atinge as dimensões política, artística e produtiva. Segundo o autor:

A distinção entre ambos os níveis, o de criação e o de repetição ou imitação está no fato que no processo criador, a unidade entre o subjetivo (interior) e o objetivo (exterior) é indissolúvel e intimamente entrelaçada, não como seqüência lógica ou duplicação, mas como superação, à medida que a finalidade original, a face subjetiva do processo, perde-se e modifica-se pela própria materialidade ou objetividade, a face objetiva do processo, rumo a uma totalidade cujo caráter é único, imprevisível e irrepetível – “característica de toda verdadeira criação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 250).

Sob tal perspectiva, Vázquez (1977) formula os seguintes traços distintivos da *práxis* criadora: unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; unicidade e irrepetibilidade do produto.

Quanto à *práxis* reiterativa ou imitativa, esta estaria em um nível inferior em relação à *práxis* criadora, como “uma *práxis* de segunda mão”,

cuja positividade estaria em apenas ampliar a práxis criadora, porque caracteriza-se pela inexistência ou pela débil manifestação dos traços próprios da práxis criadora pois, em primeiro lugar, rompe-se a unicidade à medida que “[...]o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático” (op. cit., p. 258). Em segundo lugar, porque, conseqüentemente, estreita-se o campo da incerteza, do improvável ou da imprevisibilidade, “[...]pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer” (idem, p. 258), uma vez que há um cisão entre o planejamento e a execução.

Enquanto na práxis criadora cria-se também o modo de criar, na atividade prática imitativa ou reiterativa não se inventa o modo de fazer. Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes [...] posto que planejamento e realização se identificam. O resultado real do processo prático corresponde plenamente ao resultado ideal. Além disso, procura-se tal correspondência e sabe-se como e onde encontrá-la. Por isso o resultado nada tem de incerto, e a criação nada tem de aventura. Fazer é repetir ou imitar outra ação (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).<sup>6</sup>

A despeito das especificidades próprias da práxis, criadora e reiterativa, embora com diferentes intensidades de mobilização da consciência – se é que se pode falar desse modo – exigem ambas a atividade da consciência. Há, entretanto, como que uma gradação do envolvimento da consciência que permite, também, falar de uma *consciência prática* e uma *consciência da práxis*.

Podemos chamar a consciência que atua no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação e realização de seus objetivos, projetos ou esquemas dinâmicos, de consciência prática. [...] consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que

---

<sup>6</sup> A esse propósito, dentre outros campos ou terrenos de análise – a revolução, o trabalho humano, a arte – cabe destacar a referência de Vázquez à “práxis burocratizada”, como exemplo de práxis mecânica ou reiterativa, a qual pode ocorrer em qualquer organismo – econômico, político, social, sindical ou de partido – que para realizar seus planos tem de contar com um corpo especial de funcionários (p. 260-264).

se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. Essa consciência prática é a que se eleva na práxis criadora e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, ou também quando se materializam objetos formais como na prática burocratizada, ou se plasman finalidades ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria” (VÁZQUEZ, 1977, p. 283).

A consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de *consciência da práxis* ou consciência da prática (p. 283-284), que se distingue por qualificar a consciência, porque “sabe que a atividade que rege as modalidades do processo prático é sua e que, além disso, é uma atividade procurada ou desejada por ela. [...] Podemos dizer, assim, que a consciência da práxis vem a ser a auto-consciência prática” (p. 283-284).

Da consciência prática ou em estado prático distinguimos, sem separá-la dela, a consciência da prática. Uma e outra nos mostram a consciência em sua relação com o processo prático. Mas enquanto a primeira é a consciência que impregna o referido processo, que o rege ou se materializa em seu decorrer, a segunda qualifica a consciência que sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação e de que é a lei que rege – como objetivo – as modalidades do processo prático. Toda consciência prática implica sempre em certa consciência da práxis, mas uma e outra não estão no mesmo nível. Pode ocorrer que, num processo prático, a primeira esteja muito abaixo da segunda (VÁZQUEZ, 1977, p. 284).

Conforme a manifestação da autoconsciência prática, podemos distinguir mais dois níveis da atividade prática do homem, denominadas *práxis espontânea* e *práxis reflexiva*, sendo que “para qualificar a práxis de espontânea e reflexiva, levamos em conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo, consciência elevada num caso, baixa ou quase nula em outro” (VÁZQUEZ, 1977, p. 285).

Sabe-se, entretanto, que a relação entre teoria e prática, bem como os respectivos níveis da práxis e graus de consciências correspondentes,

é complexa e não se restringe a um mero movimento pendular entre as dimensões teóricas e práticas, pois se trata de uma relação eminentemente dialética. Nesse sentido, de acordo com Vázquez (1990, p. 238) “a prática mantém sua primazia com relação à teoria, sem que tal primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem, uma e outra, relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia relativa, porquanto, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria”. Contudo, essa autonomia, por sua vez, é condição indispensável para que a teoria sirva à prática “já que implica na exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque da prática, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe à própria prática” (idem). Quanto ao papel da teoria, o autor afirma sua autonomia com relação à prática, pois esta

antecipa-se a ela, e acaba por influir na prática, e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social. É claro que essa influência implica em uma disponibilidade da teoria, isto é na sua abertura ao mundo da prática (p.239).

Mas “a teoria por si mesma – como produção de finalidades ou de conhecimentos – não transforma nada real; ou seja, não é práxis” (idem). Nessa direção, Pereira (1999, p. 114), afirma que

o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar adoção de esquemas que supervalorizam a prática e minimizam o papel da formação teórica. Assim, como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Tais considerações acerca da práxis são importantes não apenas para avaliar as possibilidades de uma formação docente que pretenda se pautar na criatividade e na reflexividade, mas para relacionar as

propostas e práticas formativas recorrentes nas tradições históricas de formação de professores, em geral, e do pedagogo, em particular, na história da educação brasileira. Isto porque, as questões de autonomia e de reflexividade teórico-prática profissional, que pretendemos associar às atuais tendências que articulam formação, pesquisa e prática pedagógica, perpassam as diferentes tradições de formação de professores na América Latina e no Brasil.

### **A experiência do *Projeto de Prática Pedagógica***

A experiência desenvolvida pelo Projeto de Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UFU tem sua origem no contexto das discussões ocorridas, em nível nacional, sobre a formação do profissional da educação. Compreendido e abordado desde sua criação como um curso polêmico e complexo no contexto da licenciatura em geral, o curso de Pedagogia desde a década de 1980 passou por um processo de estudos e discussões que envolveram o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Educação (CFE) e as organizações docentes no debate sobre o currículo de formação do pedagogo. Assim, ao longo de quase trinta anos, buscou-se discutir e definir propostas que superassem os modelos de formação até então adotados e que o caracterizavam, fundamentalmente, como um curso sem conteúdo próprio que oferecia ora uma formação genérica do bacharel em educação ora a formação de um especialista em educação, em nível de graduação.

E, no interior dos estudos e debates realizados, a questão da prática de ensino constituiu-se em um dos desafios centrais na criação de um novo desenho para definir a estrutura curricular do referido curso. É neste contexto que se insere o Projeto de Prática Pedagógica como expressão de um processo de desenvolvimento da formação do pedagogo, iniciado em 1986 na UFU. A reformulação do curso ocorrida neste ano teve como principal objetivo superar a fragmentação do currículo em habilitações específicas que formava, em nível de graduação, o *especialista em educação* desde 1972.

Criado originariamente pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, o referido curso de Pedagogia foi autorizado em 1959 e no ano seguinte

ocorreu o primeiro vestibular, oferecendo a formação do bacharel em educação e do professor de Curso Normal de nível médio, conforme o primeiro modelo de formação do pedagogo no Brasil, Decreto Lei n. 1.190, de 04 de março de 1939. Após a aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, este modelo de formação do bacharel e do professor de ensino normal, criado em 1939, foi mantido pelo currículo mínimo definido no Parecer n. 251/62 e na Resolução n 01/62 do CFE. Posteriormente, após a aprovação da reforma universitária, Lei n. 5.540/68, o referido Conselho aprovou o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69 e o curso de Pedagogia passou a formar o especialista em educação com habilitação em administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar e orientação educacional, para atuar no âmbito das escolas de 1º e 2º grau e dos sistemas escolares. Segundo esta regulamentação, foi também mantida a formação para o professor das disciplinas pedagógicas do magistério em nível de 2º grau.

Para formar os especialistas em educação, a partir de 1972, a estrutura curricular do curso de Pedagogia da então Faculdade de Filosofia foi dividida em duas partes. Os dois primeiros anos eram constituídos por disciplinas de fundamentos da educação (Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Educação), e Didática, também compunham a parte geral e comum da formação para todas as habilitações. Após esta base comum, o curso diversificava-se em currículos específicos para habilitar os especialistas em educação. Cada habilitação era constituída por um conjunto de disciplinas que garantiam as especificidades desta formação.

Em 1976, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia foi incorporada à UFU, mantendo-se o curso de Pedagogia e as respectivas habilitações. Além deste curso, em 1978, o então Departamento de Pedagogia criou novo curso com estrutura curricular própria para formar o professor para o magistério da pré-escola.

No âmbito nacional, em meados da década de 1970, após a aprovação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71, o MEC e o CFE iniciaram um movimento de revisão geral, visando definir os princípios, as diretrizes gerais e os procedimentos legais para nortear a formação de todo profissional da educação, do professor e do especialista em educação, para atuar no modelo de escola de 1º e de 2º graus recém

implantado (CHAGAS, 1976). Coube ao prof. Valnir Chagas, membro do CFE, elaborar e encaminhar, aproximadamente, quinze Indicações que, posteriormente, após a aprovação seriam transformadas em Pareceres e Resoluções, visando redefinir a formação para atuar no magistério como professor e como especialista em educação. Embora aprovadas em plenário e, algumas delas, homologadas pelo Ministro da Educação, essas Indicações foram alvo de reações contrárias da sociedade civil da área da educação que lhes impediram as implementações.

Especificamente, para o curso de Pedagogia a Indicação nº 67/75, aprovada pelo CFE alterava substancialmente a formação do especialista em educação criada pela regulamentação de 1969. Vale destacar, dentre elas: a formação do especialista em educação e do professor de magistério de 2º grau será realizada como habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura, exigindo-se, do estudante, experiência de magistério de 1º ou de 2º graus (INDICAÇÃO Nº 67/75).

A partir dessa intenção de reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas foi expressiva a reação dos meios acadêmicos no sentido de não permitir a implantação de regulamentações oriundas apenas de proposições do CFE. No final da década de 1970, no interior das universidades, frutificou um clima de descontentamentos e de críticas que questionavam a aprovação dessa nova política de formação dos especialistas em educação e do professor de 1º e 2º graus.<sup>7</sup>

Entre 1976 e 1983, diante da situação de descontentamento e de críticas geradas no interior das instâncias formadoras contra as decisões arbitrárias do CFE, o MEC procurou envolver as universidades no debate. Foram criadas comissões constituídas por especialistas da área, propostos projetos e desenvolvidos seminários e pesquisas em várias regiões do país, com a finalidade de garantir a participação de profissionais que atuavam diretamente na formação do pedagogo e do professor.

Coincidindo com o momento de abertura política no Brasil,<sup>8</sup> o interior dos encontros programados pelo MEC constituiu-se em um espaço

---

<sup>7</sup> Neste momento, estão iniciando os movimentos de abertura do país, mergulhado em uma ditadura desde 1964 e inicia-se no interior da sociedade civil da área da educação um movimento de organização de Associações.

<sup>8</sup> Desde 1964 o Brasil encontrava-se em regime de ditadura militar e, no final da década de 1970, caminhava para um processo de abertura política.

propício ao movimento de organização dos educadores brasileiros em entidades, com a finalidade de estudar, pesquisar e discutir novas experiências sobre a formação do pedagogo e do professor. Situa-se neste momento, por exemplo, a origem da organização do Comitê Nacional pró-Formação do Educador, em 1980, posteriormente, transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Conarcfe, em 1983, e, a partir de 1990, transformada na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope. Vale destacar aqui, o papel histórico desempenhado por esta Associação no processo de estudos e debates sobre a formação do pedagogo até os dias atuais.

Foi nessa ocasião e nesse contexto de estudos e de debates nacionais que o colegiado do curso de Pedagogia da UFU envolveu professores e alunos com a finalidade explícita de realizar estudos sobre o modelo de formação do especialista em educação, conforme estava definido oficialmente. Os resultados destes movimentos de estudos e debates liderados pelo colegiado de curso, propiciaram a elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia aprovado pelos Conselhos Superiores da UFU em 1986 e implantado em 1987. A nova concepção definida tinha como principal objetivo superar a fragmentação de formação dos especialistas em educação, fundamentando-se em uma estrutura que integrava os estudos e abrangia as áreas de conhecimento do currículo mínimo em todas as habilitações.

Pretendia-se, naquele momento, desenvolver uma formação do pedagogo que tivesse como conteúdo a abordagem *do todo da escola* e contribuísse para superar a formação fragmentada do administrador escolar para cuidar da administração da escola, do supervisor escolar para supervisionar o trabalho dos professores, do orientador educacional para acompanhar a aprendizagem dos alunos e do inspetor escolar para fiscalizar a escola. Partindo de uma abordagem curricular ainda experimental buscou-se, no acompanhamento do currículo, superar alguns desafios, entre eles o de oferecer respostas para superar o modelo de currículo de formação do pedagogo que situa os estudos teóricos no início e a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado no final do curso.

Entretanto, ainda arraigados na estrutura que fragmentava a formação do especialista em educação em várias habilitações e, ao mesmo

tempo, diante da insegurança para a implantação de um novo projeto para superá-la, as dificuldades e indagações enfrentadas pelos docentes e discentes, não foram poucas. Nesse projeto de 1986 ocorreram dois momentos de avaliação, em 1992 e 1996, que resultaram em ajustes na nova estrutura curricular, constituindo-se ao mesmo tempo em espaço interno para o debate que contribuiu para o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de formação do pedagogo na UFU. Assim, a partir dessas avaliações foi possível delinear uma compreensão dessa formação que tratava, dentre outros, de superar a arraigada concepção de que o lugar da prática de ensino e do estágio supervisionado encontrava-se apenas no final do curso.

Neste contexto de busca de alternativas para a formação, no ano de 2001, o colegiado do curso, no documento *Diretrizes para o Planejamento das Atividades Acadêmicas do Curso de Pedagogia para 2001/2002* (UFU/FACED/COCPE), propôs aos docentes elaborar e desenvolver em cada série do curso, projetos experimentais de ensino. Era intenção naquele momento desenvolver experiências em que a prática pedagógica fosse configurada em suas várias dimensões, dentre elas: instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; iniciação à pesquisa e ao ensino; instrumento de iniciação profissional. Em outras palavras, o que se pretendeu à época foi desenvolver, no interior do curso, experiências de desenvolvimento da prática pedagógica entendida com eixo articulador do currículo e não sendo abordada como tarefa individual de um professor, mas configurada como um trabalho teórico-prático coletivo ao longo do curso.

Foi no contexto dessas orientações e cientes de que era necessário criar um espaço-tempo curricular, capaz de promover a aproximação dos alunos à realidade da escola, os docentes elaboraram o *Projeto de Prática Pedagógica* para ser iniciado no ano de 2001. Delineou-se, assim, uma experiência didático-pedagógica que contava com a participação efetiva do conjunto dos professores de cada série do curso.<sup>9</sup> De acordo com a proposta, o tema definido para o projeto da 2ª série do curso foi *O pedagogo e sua atuação na escola*. Este projeto teve como objetivo geral constituir-se em uma atividade

---

<sup>9</sup> O curso de Pedagogia da UFU adota o regime seriado anual.

coletiva entre docentes e discentes, visando desenvolver a compreensão do papel do pedagogo e do trabalho pedagógico na escola de educação básica.

Para a elaboração e implementação dessa experiência didático-pedagógica, utilizamos as contribuições de Davini (1995) como referencial de cunho metodológico. Em Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente, a autora destaca, dentre as tensões que subjazem a essa elaboração, “a tensão entre as teorias e a prática”.<sup>10</sup> Como consequência de uma tradicional formação teórica, “quando o estudante egresso da formação inicial e enfrenta a prática profissional, encontra escassas conexões entre as investigações sistemáticas e os processos reais que tem de enfrentar na aula ou na escola” (DAVINI, 1995, p.123. Tradução nossa). Explica a autora que, quando se trata da superação da tensão teoria/prática, “não se trata de reivindicar um ‘praticismo’ mas de reconhecer a prática educativa como objeto de conhecimento, em suas dimensões de práctica social, política, escolar e áulica” (Idem, p. 124. Tradução nossa e grifos da autora). O que se espera, portanto, de uma proposta de projeto de prática pedagógica é que ela inclua a reflexão sobre a prática como um de seus eixos fundantes; que formule o conhecimento e os problemas que dela emergem que prossiga integrando teorias (DAVINE, 1995).

No âmbito da tensão teoria/prática, tomada como estratégia para a articulação das práticas sociais e escolares com teorias sistematizadas, a autora sugere ainda os *estudios de casos*, entendidos como casos prefigurados, simulados ou estandartizados que podem representar protótipos da prática escolar, sem ser necessariamente uma ação efetiva, material ou atual. Além do mais, ela sugere não ser necessário que os casos sejam apenas “casos de aula”; pois “também podem ser históricos, sociais e políticos” (op.cit., p.137. Tradução nossa).

Estos casos prefigurados serían sometidos al estudio sistemático en las diversas materias de la formación inicial. [...] A partir de estos casos, podrí-

---

<sup>10</sup> No capítulo 5 (p. 123-134), a autora menciona seis tensões muito presentes no processo de formação de professores, na seguinte ordem: entre as teorias e a prática; entre o objetivo e o subjetivo; entre o pensamento e a ação; entre o indivíduo e o grupo; entre a reflexão e a boa receita; os docentes e os estudantes.

an aislarse secuencias o dimensiones de análisis propios de una materia determinada, que permitieran producir “vasos comunicantes” entre el estudio del caso y los productos de la investigación (Idem, p. 125).

Nesse sentido, no referido Projeto de Prática Pedagógica, por um lado, a coleta de dados relativos às várias dimensões da prática educativa escolar – a social, a política, a escolar e a áulica, por meio de um roteiro para coleta de dados na escola, resultou na configuração dos casos que, por sua vez, foram problematizados através de temas. Por outro lado, o aprofundamento teórico dos temas, bem como a socialização dos resultados analíticos obtidos, ocorreu pela utilização da estratégia do *seminário*, considerando que a mesma “facilita el manejo de materiales com creciente nível de dificultad, a elaboración de redes conceptuales de los enfoques estudiados, la comparación de diversas posiciones y su discusión grupal” (Ibdem, p. 143).

Esta metodologia de trabalho foi desenvolvida por pequenos agrupamentos de alunos, conforme a estratégia de *grupos de estudio e reflexión* que, no decorrer do processo, “permite una progresiva autonomización del grupo en materia de juicio sobre las distintas situaciones, fortaleciendo el estudio y el trabajo independiente” (DAVINI, 1995, p. 140-141).

Consideramos, por fim, tratar-se de “una formación comprometida com la transformación de la acción” (DAVINI, 1995, p. 125), que deve integrar e articular “los casos de la práctica; sus problemas y dimensiones; los resultados de estudios y enfoques conceptuales; los posibles cursos de acción docente; la validación en la acción; nuevos casos e nuevos problemas”.

Com tal sentido e no contexto do Projeto de Prática Pedagógica, considerou-se que o objeto de estudos específicos de cada disciplina da 2ª série do curso – História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação II, Psicologia da Educação I, Estrutura II, Currículos e Programas, e Princípios e Métodos de Supervisão e Orientação Escolar (PMOE/SE) – contribuisse segundo seus respectivos focos de interesses, por exemplo: recuperar a história da instituição escolar; identificar e analisar os fundamentos filosóficos das práticas escolares; analisar o contexto sociocultural da escola; identificar e analisar as concepções

psicológicas evidenciadas na prática escolar; compreender a estrutura organizacional da escola; identificar e analisar as concepções de currículo presentes no projeto pedagógico escolar; identificar as características da formação e da atuação profissional do pedagogo docente/gestor.

Para o desenvolvimento do Projeto, as disciplinas foram agrupadas em dois blocos distintos, com configurações próprias: 1) disciplinas de caráter teórico-epistemológico – História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação; 2) disciplinas de cunho teórico-prático – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Currículos e Programas e PMOE/SE. Os professores elegeram como o eixo temático articulador/comunicador entre esses grupos com vistas à análise da atuação do pedagogo na escola, *a estrutura e o currículo escolares*.

Do ponto de vista metodológico, portanto, a finalidade do Projeto de Prática Pedagógica foi superar a dicotomia e a hierarquia entre a teoria e a prática, recorrentes na formação profissional do pedagogo, de modo que as dimensões da prática escolar, objetos de estudo das disciplinas do grupo teórico-prático (Currículo, Estrutura e PMOE/SE I), fossem re-dimensionadas pela contribuição das disciplinas do grupo teórico-epistemológico (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação).

O objetivo específico do projeto era que os alunos, organizados em grupos de trabalho, fossem capazes de construir e registrar, em uma produção final escrita, um diagnóstico – observação e análise – da prática educativa e da atuação do pedagogo docente/gestor no contexto escolar, que contivesse as dimensões relativas à história da instituição, ao contexto sociocultural e às concepções filosóficas e psicológicas que fundamentam o entendimento *da estrutura e do currículo escolar*. Daí que, em termos de operacionalização, o Projeto se desenvolveu conforme as fases, as quais acabaram por definir o cronograma de atividades.

O projeto foi desenvolvido em *duas* etapas complementares. A primeira teve por objetivo proporcionar a aproximação da realidade por meio da inserção direta do estudante no cotidiano escolar. Constituiu-se em tarefa dessa etapa a coleta de dados na escola nas dimensões histórica, física, humana, organizacional, pedagógica e administrativa, dentre outras, como base para a elaboração de um diagnóstico da realidade da escola. Assim, a partir deste primeiro contato com a mesma, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar, desde o início do curso, as condições e

as necessidades da realidade escolar segundo o ponto de vista do *olhar* do profissional da educação. Essa *imersão* dos estudantes na realidade de educação formal, além de favorecer a participação em variadas atividades na sala de aula, em reuniões pedagógicas e administrativas, no acesso à fontes orais e documentais, proporcionou-lhes momentos de reflexão e análise sobre as relações entre os estudos desenvolvidos pelas disciplinas do curso e as diferentes áreas/atividades de trabalho pedagógico identificadas na realidade escolar.

Nessa primeira etapa os estudantes organizados em grupos e seguindo um roteiro previamente sistematizado, dirigiram-se às escolas de educação básica. E, também contando com a orientação dos professores da 2ª série do curso, realizaram um intensivo trabalho de coleta e registro descritivo dos dados encontrados. Posteriormente, foram orientados a organizar os dados de modo a evidenciar os elementos condicionantes de uma realidade que foi analisada na perspectiva de quem busca identificar e compreender a natureza dos problemas vivenciados pela escola de educação básica e encontrar alternativas de solução.

A culminância dessa etapa constituiu-se na realização de dois seminários apresentados pelos estudantes. No primeiro denominado de *O Retrato da Escola: socialização da coleta de dados*, foi criado um espaço para o grupo de estudantes apresentar à classe a síntese dos dados coletados; no segundo seminário denominado *Para além da Aparência da Escola: a identificação dos problemas escolares por temas*, a partir da sistematização dos dados, os grupos apresentaram análises, reflexões e proposições produzidas a partir da realidade escolar e do trabalho do pedagogo.

A segunda etapa do projeto por sua vez, configurou-se como uma iniciação à pesquisa. Os estudantes, motivados pela busca de compreensão sobre a realidade escolar e instigados pela análise e problematização dos dados, foram incentivados a identificar temas, desenvolver estudos e a construir hipóteses que encontrassem eco no contexto escolar e simultaneamente produzissem sentido nos estudos teóricos realizados nas disciplinas da 2ª série do curso. Para concluir essa segunda etapa coube a cada grupo apresentar o resultado dos estudos em forma de texto, sistematizando as duas etapas trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto. Os estudos e problematizações construídas pelos

alunos giravam, fundamentalmente, em torno de questões polêmicas ou temas marcados por dificuldades externalizadas pelos profissionais da escola, tais como: indisciplina, sistema de ciclos, gestão democrática, evasão escolar, projeto político-pedagógico da escola, relação professor-aluno, adolescência, dentre outros.

No desenvolvimento dessa etapa do projeto, cabe destaque para a dimensão analítica dos dados em detrimento da dimensão meramente descritiva e que mobilizou os professores da 2ª série para as orientações dos estudos dos temas definidos pelos grupos de alunos, que se dedicaram intensamente à compreensão e à análise do fenômeno investigado.

Esse momento esteve, pois, fortemente marcado pela interlocução entre os referenciais teóricos utilizados no currículo do curso, uma vez que cada área de conhecimento, tratada pelas disciplinas da 2ª série, podia contribuir para os estudos e as reflexões sobre os temas priorizados pelos alunos. A conclusão dessa segunda etapa resultou na realização de três seminários apresentados pelo grupo de alunos. Os seminários foram organizados segundo o tema desenvolvido, sendo assim agrupados: *A Escola Ressignificada I – a estrutura escolar*; *A Escola Ressignificada II – o currículo escolar*; *A Escola Ressignificada III – a atuação do Pedagogo na escola*. Vale destacar que o Projeto da Prática Pedagógica contou com uma experiência de avaliação da aprendizagem coletiva que envolveu todos os professores e estudantes da 2ª série do curso.

Para finalizar, observamos a importância desse processo que acompanhou a reformulação do curso de Pedagogia da UFU desde 1986 e de sua contribuição para a definição do projeto pedagógico de 2006 para atender o que está determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2005/2006. Pois, no contexto da UFU, os resultados do processo de avaliação, acompanhamento e de reformulação do curso iniciados em 1986 e desenvolvidos posteriormente, foram fundamentais uma vez que colocavam o referido curso integrado aos debates nacionais, fundamentalmente, no que se refere à concepção de teoria e prática.

É importante destacar que a questão da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia esteve fortemente presen-

te no debate encaminhado pelo movimento nacional dos docentes. Cabe aqui o registrar o trabalho realizado pela Anfope na sistematização da concepção e dos princípios da base comum nacional para a formação do profissional de educação. Segundo esta Associação, os princípios da base comum nacional e que constituem a formação do profissional da educação são os seguintes: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional; unidade teoria-prática; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada; avaliação permanente dos processos de formação (ANFOPE, 2000). Nessa perspectiva, a relação teoria e prática é uma questão e um desafio para o desenvolvimento da formação do pedagogo.

Ressaltamos que em 2006, os debates e as experiências desenvolvidas no interior dos cursos de Pedagogia no Brasil, constituíram-se em elementos importantes na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Neste caso, buscou-se explicitar um sentido para o novo enfoque da prática: compreendida em um sentido mais amplo – como prática pedagógica – buscou-se na definição das referidas Diretrizes propor alterações na concepção, no conteúdo e na forma, das atividades práticas no interior da formação do pedagogo.

E, segundo esse novo sentido, a *práxis* educativa demandou novas formas de organização curricular que implicou em abordá-la como eixo estruturante do currículo, em torno do qual, gravita todo um processo de formação. Como sustentáculo de um percurso formativo também ficou compreendido que essa articulação deve perpassar toda a estrutura curricular, conduzindo a formação do pedagogo, no sentido da constituição de uma *práxis* produtiva, criativa e reflexiva. Nesse contexto, também foram redimensionados na formação do pedagogo: o trabalho docente como base da formação, o desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos específicos, o trabalho como princípio educativo, a reformulação dos estágios em sua relação com a rede pública e com a organização do trabalho docente na escola, a pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social, dentre outras.

## Considerações finais

A experiência desenvolvida na UFU constituiu-se em uma tentativa de ressignificar ações para contribuir com a “invenção” de soluções, com vistas à minimizar os problemas relativos à prática de ensino na formação dos profissionais da educação. Nessa direção, reiteramos a afirmação de Vázquez (1990, p. 247):

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas, e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções encontradas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha.

Referenciando-se na perspectiva esboçada pelo autor, o *Projeto de Prática Pedagógica* teve a intenção, por fim, de instigar nos alunos a compreensão e uma tomada de posição frente às transformações que possibilitem a construção de novas *práxis* educativas. Não pretendemos, com isso, assumir uma dimensão iluminista dos saberes acadêmicos da universidade sobre as dinâmicas de organização da educação básica, mas possibilitar uma interlocução desses dois universos como forma de partilhar entre suas experiências vividas, mediante a instauração de práticas novas.

A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si mesmo. (idem).

Ao optar por essa experiência de prática de ensino, buscamos criar alternativas para um redesenho do currículo do curso de Pedagogia, buscando superar o isolamento e a fragmentação entre os campos disciplinares. Cabe destacar, por fim, que embora o trabalho tenha tido algumas dificuldades operacionais, na avaliação da maioria dos participantes, alguns aspectos que denotaram o potencial positivo do *Projeto de Prática Pedagógica*, a saber: criação de mecanismos para o desenvolvimento do trabalho coletivo no interior do curso; intensificação de práticas multidisciplinares; reordenação do tempo curricular para a garantia das pesquisas, leituras, coleta e sistematização de dados, além da elaboração de um trabalho conclusivo sob orientação sistemática de um professor orientador. Essas dimensões do trabalho foram materializadas visando a busca contínua do aperfeiçoamento de nossas práticas e a permanente reflexão sobre a realidade. Inovar implica desafios e exige ousadia. O ato criativo torna-se crucial quando nossas ações deflagram a necessidade de superação da repetição pautados na perspectiva dialética do processo contínuo e incessante de ação/reflexão/ação, afinal, conforme o poeta Fernando Pessoa, “navegar é preciso”.

## Referências

ANFOPE Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação os Profissionais da Educação. Belo Horizonte, 2000.

BRASIL/MEC/SESu. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia*. Maio 1999. (mimeo).

CHAGAS, V. *Formação do Magistério – Novo Sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

DAVINI, Maria C. *La Formación Docente en Questión: política e pedagogía*. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.

O projeto de prática pedagógica como modalidade de trabalho coletivo no curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Mara Rúbia Alves Marques, Maria Vieira Silva, Marisa Lomônaco de Paula Naves, Olga Teixeira Damis*

MEC/SESU. Portaria 146/03/98, Brasília, 6 mai. 1999. *Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia*.

PEREIRA, Júlio Emílio D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68, 1999, p. 109-125.

UFU/FACED/COCPE. *MI/CIRC. N. 002/2001*, Uberlândia, 5 fev. 2001, 6 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

*Recebido em novembro de 2009*

*Aprovado em janeiro de 2010*