



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**LAÍS SILVA REIS**

**RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA NO ÂMBITO**  
**UNIVERSITÁRIO: o entrelaçamento da teoria e prática no curso de**  
**Pedagogia -- FACED.**

**Março de 2013**  
**Salvador BA**

**LAÍS SILVA REIS**

RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA NO ÂMBITO  
UNIVERSITÁRIO: o entrelaçamento da teoria e prática no curso de  
Pedagogia -- FAGED.

Monografia, apresentada ao Curso de Graduação em  
Pedagogia da UFBA, como requisito parcial à obtenção  
do título de Graduação em Pedagogia.

Orientador: Dr.CleversonSuzart Silva.

**Março de 2013**  
**Salvador BA**

## **DEDICATÓRIA**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia a minha família pela confiança e fé demonstrada.

Aos meus amigos pelo apoio incondicional.

Aos professores pelos ensinamentos prestados

Aos orientadores pela paciência demonstrada no decorrer do trabalho

Enfim, a todos que de alguma maneira tornaram este caminho mais fácil de ser percorrido.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade e por me dar suporte para realização desse trabalho.

A minha família, pelo incentivo e colaboração, principalmente nos momentos de dificuldade.

Aos meus orientadores, pela ajuda prestada.

Agradeço aos meus colegas pelo auxílio nos trabalhos e obstáculos e por estarem comigo nessa jornada, tornando-a mais fácil e agradável.

## RESUMO

Este trabalho visa analisar a cultura universitária referente ao entrelaçamento da teoria e prática no curso de Pedagogia ao longo da história, de forma a abranger o papel da Universidade como integradora de conhecimentos múltiplos para a formação do estudante como um todo. Esse assunto é de suma importância para o cenário educacional, já que é também no âmbito universitário que se ajuda a construir a gênese do pedagogo. Em suma, o trabalho possui suporte teórico, com correntes pedagógicas que criticam a educação acadêmica oferecida socialmente. O mesmo defende a ampliação cultural e do contato com os profissionais da área pedagógica a fim do enriquecimento das habilidades e competências dos educandos. Além de relatar minhas experiências pedagógicas como educanda, incluindo as do curso de Pedagogia na FACED.

**Palavras Chave** – *formação do estudante - entrelaçamento teoria e pratica – conhecimentos múltiplos.*

## ABSTRACT

This study aims to analyze the culture in the course of Pedagogy regarding theory and practice interlinking over the time. This analysis is done so as to encompass the role of the University in integrating multiple knowledges to the formation of the student as a whole. This matter is of greater importance in the educational scenery since the genesis of the educator also takes place in the University. In summary, this study has the theoretical basis from pedagogic currents which criticize the academic education socially offered. It also defends cultural widening and contact with education professionals in order to enrich the abilities and competences of the students; besides relating my pedagogic experiences as an student including those in the Pedagogy course at FACED.

**Key words**– *Student's formation - theory and practice interlinking - Multiple knowledges.*

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
<b>1. CAPÍTULO I</b> <i>Cultura universitária ao longo da história: Teoria e prática</i>	
1.1. Panorama do histórico curricular na formação de professores.....	2
<b>2. CAPÍTULO II</b> <i>O entrelaçamento do conhecimento científico com o conhecimento tácito</i>	
2.1. A Universidade como integradora de saberes.....	12
2.2. Saberes profissionais e conhecimentos universitários.....	15
2.3. As possibilidades de integração entre profissionais e estudantes na FAGED.....	20
2.4. A trajetória teórico-metodológica dos estudantes no curso de Pedagogia.....	22
<b>3. CAPÍTULO III</b> <i>Minhas vivências pedagógicas.....</i>	26
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	33
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	34

## INTRODUÇÃO

Desde séculos a educação tem como objetivo moldar os indivíduos em prol da adequação dos mesmos a uma determinada ordem social vigente. Numa sociedade em constantes transformações, econômicas, sociais, culturais e políticas, o entrelaçamento da teoria e prática é uma temática relevante a fim de aperfeiçoar os conhecimentos universitários (LIBÂNEO, 2003).

Partindo desse pressuposto, conduziremos uma reflexão contínua a respeito do entrelaçamento da teoria e prática na Universidade, buscando mostrar os conhecimentos múltiplos tão necessários ao currículo estudantil. Serão abordadas as relações existentes entre: Os saberes profissionais, conhecimentos, competências, habilidades, etc, abordados nos cursos de formação docente e a prática. Os conhecimentos universitários que muitas vezes são elaborados pelos pesquisadores fora da escola, são conteúdos teóricos que podem estar distantes da prática da docente exercitadas em sala de aula. Os profissionais de ensino além da realidade cotidiana do seu trabalho possuem saberes, incluindo um saber-fazer, que dão prova das suas competências diante das condições e consequências, atingindo, assim seus objetivos. A união desses aprendizados seria uma grande virtude para o ensino-aprendizado dos educandos de Pedagogia (TARDIF, 2000).

Apesar do embasamento teórico em conhecimentos científicos necessários ao professor nas Universidades, ele necessita muito também de experiências vividas em sala e do enriquecimento que os vários conhecimentos proporcionam à formação docente, ou seja:

*“Se teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja, a condição de possibilidade - necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria a prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados.” (Vasquez, 1968, p.207).*

## 1. CAPITULO I

### Cultura universitária ao longo da história: Teoria e prática

#### 1.1. Panorama do histórico curricular na formação de professores

No decorrer da história, na área pedagógica lidamos com transformações tecnocientíficas, econômicas, sociais culturais e políticas, que cada vez mais favorecem o surgimento de novas informações e conhecimentos, por isso se faz necessário discussões contínuas a cerca da formação docente.

*“Educar supõe prestar atenção em nós mesmos: em nossos pensamentos e em nossas ações, bem como na coerência entre eles. Educadores têm de contemplar, portanto, em sua formação inicial e continuada, a busca da sintonia entre o pensar e o viver, o intencional e o gestual. Com certeza estarão buscando, com isto, a sua própria felicidade.” (PONCE, 2000, p.92).*

Em consonância com Ponce (2000), precisamos contemplar a nossa formação de continuamente. Partindo desse pressuposto, vamos analisar a nossa formação como um todo para compreendermos a base estrutural da mesma e as peculiaridades vigentes construídas ao longo da história educacional brasileira.

É importante ressaltar que desde os primórdios a educação estava intrínseca na sociedade como um meio de refletir, moldar e transformar a sociedade ao longo da trajetória humana. Como assegura Ribeiro (1986) no Brasil, com a chegada dos jesuítas em 1549 comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, foi reforçada a ideia da educação como forma de transmissão de conhecimentos. A prioridade dos educadores da época era de catequisar e instruir os indígenas. Para cumprir com esses objetivos, foram fundados colégios gratuitos para formar sacerdotes, no entanto, esses colégios eram mantidos pelo Estado Português.

O plano curricular deles era delineado com base nos interesses dos Portugueses. Os indígenas aprendiam o idioma Português, a doutrina cristã e a escola de alfabetização. Após estes primeiros ensinamentos, eram oferecidos aulas de canto,



música instrumental e uma bifurcação, o aprendizado profissional e agrícola, aula da gramática e viagens de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1986 p.27).

Nóvoa (1995) argumenta que com a expulsão dos jesuítas em 1759 (nas reformas pombalinas) foi instituído o ensino laico e público baseado nas Cartas Régias. Apesar de o Estado tomar as rédeas do financiamento educacional, o sistema ainda se encontrava desestruturado devido à descontinuidade do trabalho elaborado. Muitos professores ainda tinham formação judaica, e a educação ainda estava atrelada a religião e aos interesses elitistas. Duas décadas depois os mestres eram nomeados por bispos e padres mestres, capelães de engenho que se responsabilizavam pelo ensino dos brasileiros.

*“Os novos Estados docentes. Instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais. O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (Julia, 1981a). (NÓVOA, 1995 p.15).*

Como argumenta António Nóvoa (1995), “A segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente.”, isso porque “Por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do *professor ideal...*”. No final do século XVIII não era permitido lecionar sem uma licença do Estado, que era liberada mediante um exame realizado por indivíduos que preenchiam condições tais como idade, comportamento moral habilidades etc. Essa medida mostrou certo interesse do Estado na profissão docente e contribuiu para o processo de profissionalização da área, os professores além de serem “*agentes culturais*” passaram a ser também “*agentes políticos*”.

Com essa base educacional, um acontecimento relevante ocorreu no início do século XIX, quando foi fundada uma escola de educação na qual lecionavam Língua Portuguesa e Francesa, Aritmética, Pintura, Retórica etc. Também foi criada uma

cadeira de Ciência de Econômica na Bahia. É nesse período que D. João funda a nossa primeira biblioteca. Foram criadas Escolas e cursos como, por exemplo, o curso de química na Bahia em 1818. Essas intervenções de certa forma mudaram a condição cultural no Brasil, outrora delegada a dependência colonial. (RIBEIRO, 1992).

O surgimento da imprensa permitiu a divulgação de fatos e ideias para a população letrada, cultivando assim o terreno para as questões políticas. Porém, mesmo com esse contexto, não tinha sido implantado ainda um sólido sistema educacional em prol dos brasileiros, ou seja, a educação ainda estava em segundo plano. Durante o império a educação brasileira era considerada de péssima qualidade. (ARANHA, 1989).

Conforme Aranha (2006), o ensino técnico durante o Império, é incipiente. O Estado não tinha interesse na educação popular, tampouco pela formação técnica. O governo focava-se nas profissões liberais e destinadas aos poucos privilegiados na sociedade. Deixando claro assim, que o império não tinha como objetivo atender as classes populares que estavam cada vez mais rebaixadas numa colônia fracassada e a vontade da Corte era soberana.

Enquanto a Europa desde a metade do século XVIII caminhava na tentativa de construir uma educação para todos, trazendo à tona problemáticas em torno do perfil do professor, tais como: *“Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar seu trabalho? Qual autoridade de que deve depender?”* (NÓVOA, 1995 p.15) no Brasil, a coroa portuguesa persistia em estabelecer ordens sobre a educação e colégios os quais foram criados com o objetivo desesperado de tomar as rédeas do ensinamento que estava sendo ameaçado pelos investimentos privados.

Durante o período republicano (1889-1936), foi adotado um modelo baseado no sistema presidencialista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como base a liberdade, laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. Conforme orientava a

Constituição brasileira, a reforma tinha como objetivo transformar o ensino em formador de alunos para cursos superiores, outro objetivo era substituir a predominância literária pela científica (ARANHA, 2009).

Os positivistas (filosofia influente na época) criticaram muito essa reforma pelo fato de não respeitar os princípios pedagógicos de Comte os quais defendiam a predominância literária. Diante desses acontecimentos, o que de fato ocorreu foi a adição de matérias científicas tradicionais ao currículo escolar. O estatuto dos professores estava ambíguo, o papel norteador e a imagem dos educadores estavam começando a ser definidas.

*“A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão.”(NÓVOA, 1995 p.18)*

Posteriormente, a Reforma de Rivadávia Correa em 1911, teve a intenção de que os cursos secundários se tornassem formadores do cidadão e não apenas como promoção a um outro nível. Retoma-se então o positivismo, pregando a liberdade de ensino, não por escolas oficiais e de frequência e ainda defendia a abolição do diploma, essa reforma gerou caos geral da educação, sendo motivo de muitos protestos sociais (ARANHA, 2009). Suas principais características foram a de “desoficialização” e “descentralização do ensino” (FREIRE, 1993 p.194).

Seguindo na trajetória histórica educacional, a Revolução de 30 foi palco de uma nova referência para a chegada de um modelo capitalista de produção e ocorria a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, e sua presença como figura política se estendeu até o ano de 1954. Nesse contexto, se exigia uma mão-de-obra

especializada, era necessário um investimento educacional, por isso, em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde. No ano seguinte, o governo provisório sancionou decretos (Reforma Francisco Campos) organizando assim tanto o ensino secundário como as universidades brasileiras existentes. Conforme Romanelli (2002). Em vista da necessidade vigente (mão de obra especializada), a divisão entre o trabalho manual e intelectual constituiu um monopólio que o capital exerceu também sob o conhecimento a ser trabalhado:

*“a) separação entre o trabalho manual e intelectual, havendo uma cisão entre concepção e execução, é imanente ao processo de trabalho capitalista, pois constitui um aspecto do monopólio que o capital tem sobre o conhecimento (acúmulos gerados pela ciência e tecnologia) e o poder de projetar sistemas de produção. Só por meio da posse e da reprodução. Só por meio da posse e da reprodução desse monopólio pode o capital impor seus objetivos.” (MANFREDI, 2002 p.42).*

*“Uma divisão social do conhecimento necessário não aconteceu de uma vez, é preciso insistir, nem se deu do mesmo modo em todos os tipos de sociedade” (BRANDÃO, 1984 p.23).*

De forma geral quem pensava a educação eram “as confrarias de elites ilustradas, formadas na tradição iluminista, reproduzindo o modelo europeu”. (NEVES, 2002 p.8). As Reformas Nacionais indicavam que as ideologias eram correspondentes aos interesses do poder central da nação. Percebemos então que a educação segue com o objetivo de moldar o indivíduo e perpetuar contextos e conhecimentos interessantes outrora para Igreja, como para a política partidária, setores privados etc. Pinto (2005) esclarece como essa relação ditatorial, muitas vezes subliminar, ocorre na formação docente:

*[...] “é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos, e muito particularmente no da própria educação”. (PINTO, 2005p. 108).*

É importante ressaltar que no âmbito educacional no período de 1942 a 1946, onze decretos de Leis (as Leis Orgânicas do Ensino) estabeleceram orientações para o

ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola. Os textos eram frutos de um cenário autoritário e atendiam as demandas do de um sistema que promoviam as necessidades do Executivo. No decorrer da República Nova (1946 - 1963) a nova Constituição na área da educação estabelece como obrigatório o ensino primário e a partir deste período é competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação.

Nesse contexto, volta o conceito de educação como direito de todos. Também foram criadas três subcomissões: Uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior, enfim, depois de 13 anos de discussões foi promulgada a Lei 4.024 em 20 de Dezembro de 1961 prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino em confronto com os defensores do monopólio estatal para o oferecimento da educação para os brasileiros. Portanto, Azevedo (1964) analisa a República da seguinte maneira:

*“[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou: foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas” (AZEVEDO, 1964 p. 134).*

Seguindo a linha histórica, durante o Regime Militar (1964-1985) se exaltou uma educação antidemocrática, as iniciativas de Revolução educacional brasileira foram “destruídas” com o pretexto de serem “comunizantes e subversivas” (LIBÂNEO, 1994). O Regime promoveu prisões e demissões de professores, invasões de universidades, bem como a prisões, ferimentos e mortes de estudantes durante confrontos com a polícia. A União Nacional dos Estudantes foi fechada através do Decreto- Lei 477, com o objetivo de “calar a boca” de estudantes e professores. Já que, como afirma Libâneo, “[...] o professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos”. (LIBÂNEO, 1994 p.68).

Nesse período fez-se necessário expandir as universidades no Brasil já que havia “excedentes” (os que tiravam notas boas o suficiente para a aprovação, mas não

ocupavam vagas nas universidades, devido a ausência das mesmas), por isso foi estabelecido o vestibular classificatório (CUNHA,2002).

*“O Regime Militar teve a preocupação de realizar uma Reforma na educação brasileira para desmobilizar e dismantelar uma perigosa fonte oposicionista ao Governo: a Universidade. Em contrapartida, existia uma necessidade de expandir o Ensino Superior para aumentar e melhorar a infra-estrutura demandada pela indústria nascente: essa carência esbarrava e era majorada pela falta de verbas destinadas às instituições públicas.”*  
(CUNHA, 2002 p.31)

Com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, criou-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967, aproveitando-se da didática de Paulo Freire, mas fracassou depois de denúncias de corrupção e criou-se então a Fundação Educar.

Nesse bojo de acontecimentos, cria-se a FACED (Faculdade de Educação) em Fevereiro de 1968, através do decreto nº 62.241, que reestruturou a Universidade Federal da Bahia segundo a Reforma Universitária, foi estabelecida a Faculdade de Educação, como única unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada que emergiu da antiga Faculdade de Filosofia e Letras da UFBA.

Instalada no ano de 1969, a FACED representou, desde o seu início, um desafio, "significando a exigência da demanda de um país em busca de uma resposta na árdua seara das indagações educacionais", de acordo com palavras textuais da Professora Leda Jesuíno dos Santos.

Na Bahia, esta unidade se formou a partir de quatro vertentes: o Departamento de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, o Colégio de Aplicação da mesma Faculdade, o Centro de Ensino de Ciências da Bahia e o Programa de Linguística, financiado pela Fundação Ford. Assim, o traço inicial característico da Faculdade de Educação definia-se na teoria e prática exclusiva da transmissão de conhecimento.

É no momento mais cruel do regime militar, que qualquer expressão popular em divergência com os interesses governamentais era punida muitas vezes pela violência física e que é instituída a Lei 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional) em 1971. Essa Lei visava dar a formação educacional um cunho profissionalizante.

Com o fim do Regime Militar entra o período da Nova República (1986-2003) nesse âmbito, as questões educacionais assumiram um caráter político. Por isso, pensadores de outras áreas do conhecimento passaram a ampliar os conceitos de educação relativos à escola, sala de aula, didática, dinâmica entre o educador e o estudante além da dinâmica escolar em si mesma. Do fim do Regime até os nossos dias, nunca houve tantos projetos educacionais, muito se modifica no planejamento.

Recentemente em 2007 o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) foi instituído pelo Decreto nº6.096 de 24 de Abril de 2007 e um de seus principais objetivos é expandir o número de vagas nas Instituições Públicas e diminuir o número de evadidos nas Universidades além de democratizar a Universidade. Na contrapartida, acredita-se que esse plano visa a melhoria das estatísticas já que, prioriza a quantidade de alunos ao invés da qualidade de ensino (LEITE e DI GIORGI, 2004).

Nessa perspectiva, a Universidade perde a autonomia como “instituição” e se consolida como “organização social” já que busca cada vez mais alcançar objetivos individualistas.

*“Ora, desde o seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber diante da religião e do Estado, portanto na idéia de um reconhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ela, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUÍ, 1999: 7).*

*“A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para o próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere*

*para sua contínua desmoralização pública e degradação interna” (CHAUI, 1999: 8).*

Em 2010 o Decreto 7352/10 | Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 estabelece o PNE (Plano Nacional de Educação com o objetivo de gerir e financiar a educação. Estabelece também diretrizes e metas em cada um dos níveis e modalidades de ensino, formação e valorização do magistério e os outros profissionais do sistema educacional nos dez anos de vigência. Contudo, se faz necessária, as definições específicas de locais e meios bem elaborados para o cumprimento dos objetivos. Além disso, os planos municipais e estaduais venceram mais da metade do prazo estabelecido, deixando assim, um número significativo de Municípios e Estados sem o seu Plano de Educação.

Com base nessas ações governamentais, percebemos que o Estado em sua dimensão legislativa e normativa, assegura e garante a dominação ideológica e política, como num processo de legitimar o “consentimento” em consonância com as instituições sociais.

*“Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-los, e essa mediação é feita em torno de projetos políticos-sociais que se impõem ou detêm adesão em conjunturas determinadas, que se expressam interesses e se concretizam por intermédios de propostas e ações de governo.” (WEBER, 2003, p.1133)*

A estrutura da educação ainda possui as mesmas características no mundo, que é a da manutenção do “*status quo*” para os frequentadores dos bancos escolares e menos oferta de conhecimentos práticos para a vida dos estudantes.

*“O modelo social ainda vigente no Brasil é o modelo social liberal conservador que, por sua vez, fundamenta os princípios propostos pelas pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista, as quais de modo geral têm como objetivo comum conservar a sociedade na sua configuração. A avaliação escolar, fundamentada neste modelo, apresenta-se “autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social” (LUCKESI, 2002, p. 32).*

No decorrer da história presenciamos muitas propostas desencontradas para a educação e por fim, “resolvemos” nos vincular ao modelo europeu de ensino, o qual



não supre de fato as necessidades educacionais brasileiras. Mediante esse quadro, precisamos estar atentos às necessidades atreladas a nossa formação para que sejamos educadores cientes das implicações encontradas na nossa profissão como um todo. Desse modo, consideraremos o papel da Universidade como Instituição integradora de saberes.

## 2. CAPÍTULO II

### O entrelaçamento do conhecimento científico com o conhecimento tácito

#### 2.1. A Universidade como integradora de saberes

A Universidade, como já analisamos no capítulo anterior, foi criada com o objetivo de buscar respostas para indagações educacionais de acordo com a professores Leda Jesuíno dos Santos e a educação ainda era encarada exclusivamente como transmissão de conhecimento. Somente no período da Nova República (1986-2003), as questões educacionais assumem um caráter político e ampliam-se os projetos e estudos relacionados a dinâmica escolar acadêmica. Esses acontecimentos revelam para nós quão nova é essa discussão (entrelaçamento do conhecimento científico com o conhecimento tácito) no âmbito Universitário, se esse período for comparado por séculos de “ditadura pedagógica”.

Entendemos que nossa formação ainda é inevitavelmente política, conforme NÓVOA abrange:

*“Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e as finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos.” (NÓVOA, 1995p. 17).*

Contudo, é preciso entender que no bojo dessas amarras políticas-sociais, podemos nos posicionar criticamente, entendendo e buscando maneiras de construir nossa trajetória acadêmica para seguirmos exercitando as dialéticas que os conhecimentos múltiplos possibilitam. Como Freire (1996, p25) se posiciona “[...] *ensinar não é só transferir conhecimentos*”, dessa maneira, o ensino descontextualizado da prática não é proveitoso, por isso, de maneira sábia o mesmo afirma que: *“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*.

Quando se propõe a formação de agentes transformadores da realidade, é necessário que os mesmos conheçam a fundo as implicações envolvidas na sua área profissional. É importante refletir e ser coerentes na prática das seguintes questões que norteiam a nossa formação: “*Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente, científico ou técnico?*” (NÓVOA, 1995p. 27). Será que realmente a gênese do pedagogo é baseada na integração de saberes? E por que essa questão é de suma importância para a sua formação?

A resposta a essa primeira pergunta tem que ser respondida pelos estudantes do curso de Pedagogia, já a segunda pergunta Pinto (2005) relata algumas responsabilidades e atribuições que são exigidas dos professores pela própria sociedade:

*“A sociedade está sempre delegando a alguns de seus membros a função de educar jovens e adultos. Essa delegação significa que a sociedade deseja ver compendiados e transmitidos regularmente às novas gerações os conhecimentos que lhe são úteis, que expressam seu grau de avanço cultural e de domínio das forças da natureza, dentro de uma determinada ordem de relações produtivas. A educação escolar, da infância ou de adultos, é portanto a formalização da educação espontânea (dada pela consciência social), enriquecida com os conteúdos de saber que os sábios e os artistas dessa sociedade têm produzido adquirido. Deve-se entender como ordenação do saber e não como passagem a um plano de vida social distinto. Por isso, continua a possuir a mesma significação humana e social”.* (PINTO, 2005p. 109).

Como citado, a sociedade necessita de conhecimentos úteis. Nesse momento, o educador tem a responsabilidade de entrelaçar a teoria à prática no campo profissional. Claro que a questão não é responsabilizar inteiramente a FACED pelas lacunas do processo educativo. Porém, como a Universidade pode nos amparar nesse sentido? Tardif (2000, p20) defende a “*tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe, portanto, um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação a natureza dos conhecimentos profissionais*”. Ele também nos adverte no sentido de que se não problematizarmos nossa própria relação com os saberes, correremos o risco de que com o passar do tempo a “*opacidade de um véu*

*que turva nossa visão possa restringir nossa capacidade de reação e essa ilusão pode fazer com que exista um abismo enorme entre nossas teorias professadas e nossas teorias praticadas". (TARDIF 2000.p.21).*

Afinal, a educação é viva, está em "movimento" no sentido de que os conhecimentos educacionais trabalhados advêm de diversas fontes da sociedade e conversam entre si para a formação social dos indivíduos. Estamos num processo contínuo de construções científicas e saberes profissionais, devemos aprender e ensinar as experiências como meio de crescimento biopsicossocial e o pedagogo como parte desse contexto, precisa experimentar e vivenciar múltiplos aspectos sociais para ser transformado e transformar numa constante como defende Dewey citado por Libâneo (2005), e Ibenón (2009):

*"A educação não é a preparação para vida, é a própria vida (...). A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes". (DEWEY, 1979:83 In LIBÂNEO, 2005p. 75).*

*"Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância". (IBERNÓN, 2009 p. 52 e 53).*

Entrelaçar vários saberes no decorrer do curso é fundamental para uma formação dialógica, os pesquisadores podem encontrar na experiência da sala de aula dos mestres, novos campos de investigação, bem como os teóricos podem ajudar os professores a rever e melhor compreender os conhecimentos pragmaticamente construídos. Como uma instituição de ensino superior, a busca por diversidade deve ser a manutenção do equilíbrio no que diz respeito a construção de saberes relevantes. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) confirmam que a Universidade:

*[...] "tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento*

*reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão". (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2003 p.259).*

O significado da palavra integração segundo o Mini Dicionário Melhoramento da Língua Portuguesa (1997) é -- *adaptação; inclusão*. Já que a Universidade tem como objetivo principal universalizar os conhecimentos sociais, a mesma deveria ser um local rico culturalmente, amparando e criticando costumes crenças etc., a fim de ajudar o crescimento social como um todo. O âmbito universitário deve ser um centro integrador de saberes, porque quando valorizamos apenas uma vertente dos conhecimentos, regredimos a nossa perspectiva, visão de mundo e a nossa meta como professores é justamente o contrário, é o de universalizar, trocar, interagir a fim de crescermos através do vasto aprendizado e ensino que a humanidade nos oferece e nos privarmos dessa dinâmica seria uma involução intelectual.

Portanto, já que os educadores precisam garantir a qualidade educacional construída seja para a formação pessoal como para compartilhar em sua profissão como os educandos, a Universidade precisa equilibrar os saberes como base experimental para os educandos. Esses saberes podem ser advindos de teóricos ou de pessoas que não codificam ou decodificam o código de escrita vigente numa sociedade etc. Desse modo, vamos analisar criticamente duas experiências que apreciei no decorrer do curso e que são pertinentes nesse sentido.

## **2.2 Saberes profissionais e conhecimentos universitários**

No bojo de crescentes e contínuas transformações no desenvolvimento da sociedade os profissionais educacionais devem estar atentos às novas demandas oriundas desse contexto. Como formar pedagogos em sintonia com as amplas implicações educacionais de outrora e vigentes além de reconhecerem os vários saberes existentes numa sociedade? Essa questão não pode ser respondida de maneira imperativa, isso porque ela está atrelada a outros fatores pessoais como no caso o livre-arbítrio do educando. Apesar de ser papel da Universidade possibilitar o intercâmbio para esse tipo de formação estudantil, existe uma lacuna entre os

conhecimentos profissionais e científicos onde as atribuições necessárias para o professor se perdem numa formação considerada insuficiente e aligeirada como comenta Ghedin, Almeida e Leite (2008).

*[...] a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, dentre outros) que não estavam presentes nos cursos de formação. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008 p.29).*

Para criar novas perspectivas em termos de comunicação com a comunidade trabalhada é preciso mudar a gênese da formação e valorização cultural dos estudantes de Pedagogia. Os estudantes precisam transformar uma estrutura imposta por séculos na sociedade, o que não é algo simples, muito pelo contrário, transformar a estrutura educacional já estabelecida é um trabalho profundo e extremamente necessário. Para tal transformação, precisa-se de habilidades e competências a fim de resolver questões e problemas constantes no cenário educacional.

Quanto mais exposto a esse processo atualizado, maior será a capacidade do estudante de entrelaçar o conhecimento universitário com o profissional a fim de problematizar e resolver questões se baseando na concepção de teoria e prática na esfera acadêmica.

*“Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico”. (LEITE e DI GIORGI, 2004p. 136-137).*

No decorrer da minha trajetória acadêmica, percebi a importância da consideração de conhecimentos múltiplos, como por exemplo, a experiência de uma determinada

professora chamada Juvany, me fez perceber que a teoria de conceber o aluno como um todo, no texto intitulado “*Ser professor é gostar do outro*” (PRETTO, SERPA, 2002) nos mostra a entrevista dessa professora considerada leiga por alguns intelectuais. A entrevista nos remete a muitas reflexões inclusive a levantada por Tardif (2000): Quais são os saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários realmente necessários?

Juvany não tinha conhecimento universitário, mas acordava as quatro da manhã para fazer a merenda, usava tábuas, latas, ensinava até mesmo em banco de pé de coco além de se esforçar para fazer brincadeiras criativas e atraentes para seus alunos. Era a realidade deles, não tendo dinheiro, ela precisava ser criativa e mesmo com todas as dificuldades os alunos a respeitavam e ela disse que nem se quer um havia falado grosso com ela. Ela se impunha para ser respeitada e era extremamente doce, demonstrava muito amor à todos os educandos e a medida que os alunos iam crescendo, os filhos deles foram matriculados em sua escola, devido a credibilidade da professora. (PRETTO, SERPA, 2002).

Durante a leitura do texto, é perceptível que para ser docente em qualquer contexto social se faz necessário e é possível:

SABER: improvisar, seduzir, respeitar, disciplinar, dialogar, compreender e escutar.

TER: força de vontade, sonhos, amor esforço, alegria, paciência e carinho.

FAZER: sacrifícios.

O texto nos revela uma profissional com um sentimento em especial -- o amor altruísta. Durante a leitura é notável a determinação que Juvany tinha, movida por um amor que lhe fazia perder muitas coisas em prol do seu sonho de ensinar. No final do texto, ela mesmo declara: “*Se você não tem amor, até para comer a comida não é desejável*” (PRETTO, 2002 p.93). A professora também comenta sobre a importância da formação educacional, depois de voltar a estudar ela disse: “*agora com incentivações tá sendo bem melhor*” (PRETTO, 2002 p.87).

Notamos com a história de Juvany que em qualquer nível do processo educativo, seja com crianças, com jovens universitários na pós-graduação ou na graduação, a atividade educativa é essencialmente uma relação entre pessoas.

Quando fazemos essa conexão o aprendizado é duradouro, porque não se trata apenas uma mera reprodução do que o autor diz, nem somente da leitura vários textos fantásticos a respeito de como devemos ler ou agir para adquirir conhecimento. Mas sim, de sermos protagonistas de nosso aprendizado, de estar presente com todos os sentidos aguçados para conhecer e interpretar coletivamente um conhecimento adquirido a partir das vivências compartilhadas.

Também tive a oportunidade de analisar a beira-mar no MAM (Museu de Arte Moderna) sentada no estacionamento do mesmo, apreciando a linda vista juntamente com a toda a turma de uma determinada disciplina um texto muito interessante de Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré. Nessa aula, pude aprender que Patativa do Assaré era filho de uma família nordestina e sem recursos financeiros, aos doze anos foi alfabetizado por apenas alguns meses e depois dessa época, fez repentes e ficou conhecido aos 20 anos pelo pseudônimo Patativa devido a sua poesia comparada ao belo canto dessa ave. Na poesia, ele descreve o sertão valorizando-o como sendo o seu berço cultural, local de variáveis riquezas e ele revela algumas diferenças e semelhanças da vida sertaneja para a vida metropolitana.

Essas diferenças nos fazem perceber as especificidades e similaridades de cada povo. A nossa sociedade valoriza o conhecimento científico e a cultura imposta pelos estrangeiros. Porém, o conhecimento pode ser produzido em qualquer lugar e por qualquer ser humano, independente do grau de escolaridade como ocorreu no caso de Patativa do Assaré. No texto lido, o autor menciona:

*“Você teve indução,  
Aprendeu munta ciência,  
Mas das coisa do sertão  
Não tem boa esperiência.  
Nunca fez uma paioça,  
Nunca trabaiou na roça,  
Não pode conhecê bem,  
Pois nesta penosa vida,*



*Só quem provou da comida  
Sabe o gosto que ela tem”.*  
(PATATIVA DO ASSARÉ, 1999, p. 25)

Apesar de “não saber ler”, Patativa do Assaré chegou a mesma conclusão de vários doutores em Educação, quando falaram que não devemos tão pouco nos julgar como centro dos saberes. Educação e conhecimento existem em todo lugar, mas nunca dominaremos todos os saberes, é fundamental o contato e respeito perante novos conhecimentos. A leitura polissêmica nos remete a auto-reflexão, o que é muito importante para nossa trajetória educacional. Em outro momento, o autor ainda nos revela o perigo de subestimarmos a necessidade educacional dos outros:

*“Sua rima,inda que seja  
Bordada de prata e de oro,  
Para a gente sertaneja  
É perdido este tesôro  
Com o seu verso bem feito,  
Não canta o sertão dereito,  
Porque você não conhece  
Nossa vida aperreada.  
E a dô é bem cantada,  
Cantada por quem padece.”*

(PATATIVA DO ASSARÉ, 1999, p. 26)

Sem defender a limitação do aprendizado de diferentes conhecimentos, o que aprendi quando ele diz: *“Para a gente sertaneja / É perdido esse tesôro.”* é que precisamos ter cuidado para não impor nosso conhecimento como supremo, sem reconhecer o conhecimento inerente ou necessário aos educandos. Quando revemos nossos conceitos já arraigados quanto educadores, percebemos que devemos renovar saberes sem amarras ou barreiras sociais impostas pelos meros diferenciais educacionais, ou seja, o conhecimento é vasto e não deve ser reduzido ou rejeitado devido suas origens. A cultura primeira deve ser aproveitada e aprimorada no sentido de “abrir novos horizontes”, novas leituras, tanto científicas, como de mundo.

Os saberes profissionais e conhecimentos científico seja em sala de aula, no sertão etc. precisam estar em “união” para que os estudantes compreendam por experiência própria, que o mundo é o palco dos professores no sentido ensino e

aprendizagem. Dito isso, é essencial analisarmos possibilidades de integração entre profissionais e estudantes.

### **2.3. As possibilidades de integração entre profissionais e os estudantes de Pedagogia.**

Como menciona Tardif (2000), os saberes profissionais e estudantis são distintos.

*[...] “não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Na América do Norte, a situação é clara a esse respeito: trinta anos de pesquisa mostraram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários”. (TARDIF 2000p.11)*

Porém, para uma formação acadêmica rica, existem inúmeras possibilidades de integração dos saberes profissionais com os estudantis na faculdade. Segundo Dewey, há uma necessidade de formar professores que reflitam de forma crítica a sua práxis, aprendendo a lidar com as situações a partir de uma relação de pensamento e ação. Ele também defende que o aprendizado só ocorre quando se há uma situação de problema real para se resolver, e com base nos conhecimentos teóricos e na experiência prática é que se pode solucionar o problema. (DEWEY, 1979).

Dewey também contribuiu para a teoria e metodologia funcionarem juntas nas universidades. A Lab School, criada e desenvolvida por ele na Universidade de Chicago, resulta da sua tentativa para estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática relativas à Pedagogia, uma disciplina que no seu tempo se encontrava ainda em embrião. Dewey referiu a necessidade de intercâmbios entre as universidades (e outros institutos superiores) e as instituições não universitárias. O objetivo original dele era o de que as primeiras colocassem todos os seus recursos à disposição das últimas, permitindo o delinear de currículos mais adequados aos diferentes estágios de desenvolvimento das crianças e contribuindo para o desenvolvimento das metodologias de ensino. Em "retribuição" as escolas não universitárias funcionariam

como "laboratórios" em que as ideias teóricas desenvolvidas pelos investigadores seriam testadas, reforçadas ou criticadas.

O pensamento de Dewey procurou integrar sua compreensão instrumental da realidade a uma prática de ensino, que possa conciliar as questões racionais aos problemas impostos pela vida. Sua filosofia, bem como sua concepção pedagógica, voltam-se para a superação da dicotomia, existente em todo o pensamento clássico, entre teoria e prática. Revelam assim, que os alunos universitários precisam de campo para treinar e explorar a arte de ensino.

O papel da universidade nesse sentido é o de problematizar as questões decorrentes da cultura e saberes primeiros trazidos pelos alunos além de proporcionar novas vivências. Segundo Dewey:

*“A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida (...). A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. (DEWEY, 1979:83)*

Conforme Dewey a educação ‘é uma constante construção’ das nossas vivências, precisamos reconstruí-las, reorganizá-las. Não raro ouvimos alunos se perguntando como poderão aplicar os conhecimentos da escola em seus cotidianos. Portanto, é essencial que os alunos tenham subsídios suficientes para construir sua própria didática no decorrer do curso de Pedagogia. Luckesi (1996) também concorda com essa linha de pensamento ao mencionar:

*“Esta separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para especializações do setor educacional, onde estão presentes profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado ou executado. Processam-se, aí, conjuntos estanques de atividades didático-pedagógicas como se eles não compusessem um todo orgânico e definido. Ação e reflexão compõe um todo inseparável, a menos que seja para uma compreensão lógica e didática do processo.” (LUCKESI 1996: p.29).*

As teorias e construções de Dewey são exemplares das constantes tentativas de integração de conhecimentos científicos com tácitos. As possibilidades de integração são inúmeras, multifacetárias e baseadas num determinado plano curricular exercido na faculdade. Por isso, vamos analisar a trajetória teórico-metodológica dos alunos da FACED, com ênfase nos aspectos curriculares dos mesmos.

#### **2.4. A trajetória teórico metodológica dos estudantes de Pedagogia da FACED.**

Segundo Sacristán (1995), o currículo surge de uma série de processos culturais reais, não é estático. Ele está “vivo” e advém de uma realidade pertinente:

*“O **currículo** tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc”. (Sacristán, J.G., 1995, p.86-87).*

O nosso currículo é uma cultura real que nos permeia, ele é construído socialmente. Porém, no nosso contexto acadêmico o currículo muitas vezes [...] *“favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos...”* ( MC LAREN, 1977 p.86-87)

Pinto (2005) traz à tona uma questão importante: *“Quem educa o educador?”* (PINTO, 2005p. 108). A partir dessa implicação, a análise do plano curricular oferecido como trajetória acadêmica aos estudantes se faz necessário. Quando o estudante adentra a universidade ele está carregado de conceitos e significações oriundas das suas experiências educacionais, que se não forem trabalhadas de modo crítico, serão reproduzidas como meio de fuga ou solução para os obstáculos pertinentes a educação. Esse conflito se estende quando confrontamos a teoria

estudada na universidade com a prática escolar, como relata uma estudante a respeito desse processo:

*“Entrar numa sala de aula para orientar 36 (trinta e seis) alunos foi uma experiência totalmente nova: eu só havia entrado em sala como estudante”. Não sabia se realmente estava preparada para enfrentar aquela situação, pois, mesmo segura dos conteúdos, não tinha certeza se os estava passando de forma adequada para a compreensão dos alunos: [...] quando estamos na Faculdade, achamos mil soluções para os diversos problemas ocorridos em sala de aula, no entanto, quando encaramos o problema de frente é que percebemos a quase total insuficiência do que teorizamos em sala. Então nos deparamos com a insegurança, a fragilidade e a tentativa de encontrarmos soluções para problemas que só em sala detectamos. Em alguns momentos fiquei perdida, talvez por tratar-se de um velho problema (a falência da educação pública), porém, na prática, novo para mim. (MACEDO e MUNIZ, 2006).*

No plano curricular de 2012 dos estudantes da FACED existem inúmeras possibilidades de integração nesse sentido:

#### ➤ PLANO CURRICULAR DAS TURMAS DIURNAS

I SEMESTRE – Organização da Educação Brasileira; Psicologia da Educação; Antropologia da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação Brasileira e Iniciação ao Trabalho Acadêmico.

II SEMESTRE -- Linguagem e Educação; Filosofia da Educação; Didática; Currículo; Educação e Tecnologias Contemporâneas; Optativa1.

III SEMESTRE – Língua Portuguesa no ensino Fundamental; Matemática para o ensino Fundamental; Ciências Naturais no ensino Fundamental; História da Civilização Brasileira; Geografia no ensino Fundamental; Estágio 1.

IV SEMESTRE – Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino da Matemática; Metodologia do Ensino de Ciências Naturais; Metodologia do Ensino da História; Metodologia do Ensino da Geografia; Arte Educação; Estágio 2.

V SEMESTRE – Educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Educação Infantil; Alfabetização e Letramento; Libras I – Língua Brasileira de Sinais; Estágio 3.

VI SEMESTRE – Gestão Educacional; Práticas Educativas em Educação Infantil; Avaliação da Aprendizagem; Pesquisa em Educação; Optativa2; Optativa3; Estágio 4.

VII SEMESTRE – Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso; Optativa 4; Optativa 5; Optativa 6; Optativa 7; Optativa 8.

VIII SEMESTRE – Trabalho de Conclusão de Curso

ATIVIDADES COMPLEMENTARES.

(PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA, 2012 p.52).

Essas disciplinas são moldadas para o alunado enfrentar dinâmicas e conhecimentos específicos da área, ou seja, elas devem trabalhar além do o quê e o porquê, o *como* fazer. Porém, mesmo diante a esse suporte fornecido pela Universidade, outro estudante indaga uma importante questão: “*Seria possível aplicar eficazmente o que fora debatido em Metodologia do Ensino de História I?*” (MACEDO, MUNIZ, 2006). A nossa trajetória curricular teórico-metodológica deve ser “recheada” ao máximo de confrontos realísticos, desafiadores e atuais a cerca das implicações da escola básica.

Porém, estamos cientes de que a qualidade da educação é estruturada por diversos fatores, é verdade que os educandos necessitam construir e desconstruir conhecimentos pertinentes as problemáticas de atuação a fim de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, mas precisamos entender que os educadores não devem ser inteiramente responsabilizados pelas mazelas educacionais. Os educadores também são “*vítimas de uma política educacional*”, como analisam Leite, Ghedin e Almeida (2008).

*“Os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Tal como os alunos, eles também são vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional, e vítimas da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional, por meio de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para a escola... Qual o papel do professor nesta escola?”.* (LEITE, GHEDIN e ALMEIDA, 2008 p.28).

Nesse cenário político conturbado :

*É que surge o perfil para o atual professor universitário, que deve ser o acessor do educando em sua busca do saber por vias e estratégias formativas próprias, estimulando sua curiosidade na busca de conhecimentos ainda não obtidos. [...] combatendo a corrente acadêmica da acomodação e da repetição de idéias tradicionais [...].* (CERQUEIRA, 2008, p.05).

A nossa trajetória acadêmica está atrelada a diversos fatores sociais, as disciplinas abrem portas importantes para a construção de saberes, e já que [...] *“As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são inquestionavelmente permanentes”.* (APPLE, 2008), dito isto, cabe a comunidade acadêmica explorar e ampliar ao máximo as possibilidades de ensino – aprendizado a partir da construção curricular vigente, visto que a essas disputas de poder são permanentes. Existem muitos empreendimentos em função da reformulação dos currículos, mas há também uma necessidade de *“romper com o conhecimento parcelar, reducionista e simplificador e promover uma via que considera a confusão, a incerteza no pensar e fazer científico de maneira multidimensional”.* (LIMA, 2003). Como exorta Pimenta (2005), ao sintetizar o pensamento de Donald Shön:

*A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-dia profissional, porque estas ultrapassam conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.* (PIMENTA, 2005, p.19).

### **3. CAPITULO III**

#### **Minhas vivências pedagógicas**

Analisarei alguns pontos-chaves da minha trajetória acadêmica, onde pude perceber de modo crítico o contexto escolar básico e a própria instituição universitária na qual fui integrada (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Antes, porém, analisarei brevemente minha trajetória referente a escola básica, já que nela existiram inquietações correspondentes a essa mesma problemática acadêmica (teoria a prática no âmbito acadêmico). Como estudante desse nível escolar sempre me questionei com relação a utilidade (além de ser aprovada no vestibular) do conhecimento adquirido em algumas disciplinas trabalhadas nessas instituições.

No ensino médio esse era um questionamento ou até mesmo uma angústia de alguns professores os quais diziam que na prática, alguns conhecimentos adquiridos serviriam apenas para alguns. E eles estavam certos, porque apesar de precisarmos aprender alguns conteúdos que serviríamos apenas para ingressar em um curso numa faculdade, dependendo do curso que escolhecemos esse conhecimento estaria “insosso” com o passar do tempo ou até mesmo durante o processo educativo.

O fato é que os conhecimentos que realmente foram significativos e duradouros para mim desde a educação infantil, foram os que estavam entrelaçados com uma prática vivenciada seja por mediação docente ou até mesmo por conta própria. As brincadeiras (algumas me lembro até hoje) faziam sentido, já que estavam presentes no meu contexto na infância. E era um prazer aprender novidades na escola para exercitar em casa e vice-versa. No ensino fundamental, algumas problemáticas e atividades das disciplinas de exatas (apesar de não me identificar muito com a área) e humanas me interessavam muito, já que também estavam atreladas a alguns acontecimentos significantes na época.

Um exemplo disso foi uma professora de ciências do 5º ano do ensino fundamental que deu aulas a respeito da água no meio ambiente e trouxe elementos significativos e alarmantes do nosso cotidiano. Já no ensino médio, um professor de



Física que tive no 3º ano sempre se perguntava o motivo da instituição escolar insistir em ensinar Física de forma tão aprofundada para os alunos que não tinham como objetivo exercitar essa ciência na sua vida profissional futura. De certa forma ele sabia a resposta, estava ciente de que esse plano curricular tinha como intenção primária a aprovação no vestibular e a adequação aos ditames educacionais vigentes.

Quando fui estimulada a analisar o curso em que desejaria ingressar, fiquei na dúvida, apenas estava consciente de que gostaria de um curso na área das ciências humanas. Mas eu achava curioso o discurso unânime dos professores, os quais sempre me incentivavam a não seguir a carreira educacional e sempre baseavam seus argumentos em suas próprias experiências ruins na área. Por esse motivo eu comecei a me vislumbrar exercendo a profissão e apreciei essa visão, talvez pelo fato de sempre estar em contato com profissionais da área e gostar muito dos desafios da mesma. Então, prestei vestibular no ano em que conclui o ensino médio e fui selecionada.

Apesar de todos os comentários negativos, pensava que poderia fazer diferente, sempre tive uma visão otimista com relação a minha futura trajetória acadêmica. Como caloura tinha a sensação de que entraria na faculdade com o objetivo de adquirir uma “receita mágica” de ensino, achava que sairia pronta ou pelo menos com certeza das atitudes que deveria exercer como profissional da área e que a academia seria responsável por isso, ou seja, eu tinha uma visão romântica do que seria o Curso de Educação.

Nessa fase, ainda não tinha aprendido que o conceito crítico-social da educação, tinha vivido sem refletir acerca da educação basicamente hierárquica e tradicional que havia recebido. Mas aprendi no começo do curso de Pedagogia, com o texto de Libâneo (2005) que a educação é uma atividade intencional e que se baseia as necessidades práticas dos seres humanos. Educação tem a ver com nossas experiências de vida, com o nosso contexto.

*“A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas,*

*num determinado contexto histórico-social. (...) queremos dizer que a educação visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social. Em suas relações mútuas, quer dizer que o processo educativo ocorre em meio a relações reais, o que é a mesma coisa que dizer que objetivos e conteúdos da educação são permeados pelas relações de poder existentes numa determinada sociedade. Sendo assim, a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais.”.* (LIBÂNEO, 2005p. 82).

Esse texto nos permite refletir a cerca do seguinte questionamento: Se o conhecimento acadêmico que exercitamos na faculdade de educação for distante do nosso contexto ou experiências, a universidade estará de fato preparando os estudantes para quê? Há pessoas que argumentam que a linha educacional vigente na sociedade é a tradicional, portanto se os alunos forem educados numa linha pedagógica diferente, haverá um choque quando os mesmos se depararem com os desafios educacionais e trabalhistas atuais, ou seja, a educação deve seguir os moldes antigos como forma de suprir ou sustentar necessidades e problemáticas atuais.

Um tanto contraditório não é verdade? O que aprendemos no âmbito universitário para trabalhar como profissionais nos impelem a repetição ou construção crítica de conhecimentos impostos? Com quais interesses sociais estamos trabalhando? Com essas questões, não estou procurando exaltar o esquecimento de valores, ou a anulação do aprendizado de novos conhecimentos, muito pelo contrário, busco a ligação efetiva desses conhecimentos com a prática, de modo a dar sentido e a problematizar a esfera educacional que tem novas demandas, portanto, se requer novas posturas.

Já tive várias experiências positivas acadêmicas no que diz respeito à libertação, construção e desconstrução de conceitos de uma determinada cultura ou conhecimentos e posso afirmar que essa dinâmica ocorreu em muitas vezes através da reflexão ou ação teoria ↔ prática. No 1º semestre do curso, tive o contato com a disciplina Antropologia da Educação, na qual fui inserida em um processo contínuo de desconstrução e construção culturais e pude guardar um quadro mental e um

escrever um texto, interessante e marcante acerca da visitação a Feira de São Joaquim (foi o meu primeiro contato com a ligação do conhecimento tácito com o científico).

No 4º semestre na disciplina de Psicologia, a partir da leitura do texto: “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério” (TARDIF, Maurice, 2000), percebi que o educador tem uma formação que vai além dos muros universitários, ou seja, que esse processo se dá através de uma dinâmica muito estreita entre o ideal e o real, na faculdade trabalhamos com o ideologias educacionais, sociais e por muitas vezes nos esquecemos do real. Ao ler o texto, me indaguei: Será que ao trabalhar determinadas teorias consultamos os saberes profissionais a fim de problematizar esses conhecimentos?

Três perguntas (relevantes para os profissionais e graduandos de educação) redigidas no texto me fizeram refletir e despertar o meu olhar crítico sobre a temática foram:

- *“Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?”.*
- *“Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?”.*
- *“Que relação deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização de professores?”. (TARDIF, 2000p. 05)*

A partir dessa leitura, percebi a grande importância do debate desse assunto na academia e desejava escolher essa mesma linha de pesquisa (Formação de Professores) para a construção da minha monografia. No decorrer da disciplina e do curso notei que essa situação problema não era uma angústia solitária, mas que a

maioria dos alunos da FACED compartilhava de um mesmo questionamento: “Por que aprendemos teorias que os professores não aplicam ou não conseguem aplicar na prática educacional (tanto no âmbito universitário, como profissional)?”.

A questão é a validade e a maneira pela qual, os professores trabalham os conhecimentos com os alunos. Isso porque influenciará diretamente para a manutenção ou não da concepção de educação dos educandos, além de trabalhar ou não para a manutenção desse sistema hierárquico o qual beneficia apenas a parte já favorecida da sociedade. A forma como encaramos e trabalhamos a relação teoria e prática educativa reflete diretamente nos resultados obtidos de nossas mediações. Para ilustrar isso, vamos nos remeter brevemente ao processo histórico dos jesuítas no Brasil com relação aos índios.

*“(...) Os jesuítas queriam construir comunidades fora das povoações pra viver em liberdade, mas isso não foi aceito pela alta autoridade. (...) Criaram alguns colégios pro jesuíta ser dono; os índios faziam parte, mas caíram no abandono; por fim só foi privilégio para os filhos dos colonos. O branco se escondia por trás da religião, o seu ideal não era a evangelização; era utilizar Deus para fazer a escravidão”.  
(MAIA, 1983, p. 26-29)*

Na teoria, os jesuítas desejavam “ajudar” os índios com a salvação das almas, lhes fornecendo a libertação por meio da catequese e seus conhecimentos prontos, mas na prática, os índios não foram ajudados, mas sim sufocados por uma cultura que não atingia seus objetivos de vida. Assim como os jesuítas escondiam seus reais objetivos ao exercer o processo de dominação, utilizando-se de métodos dominadores e opressivos para transmitir valores considerados por eles libertadores e “nobres”, atualmente, a elite dominante busca introduzir seus ideais educacionais de maneira subliminar, e desprestigiam assim, os demais, a fim de se manterem no poder.

Antigamente, o real objetivo era o de submissão e adequação a uma cultura que iria privilegiá-los como soberanos em relação aos índios, com a roupagem de melhoria ou elevação espiritual. Ao invés de aprender com a vivência do público alvo, os jesuítas ignoraram a educação baseada na práxis dos educandos e resolveram apenas transmitir, sem se preocupar com a relevância desse conhecimento para o

cognitivo e cotidiano dos índios. Infelizmente, essa cultura perversa ainda se faz vigente em alguns âmbitos educacionais.

Já ciente dessas problemáticas educacionais comecei a estagiar na Defesa Civil – CODESAL no 6º semestre em Outubro de 2009. Durante 2 anos de estágio, estive trabalhando no planejamento, execução e avaliação de projetos de cunho ambiental nas comunidades, porém, o meu foco era o Projeto Defesa Civil nas Escolas – PDCE. Nesse mesmo período, estava cursando a disciplina Elaboração de Projetos, na qual eu aprendi a construir projetos acadêmicos e construí um na prática. Essa disciplina foi muito proveitosa nesse sentido porque me fez perceber que nós pedagogos de forma geral, precisamos aprender a construir projetos e ter uma visão crítica embasada com relação aos mesmos.

A disciplina ampliou ainda mais os meus conhecimentos na prática, já que estávamos reformulando o PDCE na instituição onde eu estagiava. Tenho experiências e saberes que estão vívidos em minha memória, inclusive a disponibilidade da professora da disciplina que atendeu ao meu pedido de palestrar na instituição pública, ela foi de bom grado, a fim de compartilhar conhecimentos importantes de interesse público.

Portanto, notei na prática claramente tanto nos corpos docentes escolares, como na atuação em salas de aula que os conhecimentos tácitos possuem especificidades as quais não podem ser ignoradas ou simplesmente serem trabalhadas nos moldes antigos os tradicionais. Afinal, desejamos ser profissionais competentes e comprometidos com a educação libertária, não agindo como os “jesuítas”, catequizando os nossos alunos.

Se nos ensinam de forma mecânica métodos educacionais e enfrentamos desafios escolares significantes num âmbito de práticas já arraigadas nas comunidades escolares, corremos o risco de esquecer a teoria crítico-social dos conteúdos e nos apegarmos a cultura educacional do meio ambiente de trabalho mesmo sem perceber, talvez, por não exercitarmos a dinâmica de estudo da teoria, questionamento com a ajuda dos mediadores e profissionais da área e construção e

experimentação de fato nossa própria didática nesse momento importante da nossa trajetória enquanto estudantes, que é a formação profissional.

A teoria que defendemos tem que estar embasada, creditada e fortalecida não somente pelos autores, mas também pelos próprios estudantes de Pedagogia, para defendermos o que faz parte de nós mesmos. Assim não seremos “jesuítas” no sentido de impor nossas práticas tradicionais (as quais muitas vezes nem acreditamos, mas somos levados pelo sistema educacional vigente) ou “índios submissos” que sucumbem as pressões do sistema, sem questionar ou lutar pelos seus ideais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os moldes educacionais na formação de professores instituídas, incluindo a FAGED ainda encontram deficiências com relação ao entrelaçamento da teoria e prática. Essa questão é muito complexa, porque está relacionada com séculos de imposições sociais, políticas e culturais as quais ainda estão vigentes (ainda que de forma sublimar), mas a universidade precisa romper paradigmas nesse sentido. Por isso, se faz necessário que a formação docente acompanhe os constantes avanços sociais, mesmo cientes de que a formação do educador é contínua e que dificilmente os docentes estarão preparados para todas as situações inerentes a práxis pedagógica que irão surgir. O objetivo desse acompanhamento é a preparação para uma busca constante do saber-fazer mediante situações problemas que ocorrerão no seu ambiente de trabalho.

A sociedade atual sobrepõe o conhecimento científico e a cultura estrangeira aos demais. O papel da Universidade é de integrar, adaptar ou incluir saberes educacionais, ampliando assim seus horizontes no sentido de valorizar ao máximo os diálogos culturais a fim da construção e reconstrução de saberes significativos. O entrelaçamento da teoria com a prática dá sentido ao aprendizado, tornando-o interessante e tende a ser mais prazeroso tanto para o educador, como para o educando. As possibilidades de integração entre os conhecimentos estão no plano curricular e vão além dele, ele não pode ser estático, muito pelo contrário, está vivo e advém de uma cultura real.

As significações educacionais inerentes aos ingressantes do curso de Pedagogia precisam ser problematizadas a partir do trabalho de pensadores que refletem práticas reflexivas e autônomas. Possibilitando assim, aos educandos a ajustar sua prática, não para a repetição, mas para a transformação da mesma.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda - **História da Educação e da Pedagogia** - 3ª Ed, 2009 - Editora Moderna Ltda - São Paulo - Pg. 222.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo, Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- APPLE, Michael W. e colaboradores – **Currículo, Poder e lutas Educacionais**, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 803 p. esp. Parte Terceira: A transmissão da cultura.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Ed. São Paulo: Brasiliense ,2007. – (Coleção primeiros passos; 20).
- CERQUEIRA, E. **Perfil do Docente Universitário**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1186472>> Acessado em 18/01/2013.
- CHAUÍ, M. **A universidade operacional – desafios da universidade pública**. Revista Adunicamp. Associação de Docentes da Unicamp, ano 01, n. 01, jun. 1999, p. 06-09.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as catarinas (Paraguaçu) Filipinas, Madalenas, Anas, Ganebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1993.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de.: (2008). **Formação de professores. Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília/BR: Liber Livro Editora. ISBN 978-85-98843-69-8.
- LEITE, Y. U. F. y DI GIORGI, C. A. G. (2004). **Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor: alguns apontamentos**. Revista Educação, UFMS, v.29, p136-137.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos pra quê?**. 8ª Edição – São Paulo, Cortez, 2005.



LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: política e cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: LOYOLA, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente; estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática**. Tese de doutorado, PUC-SP, 1990.

LIMA, P.G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **O papel da Didática na formação do Educador**. CANDAU. Vera Maria “et alii”. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (23-30).

MACEDO, R. S. A. (Org.); Muniz, D. M. S. (Org.). **Educação, tradição e contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2006. v. 500. 243p.

MAIA, José Germano. **Um povo sem rosto**. São Paulo, Paulinas, 1983, Série Caminhas da Escravidão, 3, p. 26-29.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELHORAMENTOS **MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

NEVES, E. F. **História Regional e Local: fragmentos e recomposição da História na crise da modernidade**. Salvador: UEFS/ARCADIA, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

NÓVOA, A.. (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto Editora, Portugal, 1995.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Cante lá que eu canto cá**. Ed. Vozes, 1978, RJ.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 14. Ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, B. J. **Um olhar sobre a Ética e o Compromisso**. In: Salto para o futuro: Um olhar sobre a escola/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca; SERPA, Luiz Felipe Perret (org.). **Expressões de Sabedoria: educação, vida e saberes**. Mãe Stella de Oxossi e Juvany Viana. Salvador: EDUFBA, 2002.

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA**. Salvador BA, 2012 p.52.

RIBEIRO, António Carrilho. **Formar Professores: Elementos para uma Teoria e Prática na Formação**. 5. ed. Lisboa: Texto, 1989.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986(1977).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F.(orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rev. Bras. Educ. 2000, n.13, pp. 05-24. ISSN 1413-2478.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **O papel social da Universidade: Reflexões a cerca da Formação do professor**, In: Anais do EPENN 2003, Universidade Federal de Sergipe.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo, Ed. Ática, 1998.

VAZQUEZ, A.D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.