
ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA¹

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.44407>

Ângela Maria Silveira Portelina*
Jaqueline Antonello**

* Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. amportelina@yahoo.com.br

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. jaqueline_antonello@hotmail.com

Resumo

Este trabalho busca apresentar e analisar uma experiência relacionada à organização e ao desenvolvimento da atividade prática como componente curricular no curso de Pedagogia. Destaca os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o desafio das instituições formadoras em organizar o currículo destinando tempos e espaços aos núcleos de conhecimentos. Uma das questões problematizadas pelos cursos é como organizar tempos de estudos integradores que discutam o fenômeno educativo envolvendo os diversos objetos epistemológicos das disciplinas considerando as atividades práticas como componente curricular (PCCs). Tal problematização, ao ser socializada e discutida no coletivo de professores do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus Francisco Beltrão-PR, resultou em uma ação metódica e intencional denominada seminário integrador. A proposta residiu em desenvolver as PCCs de cada disciplina, considerando como eixo articulador a disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado II. Explicita, por fim, o movimento dialético prática-teoria-prática, analisando os desdobramentos do seminário integrador à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta teoria crítica da educação procura compreender o fenômeno educativo em sua totalidade e historicidade, com vistas à transformação das relações sociais.

Palavras-chave: prática como componente curricular; curso de pedagogia; formação de professores; diretrizes curriculares.

Abstract. Practice as a curricular component: organization and development in the pedagogy course. The present study aims to present and analyzing an experience related to the organization and development of practical activity as a curricular component in the Pedagogy course. It highlights the indicatives of the National Curriculum Guidelines for Teacher Training and the challenge of training institutions in organizing the curriculum by allocating time and space to the education knowledge centers. An of the issues discussed by the courses is how to organize times of integrative studies that discuss the educational phenomenon involving the various epistemological objects of the subjects, considering the practical activities as a curricular component (PCCs). This problematization, being socialized and discussed in the teachers' collective of the Unioeste Pedagogy Course, Francisco Beltrão campus, resulted in a methodical and intentional action called an integrative seminar. The proposal was to develop the PCCs

¹ Este trabalho foi apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. Unioeste/Foz do Iguaçu, PR.

of each subject, considering as articulating axis of the subject of Teaching and Research Practice in the form of Supervised Internship II. Finally, it explains the practical-theoretical-practical dialectical movement, analyzing the unfolding of the integrative seminar in light of the presuppositions of historical-critical pedagogy, since this critical theory of education seeks to understand the educational phenomenon in its totality and historicity, with a view to transforming of social relations.

Keywords: practice as a curricular component; pedagogy course; teacher training; curricular guidelines.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), Resolução CNE/CP n.º 1 (2002), definiram a prática como um dos componentes curriculares. O objetivo é assegurar que a dimensão da prática seja um elemento presente no decorrer da formação em contraponto aos modelos formativos que entendem que a prática deve ser objeto de estudo de disciplinas específicas, tais como a didática, metodologias, prática de ensino e estágio supervisionado. Assim, as DCNFP de 2002 definem uma carga horária de 400 horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo. Tal indicação foi reafirmada pela Resolução CNE/CP n.º 2 (2015), que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em processo de implementação pelos cursos formadores.

A partir da definição da carga horária de 400 horas de prática como componente curricular, cabe a cada instituição de ensino superior estabelecer como elas estarão distribuídas ao longo da graduação, de forma que sejam “[...] pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor como educador” (Sousa Neto & Silva, 2014, p. 898). Tal organização é um desafio às instituições formadoras, pois como é possível articular e efetivar a prática às diferentes disciplinas da matriz curricular dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior numa perspectiva interdisciplinar?

Uma resposta a tal desafio é a forma de distribuição da carga horária prática entre as diferentes áreas do conhecimento no Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, no Estado do Paraná. A experiência das atividades práticas como componentes curriculares articuladas ao estágio supervisionado, denominada no curso como Seminário Integrador, ainda está em construção, mas se mostra exitosa na medida em que busca integrar os diferentes campos epistemológicos das disciplinas e os alia à prática por meio da disciplina de estágio.

Assim, a atividade prática, necessária a todas as disciplinas, não se restringe ao estágio, à prática de ensino, à didática e às metodologias. Diferentemente, distribui-se, de modo efetivo, na matriz curricular. Considerando-se a relevância desta experiência, o presente trabalho dividiu-se em dois tópicos correlacionados que objetivam apresentar a prática como componente curricular na formação de professores e descrever a experiência de organização dessas práticas no curso de pedagogia acima mencionado, sob a análise dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

A prática como componente curricular na formação de professores

A partir do momento em que se compreende a pedagogia como uma ciência da e para a educação que analisa o fenômeno educativo em sua totalidade e historicidade, também se torna possível compreendê-la como um ato de reflexão da ação educativa, ou seja, como uma ciência que considera a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, os estudos de Vázquez (2007) contribuem para compreender a necessidade de requerer, na formação docente, uma sólida formação teórica acompanhada da relação entre teoria e prática. Para o autor, o domínio da teoria “[...] se aplica a um conjunto de conhecimentos aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, constituindo, assim, um campo científico dado” (Vázquez, 2007, p. 225). Afirma que o campo teórico abrange tanto a esfera dos fins como do conhecimento no qual a atividade teórica só existe “[...] por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade” (Vázquez, 2007, p. 232).

Para Pimenta e Lima (2004, p. 44), “[...] num curso de formação de professores, todas as disciplinas [...] devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.” Nesse processo formativo, quem ocupa importante papel em todas as disciplinas é a prática, mas não a prática isolada de reflexão e sim a prática instrumentalizada de teoria, a qual deve se fazer presente na matriz curricular e na carga horária dos cursos de formação de professores no ensino superior.

Isso é um indicativo da Resolução CNE/CP n.º 2 (2002), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. No Art. 1º, estabeleceu-se que a carga horária será cumprida mediante a efetivação de no mínimo 2.800 horas. Para tanto, os cursos deverão contemplar em seus projetos pedagógicos a articulação entre teoria e prática, considerando as seguintes dimensões:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O Parecer CNE/CP n.º 9 (2001), que precedeu a referida resolução, indicou a necessidade de introduzir nos currículos dos cursos de licenciatura a dimensão denominada prática como componente curricular. Uma concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação, “[...] tanto nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio, no momento em que se exercita a atividade profissional” (Sousa Neto & Silva, 2014, p. 904).

Nessa perspectiva, a organização interna dos cursos deve assegurar a dimensão prática em três momentos, conforme o Parecer CNE/CP n.º 9 (2001): (a) no interior das áreas ou disciplinas, pois há o entendimento de que todas as disciplinas do currículo de formação têm sua dimensão prática – e não apenas as disciplinas pedagógicas. Portanto, deverá ser trabalhada “[...] tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática”; (b) a dimensão prática deverá ser tratada

em tempo e espaço específico, denominada de coordenação da dimensão prática, isto é, a “[...] articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas”; (c) nos estágios realizados nas escolas de educação básica. “O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional”.

A prerrogativa é a mudança da cultura acadêmica que considera as atividades práticas e o próprio estágio supervisionado como mera formalidade. Visando à transformação da cultura dos estágios burocratizados presentes na formação de professores no ensino superior, a incidência das Prática como componentes curriculares pode ser um dos elementos promotores da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, desde que garantidos o espaço e o tempo na organização curricular promovendo uma integração efetiva junto às atividades do estágio.

A não observância sobre a questão de garantir espaço e tempo para organização curricular da prática tem levado a uma sobrecarga de atividades requeridas aos estudantes, considerando que cada disciplina deve elaborar e desenvolver um plano de atividades somadas às atividades específicas do estágio. Pelo volume de trabalhos requisitados, pode vir a se configurar em uma prática vazia de significado, apenas como uma exigência a ser cumprida.

Nesse sentido, tem-se procurado desenvolver ações que integrem as atividades e façam a mediação pedagógica entre teoria e prática considerando como articulador o estágio supervisionado. Para viabilizar tal encaminhamento, um conjunto de atividades permeado por concepções, finalidades e objetivos foi organizado por um grupo de professores, pois a atividade, segundo Vázquez (2007, p. 220), “[...] se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo real.” Para o autor, é necessário formular um resultado ideal, ou um fim a cumprir, como ponto de partida e uma intenção de adequação.

O estágio supervisionado como articulador das atividades práticas: considerações com base na pedagogia histórico-crítica

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, aprovado pela Resolução n. 374 (2007), com base nos dispositivos legais, dispõe que as disciplinas, sejam pedagógicas, sejam específicas, reservem um percentual da carga horária teórica às atividades práticas. Procurando evitar que tal encaminhamento gere uma sobrecarga de atividades isoladas e desconexas exigidas aos estudantes, um grupo de professores do curso, especificamente do segundo ano, optou por organizar a prática como componente curricular de forma a articular as atividades práticas de cada disciplina ao Estágio Supervisionado II.

A socialização dos componentes de cada plano de ensino entre os professores gerou problematizações relativas às práticas como componentes curriculares resultando, primeiramente, em modificações nos encaminhamentos pedagógicos direcionados a estas atividades nos planos de ensino de cada disciplina.

Conforme consta no plano de ensino da disciplina Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado II,

As atividades práticas como componente curricular serão desenvolvidas de forma integrada entre as disciplinas de Prática de

Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado II, Filosofia da Educação II, Sociologia da Educação II, OTPGE I e Psicologia da Educação II (Unioeste, 2016, p. 2).

Para cumprir com o objetivo de integrar as disciplinas, as atividades práticas foram organizadas em três fases:

Fase I: Os acadêmicos realizarão observações para a disciplina de estágio e ao registrá-las deverão abordar questões previamente elaboradas referentes às disciplinas envolvidas na atividade, pois estas questões servirão “[...] de base para reflexões da organização do trabalho pedagógico, de acordo com as especificidades das disciplinas” (Unioeste, 2016, p. 4).

Fase II: Os professores das disciplinas citadas anteriormente “[...] farão reflexões considerando as especificidades dessas áreas de conhecimento” (Unioeste, 2016, p. 4). O ponto de partida dessas reflexões serão as observações realizadas no estágio relativas aos discursos e ações presenciadas na escola, assim como documentos e materiais utilizados na instituição.

Fase III: “A sistematização final do trabalho culminará num Seminário Integrador, em que os acadêmicos (em grupos) organizarão uma apresentação enfocando algumas questões próprias das disciplinas” (Unioeste, 2016, p. 4). Cada grupo enfatizará as temáticas das disciplinas, relacionando-as com os dados coletados nos campos de estágio.

Desse modo, tal organização assume um duplo propósito: o primeiro refere-se à possibilidade de compreender o fenômeno educativo, nesse caso específico a organização do trabalho pedagógico e a função do pedagogo, a partir das teorias e conceitos trabalhados em cada disciplina. Já o Segundo, relaciona-se com os objetivos organizacionais da própria dinâmica do estágio e das atividades práticas, uma vez que se concentram as atividades de observação e pesquisa em período específico e em uma única instituição escolar. Assim, a iniciativa de articular as práticas como componentes curriculares ao estágio também é positiva na medida em que diminui a demanda de estagiários nas escolas.

No processo de articulação das práticas como componentes curriculares ao estágio supervisionado, construíram-se coletivamente uma diretriz com pontos a serem observados e um roteiro de questões para entrevistar os pedagogos considerando os objetivos específicos das disciplinas para o ano letivo de 2016.

No caso da Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado II, os acadêmicos ficaram encarregados de observar o trabalho desenvolvido pelos pedagogos das escolas. Atentando à especificidade da função do pedagogo e suas relações com a direção, os estudantes, os professores e os demais funcionários, coube aos acadêmicos observar e registrar tais aspectos, entrevistar o pedagogo sobre a especificidade do trabalho pedagógico e participar de reuniões das instâncias colegiadas.

Os discentes também deveriam questionar o pedagogo quanto ao modelo de gestão escolar adotado na instituição e observar se esse modelo se faz presente nas práticas institucionais e nas ações docentes. Tal questionamento refere-se à prática como componente curricular da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I, que objetivou na atividade prática a reflexão sobre a organização da escola, bem como do processo de ensino e aprendizagem, a fim de identificar elementos para justificar a afirmação de que a educação escolar, ao mesmo tempo em que reproduz

os ideais capitalistas, pode ser instrumento de transformação da realidade na qual se insere.

As reuniões das instâncias colegiadas, das quais os acadêmicos participaram, foram objeto de problematização também da disciplina de Sociologia da Educação II, uma vez que esta enfatizou a participação dos jovens nos processos de tomada de decisão na escola. Além disso, a proposta englobou a análise das relações sociais e de questões referentes às desigualdades sociais presentes nas instituições de ensino.

Por sua vez, a disciplina de Filosofia da Educação II propôs que os acadêmicos refletissem filosoficamente sobre as problemáticas da escola, em específico, sobre as relações humanas. Além disso, salientou a importância da análise do Projeto Político-Pedagógico, na busca dos pressupostos filosóficos que apresenta e sua articulação com a proposta pedagógica da instituição de ensino.

O objetivo da disciplina de Psicologia da Educação II na atividade prática como componente curricular foi buscar a identificação do modelo de educação sexual presente na escola. Para isso, os acadêmicos deveriam observar a prática pedagógica do pedagogo frente às manifestações da sexualidade por parte dos estudantes, assim como avaliar as regras da escola e o comportamento dos alunos, funcionários e equipe pedagógica relativas a estas ocorrências.

É importante esclarecer que todo esse procedimento de organização do estágio, articulando as atividades práticas como componentes curriculares, foi permeado por uma concepção intrínseca à própria pedagogia: a concepção de educação. Sendo assim, cabe à Pedagogia “[...] conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribuir para a direção de sentido que se quer colocar para o humano” (Pimenta, 2012, p. 84).

Assim, a reflexão sobre qual educação se oferece aos sujeitos que serão responsáveis pela educação de outras pessoas deve ser constante. A especificidade do objeto de ensino de cada disciplina e a forma de trabalho de cada professor influenciam, de certo modo, na concepção de educação e na teoria pedagógica que se constroem cotidianamente com os acadêmicos. É nesse sentido que a proposta apresentada tem estreita aproximação com a pedagogia histórico-crítica, que concebe a educação “[...] como mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2008, p. 185).

A pedagogia histórica-crítica compreende o conhecimento através da teoria dialética, segundo a qual “[...] a existência social dos homens gera o conhecimento” (Gasparin, 2009, p. 4). Isso porque o patrimônio social e cultural da humanidade se constitui pela ação dos homens entre si e sobre o mundo, o que significa que o conhecimento “[...] sempre é contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas” (Gasparin, 2009, p. 4).

De acordo com Saviani (2011), a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação é o que leva ao posicionamento do educador frente à prática social. Nessa perspectiva, a prática se coloca como fundamental para a apropriação dos conhecimentos necessários à atuação docente e também como pontos de partida e chegada de um trabalho pedagógico que objetiva a transformação.

Dessa forma, delineou-se, na pedagogia histórico-crítica, uma metodologia dialética do processo educativo que se baseia na teoria dialética para expressar a totalidade do processo pedagógico através do ensino-aprendizagem. Ao relacionar a teoria dialética do conhecimento com uma metodologia dialética de ensino-aprendizagem, Saviani (2012a, p. 74) afirma que

[...] o movimento que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Tal concepção corresponde ao movimento prática-teoria-prática pelo qual se parte da prática, teoriza-se sobre ela e se volta à prática para modificá-la, tal como prevê a concepção filosófico-política de educação como transformação. Para atingir esse objetivo, Saviani (2012b) propõe cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. A prática social inicial corresponde ao momento da síncrese, a problematização e a instrumentalização dizem respeito à análise, e a catarse e a prática social final referem-se à síntese.

Gasparin (2009) propõe uma didática para essa metodologia de ensino-aprendizagem e expõe fundamentos teóricos, procedimentos práticos e exemplos para cada um desses momentos.

O primeiro momento corresponde à prática social inicial e caracteriza-se como um preparo do estudante para a construção do conhecimento escolar, pois se refere ao contato inicial dos discentes com o novo tema a ser estudado. A prática social inicial é o momento em que se volta o olhar à realidade dos estudantes, é o momento em que "[...] parte-se do saber, do conhecimento que os educandos já possuem sobre o conteúdo" (Gasparin, 2009, p. 15).

Considerando-se esse momento como essencial à prática de ensino, ele é ponto de partida das atividades acadêmicas no segundo ano do Curso de Pedagogia da Unioeste – Francisco Beltrão, especialmente das atividades do Estágio Supervisionado II. Retomando os objetivos desta disciplina, importa lembrar que dizem respeito à compreensão dos determinantes sociais da organização do sistema de ensino e do trabalho pedagógico e administrativo das escolas. Para dar início a esse processo de compreensão, a professora da disciplina optou por começar pela prática social de seus alunos, ou seja, pelo conhecimento e entendimento inicial deles sobre a pedagogia.

Portanto, o processo de articulação das práticas como componentes curriculares ao estágio começou com a prática social dos acadêmicos perante a própria pedagogia. O trabalho inicial com a prática social dos discentes quanto à pedagogia foi específico da Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado II e é apenas um dos exemplos da forma como a prática social permeou, desde o início, a discussão das práticas como componentes curriculares.

O contato intencional dos discentes com a realidade das escolas configura-se também como uma prática social inicial. Ao se dirigirem às instituições de ensino, os acadêmicos depararam-se com novas práticas sociais sobre as quais se debruçaram posteriormente para continuar internalizando o conhecimento inerente a cada disciplina componente da prática como componente curricular. Isso significa que a prática social foi o ponto de partida para os estudos relativos aos fenômenos educativos, tal como aponta a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica que "[...] encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social" (Saviani, 2012b, p. 9).

A problematização "[...] é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento" (Gasparin, 2009, p. 33). É o momento em

que se questiona, analisa e interroga a prática social, relacionando os principais problemas postos por ela ao conteúdo estabelecido pelo currículo. Assim, a problematização “[...] tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos” (Gasparin, 2009, p. 35) e, nesse sentido, a problematização é essencial à transição da prática para a teoria.

Portanto, conforme aponta a Fase I da Diretriz de Estágio Supervisionado II, as questões observadas na experiência de estágio foram embasadas teoricamente conforme a especificidade de cada disciplina. Assim, ao chegarem às escolas, os acadêmicos deram início à Fase II do processo de articulação das práticas como componentes curriculares ao estágio, e através da observação, isto é, da prática social inicial nas escolas, passaram a questioná-la, problematizando a realidade e identificando “[...] os principais problemas sociais postos pela prática e pelo próprio conteúdo” (Gasparin, 2009, p. 40). As questões levantadas na problematização foram objeto de discussão no momento da instrumentalização.

A instrumentalização, por sua vez, é a fase de estruturação dos conceitos científicos, “[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2009, p. 51). Quem auxilia os alunos nesse processo de elaboração da representação mental do objeto do conhecimento é o professor.

Desse modo, a partir do momento em que professores e acadêmicos socializaram os problemas postos pela prática, os docentes passaram a sistematizar o conhecimento referente a pontos específicos do estágio, tais como os pontuados no roteiro para a observação, e nesse processo auxiliaram os estudantes na criação de suas próprias representações mentais do objeto do conhecimento. Vale explicitar que a aprendizagem destes novos conteúdos “[...] não é neutra, mas política e ideológica, direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras” (Gasparin, 2009, p.54). Uma vez que o conteúdo adquirido e reconstruído pelos alunos envolve o conhecimento da estrutura da sociedade capitalista, esse saber se constitui como instrumento de luta social, isto é, como ferramenta para a transformação das relações sociais.

Se durante a problematização e a instrumentalização a operação principal foi a análise, na catarse a operação essencial é a síntese. “Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior” (Gasparin, 2009, p.123), deixando de ter uma visão sincrética sobre eles. A catarse é o momento em que o aluno se apropria do saber, apresenta um novo posicionamento intelectual e uma nova visão sobre a realidade, agora encarada em sua totalidade histórica e concreta. Nesta etapa, o aluno percebe “[...] que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social” (Gasparin, 2009, p. 126).

No caso da experiência aqui relatada, o seminário integrador foi uma das alternativas encontradas para que os acadêmicos expressassem sua nova compreensão frente aos conhecimentos da realidade. Constituiu-se como um espaço em que os professores envolvidos e os estudantes discutiram sobre as atividades realizadas. Foi um momento de questionamentos e novas elaborações sobre as temáticas abordadas. Tal encaminhamento gerou a possibilidade de os estudantes expressarem e compreenderem teoricamente a prática social.

A prática social final é o ponto de chegada do processo pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica e diz respeito ao “[...] novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola” (Gasparin, 2009, p.142). A prática social final é o momento em que o aluno manifesta nova postura, atitude e visão sobre o conteúdo diante da realidade cotidiana, atuando efetivamente na transformação da prática social. Nesse sentido, uma das expectativas do coletivo de professores do segundo ano com a realização do estágio articulado às práticas como componentes curriculares é que haja uma modificação na prática social dos estudantes, ou seja, que a experiência seja propulsora de mudanças na forma como os acadêmicos agem sobre a realidade social.

É necessário ressaltar que tais momentos da Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, das atividades relativas ao estágio não se encerraram ao término das inserções nos campos de estágio, mas continuaram numa relação dinâmica e contraditória exigindo diálogo constante entre as disciplinas com base na relação prática-teoria-prática, pois, conforme aponta Saviani (2011, p. 120),

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. [...] Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.

Assim, espera-se que os conhecimentos internalizados sejam propulsores de uma nova proposta de ação baseada no compromisso de uma educação transformadora. No entanto, esse momento não é algo passível de ser observado na prática pedagógica ora relatada, pois implica a atuação efetiva de cada estudante na sociedade. Significa que a prática social final de cada acadêmico, isto é, o ponto de chegada do processo pedagógico, não é restrito à universidade e às atividades práticas como componente curricular, mas vai além da universidade e pode atingir a realidade cotidiana de cada estudante. Espera-se que cada acadêmico, a partir da experiência universitária da articulação das práticas como componentes curriculares ao estágio supervisionado, assumam uma nova concepção de mundo que se pautem no compromisso com a transformação das práticas sociais excludentes. É através do posicionamento concreto de cada acadêmico frente à sociedade que o conhecimento retornará à prática social de maneira transformadora.

Considerações finais

O movimento dialético prática-teoria-prática é imprescindível às práticas educativas transformadoras. Este é o caso do Curso de Pedagogia da Unioeste – Campus Francisco Beltrão, uma vez que objetiva a compreensão da educação em sua totalidade e historicidade, com vistas à transformação das práticas sociais.

Na medida em que os cursos de formação de professores para a Educação Básica em nível superior foram incumbidos, via legislação, de aumentar a carga horária prática, impôs-se às instituições formativas o desafio de organizar a matriz curricular para efetivar tal exigência, de maneira articulada entre as diversas disciplinas do curso. A forma encontrada pelo coletivo de professores do segundo ano do citado curso para atender a essa exigência de forma interdisciplinar foi articular as atividades práticas como componentes curriculares ao estágio supervisionado.

O estágio foi mediador de um processo pedagógico que se pautou não somente na metodologia dialética da Pedagogia Histórico-Crítica como também nos pressupostos

desta como modo de conceber a educação e a sociedade numa perspectiva de transformação das práticas educativas e, conseqüentemente, das relações sociais. Analisando os cinco momentos propostos por Saviani (2012b) para a sistematização do conhecimento, é possível perceber que eles se articulam às ações realizadas no desenvolvimento das práticas como componentes curriculares com o estágio justamente porque partilham da mesma concepção dialética de educação.

Vale ressaltar a organização e a realização do seminário integrador como uma das possibilidades encontradas, no segundo ano do Curso de Pedagogia, para que os estudantes chegassem à catarse, momento de ampliação coletiva da elaboração dos conhecimentos teóricos vinculados à prática social. Este seminário não consta no tempo curricular do curso, mas nasceu da necessidade de instituir uma prática provida de significado, que seja instrumentalizada pela teoria. Analisar esse encaminhamento à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica exige a compreensão de que a realidade é muito mais do que aparente e de que cada fenômeno é produzido social e historicamente.

A compreensão dos fenômenos em sua totalidade exige que os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica sejam entendidos como mediadores de um processo educativo que objetiva a transformação, e não como uma metodologia mecânica e engessada nas sistematizações de prática de ensino. A maneira que dispomos desta pedagogia vai muito além da metodologia e de forma alguma resume-se a uma receita a ser seguida. Pelo contrário, a análise da experiência com a prática como componente curricular sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica é válida na medida em que leva à compreensão da educação e de seus condicionantes a partir da prática e para a prática.

Finalmente, espera-se que esse processo pedagógico conduza ao retorno do conhecimento à sociedade através da prática social final, isto é, por meio da ação crítica e consciente de cada estudante sobre a realidade cotidiana. A articulação das práticas como componentes curriculares ao estágio vai além do simples cumprimento da legislação, a expectativa é que cada acadêmico de pedagogia assuma o compromisso de realizar mudanças sociais para que a educação seja efetivamente transformadora.

Referências

Gasparin, J. L. (2009). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. (5a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Parecer CNE/CP n.º 9 de 2001. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 19 março, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* (9a ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192

Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2012a). *Escola e democracia* (42a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2012b). *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. Recuperado em 13 dezembro, 2018, de https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf

Sousa Neto, S. de & Silva, V. P. da (2014). Prática como componente curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba, 14*(43), 889-909. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2029/1927>

Unioeste. (2007). *Resolução n.º 374/2007 – CEPE*. Aprova alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – campus de Francisco Beltrão, 13 de dezembro de 2007.

Unioeste. (2016). *Plano de Ensino da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado*. Curso de Pedagogia, Francisco Beltrão.

Vázquez, A. S. (2007) *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular.

Recebido em: 10/09/2018

Aceito em: 28/11/2018