

A VOZ QUE FALA DE SI: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DO TRABALHO DOCENTE

THE VOICE THAT SPEAKS ABOUT ITSELF: THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES OF TEACHING WORK

LA VOZ QUE HABLA DE SI MISMA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS DEL TRABAJO DOCENTE

Mateus de Souza Duarte¹

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Franklin Roosevelt Martins de Castro²

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Célia Maria Serrão Eleutério³

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Resumo

De qualquer forma, a profissão docente continua direcionando nossos jovens ao conhecimento, acreditando na educação como o caminho da emancipação. Portanto, a voz que fala por si mesma faz alusão aos discursos dos professores sobre a aplicabilidade das teorias em suas atividades escolares. Dessa forma, este artigo teve por objetivo analisar o discurso dos professores quanto à inter-relação entre teoria e prática no processo educativo, o que sabem sobre teoria e prática e quais suas perspectivas quanto ao uso das teorias em suas atividades educativas e, ainda, é um registro de uma pesquisa realizada com duração de 2 (dois) anos. Pimenta (1999), Gatti e Barreto (2011), Ghedin (2007), Freire (2011), entre outros ajudaram-nos a refletir sobre a formação e a prática dos professores. Apostamos na pesquisa participante, com observações no local da pesquisa, com perguntas semiestruturadas, com 5 (cinco) professores efetivos da rede municipal de ensino, com 5 (cinco) questões sobre teoria e prática. Valemo-nos de nomes fictícios e optamos por usar as letras A,

¹ Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino, na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia. Graduado em Pedagogia (UEA). E-mail: mateus_duarte22@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8248327161638038>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>.

² Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística na UNICAMP. Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Filosofia na UFC. Graduado em Letras; Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com intercâmbio na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) sobre o Idealismo Alemão. Atualmente é Professor Assistente na Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Parintins. E-mail: fnroosevelt@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3551399005240673>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6079-7037>.

³ Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências- REAMEC - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Linhas de Pesquisas: Formação de Professor; Etnoconhecimento e Educação Química. Formação complementar: Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FSDB). Licenciada e Bacharel em Química (UFAM). Pertence ao quadro de docentes da Universidade do Estado do Amazonas, lotada no Curso de Licenciatura em Química no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP). Email: cserao@uea.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7844024998662410>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9107-9281>.

B, C, D e E para nos referir aos sujeitos participantes. Finalmente, em quadros, sistematizamos os discursos dos professores sobre o que eles pensam sobre teoria e prática. A pesquisa demonstrou que há a necessidade de fortalecermos o diálogo na educação, em particular com relação às políticas de formação inicial e continuada dos professores.

Palavras-chave: Discurso; Professor; Professor Reflexivo.

Abstract

In any case, the teaching profession continues to guide our young people towards knowledge, believing in education as the path to emancipation. Therefore, the voice that speaks for itself, alludes to the teachers' speeches about the applicability of theories in their school activities. Thus, this article aimed to analyze the teachers' discourse regarding the interrelation between theory and practice in the educational process, what they know about theory and practice, and what are their perspectives regarding the use of theories in their educational activities and, also, it is a record of a research carried out, lasting 2 (two) years. Pimenta (1999), Gatti and Barreto (2011), Ghedin (2007), Freire (2011), among others, helped us to reflect on the training and practice of teachers. We bet on participant research, with observations at the research site, with semi-structured questions, with 5 (five) effective teachers from the municipal education network, with 5 (five) questions about theory and practice. We used fictitious names and chose to use the letters A, B, C, D, E for the participating subjects. Finally, in tables, we systematize the teachers' discourse about what they think about theory and practice. Research has shown that there is a need to strengthen dialogue in education, in particular with regard to initial and continuing teacher training policies.

Keywords: Discourse; Teacher; Reflective Teacher

Resumen

En todo caso, la profesión docente sigue orientando a nuestros jóvenes hacia el conocimiento, creyendo en la educación como camino de emancipación. Por tanto, la voz que habla por sí sola, alude a los discursos de los docentes sobre la aplicabilidad de las teorías en su quehacer escolar. Así, este artículo tuvo como objetivo analizar el discurso de los docentes sobre la interrelación entre teoría y práctica en el proceso educativo, qué saben sobre teoría y práctica, y cuáles son sus perspectivas sobre el uso de teorías en sus actividades educativas y, también, es un registro de una investigación realizada, con una duración de 2 (dos) años. Pimenta (1999), Gatti y Barreto (2011), Ghedin (2007), Freire (2011), entre otros, nos ayudaron a reflexionar sobre la formación y práctica docente. Apostamos por la investigación participante, con observaciones en el sitio de investigación, con preguntas semiestructuradas, con 5 (cinco) docentes efectivos de la red educativa municipal, con 5 (cinco) preguntas de teoría y práctica. Utilizamos nombres ficticios y optamos por utilizar las letras A, B, C, D, E para los sujetos participantes. Finalmente, en tablas, sistematizamos el discurso de los docentes sobre lo que piensan sobre la teoría y la práctica. La investigación ha demostrado que existe la necesidad de fortalecer el diálogo en la educación, en particular con respecto a las políticas de formación inicial y continua de docentes.

Palabras-clave: Discurso; Profesor; Profesor Reflexivo.

INTRODUÇÃO

Falar de paradigmas na formação ou prática docente está longe de ser um modismo acadêmico. Está cada vez mais difícil ser professor, com cortes de verbas e fundos que outrora eram destinados à guarnição da educação. Portanto, é mister que saibamos conhecer como se constrói a prática docente, sobretudo a partir da própria visão de docência que os professores detêm.

A formação de professor ou de professores é complexa e essa complexidade se dá não apenas por se tratar de pessoas pensantes. A gênese dessa formação perpassa, em



muitos casos, experiências anteriores a essa formação, e por atores que, a depender de cada realidade, possuem experiências diversas.

Outro imperativo é a diversidade e a extensão do Brasil que possui realidade e complexidades distintas. A educação na Amazônia não é a mesma do Sul. As realidades são ambíguas e é nessa ambiguidade que se encontra a complexidade outrora exposta.

Educação ribeirinha, educação quilombola, educação indígena, educação urbana. Para cada realidade “um professor” diferente. Essa diferença não é pensada de modo pejorativo. Não queremos ser mal compreendidos. Estamos pensando que é preciso uma certa adaptação por parte do professor consoante à realidade em que ele irá trabalhar.

As discussões nas trincheiras das epistemologias da educação são gigantes, com isso muitos embates acalorados são presenciados quando o assunto é a formação de professor. Não queremos ser reticentes, mas quem são os professores que estão sendo formados e como estes estão atuando? Pensamos que essa pergunta não seja retórica. Há muitos conceitos sobre o que é ser professor. Nas últimas décadas surgiram as nomenclaturas de professor reflexivo, professor pesquisador, professor mediador, professor emancipador (SCHÖN, 2000; FREIRE, 2011; DEMO, 2010, 2011). Todavia, para além das nomenclaturas (ou rótulos), nossa pesquisa se debruçou em analisar o que pensam esses docentes sobre suas práticas e teorias.

O objetivo dessa escritura foi analisar o discurso dos professores quanto à inter-relação entre teoria e prática no processo educativo, o que sabem sobre teoria e prática, e quais suas perspectivas quanto ao uso das teorias em suas atividades educativas. Para tanto, dialogamos com Pimenta (1999), Gatti e Barreto (2011), Ghedin (2007), Freire (2011), entre outros que nos ajudaram a compreender a formação e prática docente.

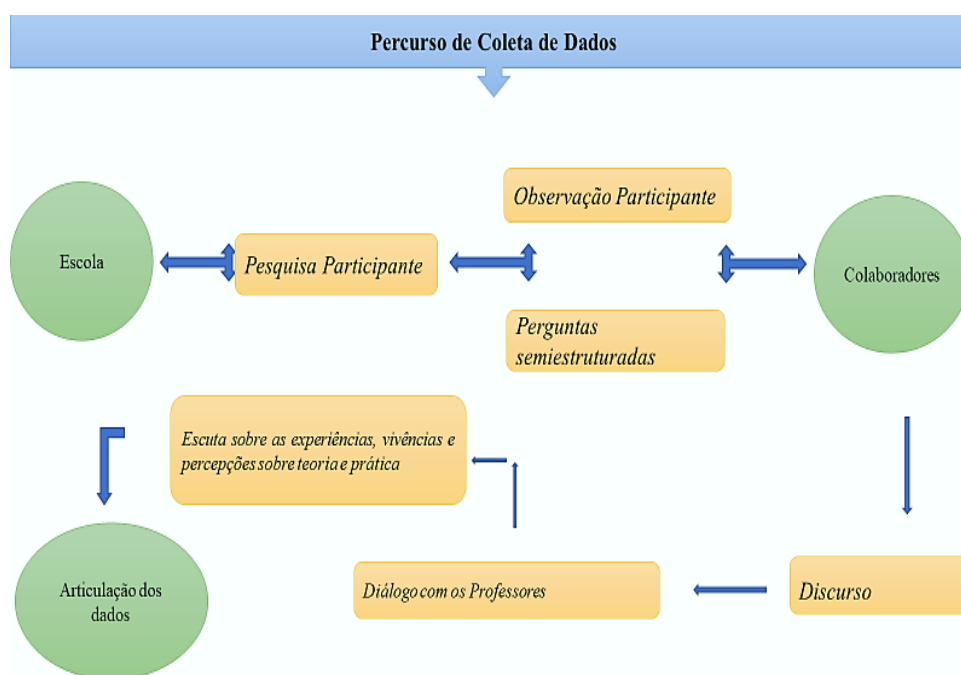
Tecemos comentários sobre a formação do professor e apostamos na pesquisa participante, com observações no local da pesquisa, com perguntas semiestruturadas, com 5 (cinco) professores(as) efetivos da rede municipal de educação, com 5 (cinco) perguntas sobre teoria e prática. Ocultamos os nomes verdadeiros e optamos em utilizar as letras A, B, C, D e E. As observações no local correram no período de 2 (dois) anos na escola. Por fim, em quadros, sistematizamos os discursos dos colaboradores e que posturas tomam sobre teoria e prática.

PERCURSO METODOLÓGICO



Pesquisar implica conhecer algo novo. Para Minayo (2009, p. 16), metodologia “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia inclui a teoria da abordagem (método), aos instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador”. Por sua vez, Demo (1985, p. 19) diz que metodologia “é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente”. Portanto, a pesquisa é a instrumentalização dos passos, com técnicas, procedimentos de abordagem, coleta e análise de dados.

Figura 1 – Coleta de dados



Fonte: Organizado pelos autores (2022)

Apostamos na pesquisa participante, com observações no local da pesquisa, com perguntas semiestruturadas. Realizamos entrevistas com 5 (cinco) professores(as) efetivos da rede municipal de educação, com 5 (cinco) perguntas sobre teoria e prática. Ocultamos os nomes verdadeiros e optamos em utilizar as letras A, B, C, D e E.

As entrevistas com os professores(as) tiveram duração de 5 a 20 minutos, pois os professores precisavam se ausentar de suas salas e retornar para elas, que foram gravadas. As falas foram transcritas de acordo com a oralidade original para mantermos a confiabilidade do trabalho. Não houve questionários. Sistematizamos em 5 (cinco) quadros as falas dos colaboradores para melhor condensá-las. O local da pesquisa foi uma escola da rede municipal de Parintins, no Amazonas.



Os dados foram agrupados em quadros sequenciados, com as perguntas e respostas. Após isso, houve as análises.

UM OLHAR SOBRE O ALUNO

Para Klein (2008), o aluno deve ser visto em sua totalidade (concreto), contemplando sua realidade e sua construção como sujeito histórico. Essa forma de ver o aluno possibilitaria uma visão maior de como trabalhar com ele e influenciaria na escolha dos métodos em sala de aula (KLEIN, 2008). São sujeitos que possuem dinamicidades em suas ações, reflexões, são subjetivos e com experiências.

O professor precisa saber que o aluno já traz consigo informações do seu meio e contexto, que podem ser usadas nas aulas de modo a facilitar sua aprendizagem e “dar mais espaço para que ele possa alçar voos maiores”, fomenta Sena (2001, p. 50). Desse modo, percebemos que o aluno não é uma ilha, não está isolado das demais informações que o mundo tem a lhe oferecer e que o professor pode usar para melhor lecionar.

O aluno que busca sua totalidade se “vale da afetividade, das questões biológicas e culturais”, diz Klein (2008, p. 56), fazendo ligações entre as fases do desenvolvimento humana e social. O docente deve conhecer seu aluno, saber de sua realidade, suas fraquezas, seus pontos fortes. O ensino deve ser algo recíproco, sem bloqueios.

Aluno deve ser o “agente de seu processo de conhecimento”, Klein (2008, p. 77). Os professores devem proporcionar meios para que o aluno possa construir e reconstruir o conhecimento. O docente deve ser a ponte entre o conhecimento e o aluno. O conhecimento deve ser o centro dos olhares do aprendiz e não o professor.

Em sala de aula, para um bom rendimento, Ferrarezi Jr. (2014) comenta que existem habilidades inerentes a serem desenvolvidas com o aluno, tais como ouvi-lo, deixá-lo falar e dialogar com ele, ler o que produz e deixá-lo se expressar na modalidade escrita. Partindo desse ponto de vista, podemos dizer que se uma dessas habilidades forem burladas e/ou atropeladas no âmbito de sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser comprometido.

A habilidade de ouvir o aluno “é mais do que a capacidade orgânica da audição. É muito mais do que o simples “escutar”. O ouvir, como o concebo aqui, é um ato que pode se dar inclusive com os olhos [...]” (FERRAREZI JR. 2014, p. 68). Comungamos que o ato de ouvir o aluno é algo mais amplo, pois ouvir, como diz o autor, também pode ser feito com os olhos, ou seja, os atos dos alunos também devem ser analisados como algo a ser escutado, pois as ações também produzem sons, falam e gritam. As atitudes dos alunos



são para chamar a atenção do professor. Em uma sala de aula com mais de 30 pessoas pode ficar difícil de dar atenção para todos e os alunos usam de artimanhas para conseguir atenção.

A segunda habilidade mencionada pelo autor é a capacidade de deixar o aluno falar, pois “todos os povos, antigos ou modernos, reconheceram e reconhecem a importância e o poder da fala” (FERRAREZI JR. 2014, p. 70). Isso mostra que desde os séculos passados o “falar” é elementar para o ser humano, esse falar, o falar bem, bonito, deve ser moldado desde as primeiras séries, em casa, na comunidade, na escola.

O falar aqui está voltado para a questão de “falar para ser ouvido”, priorizando não apenas o falar bonito ou o incentivo à boa oratória, mas a capacidade de buscar desenvolver a desenvoltura do aluno. O falar, elucida Ferrarezi Jr. (2014), estabelece laços na sociedade, faz conquistar espaços. Portanto, é preciso compreender a importância do desenvolvimento do *falar*, pois a criança precisa compreender o próprio falar, de forma a perceber que ele está integrado a uma sociedade e isso não significa que apenas o falar bem e/ou direito será o valorizado, mas o simples fato de o aluno falar ou tentar falar é algo significativo.

Ler realmente é algo que ainda precisa ser trabalhado, tanto na infância quanto na própria vida adulta, isso implica em algo árduo e contínuo, pois “56% dos brasileiros nunca compraram um livro na vida e cerca de 70% do nosso povo leem menos de dois livros por ano”, diz Ferrarezi Jr. (2014, p. 76). Então, o gosto por ler deve ser despertado desde pequeno para se fazer um adulto leitor, isso mostra que o brasileiro, se comparado a outras nacionalidades, lê pouquíssimo; é preciso tornar a leitura uma prática desde os primeiros anos na escola, para que isso reflita em um adulto ou uma sociedade leitora. Voltando para a sala de aula, a leitura nos anos iniciais feita pelas crianças, que é o requisito para ser considerada alfabetizada (ler e escrever), é a que vai definir seu prazer pela leitura. E essa leitura feita na sala de aula deve ser relacionada com sua vida cotidiana para uma melhor aprendizagem, fomenta Ferrarezi Jr. (2014).

O docente deve propor leituras próximas do cotidiano do aluno, para que este possa tomar maior gosto e desejar buscar meios para uma melhor compreensão do que está lendo e do que o circunda, buscando uma leitura emancipatória e reflexiva.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, segundo Ferrarezi Jr (2014), por isso a importância de fomentar a expressão do aluno na escrita, pois a sociedade exigirá as normas da escrita vigentes de forma coerente e consistente. O aluno precisará conhecer e manejar o sistema de escrita adotado pela sociedade como o “certo” e se não o souber



enfrentará problemas como o preconceito linguístico. Por isso, cabe à escola essa responsabilidade, não de ensinar a escrever “bonito”, mas sim o sistema de escrita vigente, como também a ler o “mundo”.

O PROFESSOR REFLEXIVO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA ÓTICA DO REFLETIR SOBRE O FAZER DOCENTE

Dentro de uma racionalidade pedagógica é elementar que pensemos em nossa prática, sobretudo se considerarmos o que vamos ensinar e como vamos ensinar. Não é novidade que dentro das discussões sobre educação, os teóricos sejam enfáticos de que deve haver uma reflexão sobre o fazer professoral, ou seja, a formação e a prática docente.

As epistemologias que permeiam as reflexões docentes nos últimos anos têm apresentado algumas nomenclaturas e perspectivas sobre o que seja ser “professor”. Comungamos com Nóvoa (2009) de que o professor deve acreditar no que ensina e nos seus alunos, de modo que seja coerente pensar que o que está sendo ensinado somar-se-á à vida dos aprendentes.

É Nóvoa (2009) que diz que a formação do professor precisa passar por esse profissional. Desse modo, escutar o discurso docente, tal como fizemos em nossa pesquisa, é salutar. Nesse ínterim, falamos sobre o refletir sobre as práticas pedagógicas, ou naquilo que Schön (2000) acredita ser o professor reflexivo, uma reflexão sobre a ação. Assim, acreditamos que a prática docente se faz, necessariamente, no cotidiano de sala de aula, concatenando a teoria à prática, de modo que Rocha (2014, p. 121) diz que é preciso considerar a “valorização da experiência e da reflexão sobre a vivência cotidiana, ou seja, o repensar das ações como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização”. Desta feita, é inegável que a escola é um lugar plural, com discussões e personalidades múltiplas, onde caminham professores, alunos, pais, servidores e a comunidade em geral, o que amplia ainda mais o horizonte de reflexão sobre a prática docente. Assim, “lembramos que o professor não age sozinho, ele está o tempo todo cercado por outros indivíduos, tanto no momento de sua formação bem como nos instantes posteriores onde ele efetivamente aplica o que aprendeu enquanto estudante” (ROCHA, 2014. p. 122). A formação docente é plural, o que nos faz esbarrar nos fazeres necessários à formação docente.

Nessa ótica, em Schön (1992, 1997, 2000) encontramos alguns momentos de reflexão em que podemos ancorar nosso “barco” nesse mar de discussões sobre a prática docente. 1. o entendimento que o aluno faz das matérias. 2. a interação interpessoal entre



aluno e professor. 3. o distanciamento entre o fazer pedagógico reflexivo e a formação de professores. Desse modo, dizem Pereira e Silveira (2017, p. 82) que:

O papel do professor como facilitador reflete a importância afetiva e íntima que essa figura exerce no desenvolvimento dos alunos. Considerando a sala de aula como um espaço de interações sociais entre professores e alunos, pode-se dizer que a cada momento e em cada ação são mobilizados conhecimentos e afetos. Esses afetos podem ser percebidos pelos envolvidos como positivos ou negativos, dependendo da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano.

O papel do professor, no entendimento contemporâneo, não é mais o de transferir conhecimento (se alguma vez o fez), mas o de facilitar ou mediar a construção do conhecimento do aluno. Nesse caminhar, entende-se que:

Não estamos diante de um problema exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmático, mas frente a uma questão eminentemente epistemológica, isto é, o problema da formação dos professores não pode estar centrado só na questão da formação de bons profissionais da educação, mas fundamentalmente nos pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta orientada por um paradigma epistemológico centrado numa racionalidade de caráter reflexivo, com um radical compromisso político e uma sólida formação teórica, que possibilite o profissional da educação agir e reagir em diferentes contextos e diante de distintas problemáticas (GHEDIN, 2007, p. 15).

O que percebemos é que há uma discussão muito mais pragmática sobre a formação docente do que centrada nas teorias que buscam apontar horizontes para um fazer reflexivo. Essa realidade se materializa quando os próprios docentes se preocupam em construir materiais concretos para manipular em suas salas, sem se preocuparem com a reflexão sobre como fazer, o que fazer e para quem fazer. Desta feita, voltados aos três momentos de Schön (1992, 1997, 2000) de que o professor precisa interagir com seus alunos e isso implica em conhecer seus alunos, como esses se comportam fora de sala de aula. Também o professor deve se ater no que de fato os seus alunos estão aprendendo. Isso é crucial! Ainda, é preciso encurtar o fazer docente da reflexão sobre esse fazer. Desse modo, Ghedin (2007, p. 19) diz que:

Facilitar a conexão de uma concepção da prática docente com um processo de emancipação dos professores que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica.

A criticidade ou a construção dela deve ser um imperativo nas práticas docentes. O que vemos hoje é uma geração de alunos que não conseguem fazer uma análise crítica do



mundo que os cerca. Contudo, isso é um questionamento que devemos, também, nos fazer: nós sabemos fazer tal análise? Assim, segundo Ghedin (2007, p. 19):

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura diante do problema. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, tanto de nossa relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

Refletir sobre a prática docente é um ato de emancipação, uma vez que quem o faz busca, mesmo que inconscientemente, romper com uma tradição dentro da educação: o fazer por fazer. A cultura do fazer por fazer, sem uma reflexão deve ser deixada para trás. Quiçá não possamos avançar se não nos distanciarmos do pensamento de que, quando se trata de educação, qualquer coisa serve, sobretudo na prática de quem está todos os dias no chão de sala de aula.

Não desejamos cair em um labirinto de soluções diluídas. Sabemos que pensar de maneira reflexiva não é um paliativo cabal para as muitas lacunas que a educação apresenta. Sabemos que o paradigma reflexivo, ora apresentado, sofreu e sofre resistência no meio acadêmico e isso se dá, segundo Tardif e Moscoso (2018), por não apresentar de maneira objetiva o que realmente deve ser refletido dentro dos fazeres docentes, tampouco quais conteúdos são esses que merecem maiores reflexões. De certa forma, não estamos apontando receitas cabalistas. De maneira nenhuma! Pensamos que refletir sobre o que se faz é buscar englobar um vislumbre entre experiências e competências aplicáveis em sala de aula (BARBOSA; FERNANDES, 2018).

Na educação nada se faz sozinho, de modo que a escola é um celeiro de discursos de sujeitos plurais. Assim, educar, aqui, tomamos por sinônimo de dialogar. Essa dialogicidade se dá entre os conceitos escolares e experiências trazidos por professores e alunos para a sala de aula. Nóvoa (2009) afirma que o professor ao ensinar “refletirá” na vida de seu aluno. Desse modo, a relação entre professor aluno, quando positiva, está associada ao sucesso escolar, à confiança dos alunos nas suas capacidades, atitudes e motivações escolares. (PEREIRA; SILVEIRA, 2017, p. 82).

Acreditamos na inseparabilidade da teoria e da prática. Aqui levantamos que refletir sobre o que faz caminho com dois pontos: a identidade e a autonomia docente (BORGES; BITTE, 2017; FARIAS et al., 2011). A identidade professoral se construirá dentro de suas concepções epistêmicas, considerando o fazer sistêmico de sua prática, isso será resultado de sua autonomia pedagógica, uma vez que somos sujeitos com capacidade de criar e



recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, sujeitos de práxis (FARIAS et al, 2011, p. 58).

O DISCURSO DOCENTE: VOZES QUE FALAM DE SI MESMO

Falar sobre as perspectivas dos professores e suas práticas, há que perpassar a ótica desses próprios sujeitos (NÓVOA, 2009). Portanto, nesse artigo, apresentaremos os discursos docentes e suas percepções quanto ao uso das teorias educacionais em suas atividades, e qual a sua posição quanto à indissociabilidade de teoria e prática.

No Quadro 1 observam-se as primeiras falas dos nossos colaboradores, que responderam à nossa primeira pergunta sobre o uso das teorias em suas aulas.

Quadro 1 – Falas dos Professores

PERGUNTA	OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA UTILIZAM AS TEORIAS EDUCACIONAIS ENSINADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA?
RESPOSTAS	
Colaborador A	<i>“em parte, porquê a teoria é muito bonitinho e na prática já é a algo diferente, como eu te disse, tem teoria que não vai dar certo na prática, então é nesse momento que elas se separam, mas eu conseguir por sim uma parte em prática”.</i>
Colaborador B	<i>“em parte, mas a teoria nos ajuda melhorar nossa prática. Agora ela nos ajuda na nossa prática, os teóricos ajudam. Olha eu estou estudado na UEA e lá vemos os teóricos, só que tem uns que não dão certo na sala de aula, aí procuramos outros. Na verdade, nós fazemos adaptações das teorias em sala de aula por que não são todas que dão certo na prática”.</i>
Colaborador C	<i>“eu procurei buscar da melhor forma possível todas as práticas da teoria, por exemplo se tem um aluno se não tá dando certo com ele eu tenho que buscar uma outra forma de teorias para a minha inspiração ne pra me ver a melhor forma de eu trabalhar com aquele aluno. Por exemplo, tá um aluno com dificuldade você e busca estudar a família dele, a realidade dele, se ele tem um problema familiar de falta de amor de pais, presença de pais aí tem que ver a pedagogia do AMOR para aquela criança e já pra outros a gente vai ter que agir de forma diferente dependendo de cada situação de alunos, depende o lado dele porque tem alunos que absorvem muito rápido as coisas e tem aluno que não, tem que ter o tempo deles para desenvolver, para eles aprenderem”.</i>
Colaborador D	<i>“em parte eu consegui colocar sim. Mas tem teóricos que dão certo e outros não. Acho que uns teóricos são falhos porquê tem pesquisas que eles usaram apenas algumas crianças e na realidade não é assim, pois tem sala com 30, 32 alunos e por isso que não dá certo, entende? Mas a teoria anda sim junto, só que tem um momento que eu preciso juntar várias teorias pra que a minha prática der certo, aí elas se separam quando a teoria se mostra fraca.”</i>



Colaborador E	<i>“em parte sim né, porquê algumas teorias a gente tem que colocar em prática, né, que faz parte do dia-a-dia do professor a teoria e a prática. No caso eu trabalhei muito com a teoria do Paulo Freire porquê a teoria dele é muito direcionado, assim, buscando a alfabetização, eu gostava muito de trabalhar com essa teoria”.</i>
----------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que as professoras **A** e **B** dizem que em “parte”, ou seja, para elas, umas teorias darão certas e outras não, dentro de sala de aula. Entretanto, elas não citam quais teorias são essas, reservando-se em apenas dizer que não funcionam. Um dado interessante na fala da professora **B** é ela dizer que faz adaptações das teorias dentro das técnicas de ensino, pois nem todas darão certo e, implicitamente, reconhece que cada teoria é pensada em um dado momento histórico. A professora **A** diz que a dissociabilidade entre teoria e prática acontece nesse ato de testar a teoria em sala de aula.

A professora **C** diz que busca colocar em prática “a pedagogia do amor”, na busca de melhor ensinar. A professora **D**, por sua vez, diz que “em parte eu conseguir colocar”, e que há teóricos que dão certo e outros não. A professora **E** cita Paulo Freire, e revela que “algumas teorias a gente tem que colocar em prática”.

Quadro 2 – Trabalho Docente e Discurso na Escola

PERGUNTA	HÁ PROFESSORES QUE SE VALEM DO DISCURSO DA SEPARAÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA PARA NÃO REALIZAREM UM BOM TRABALHO?
RESPOSTAS	
Colaborador A	<i>“eu acredito que sim, que existem profissionais que se utilizam, sim, para não fazerem um trabalho melhor. São profissionais descompromissados, (...) para você fazer um bom trabalho você terá que ter tempo, você tira pelo PIBID que vocês precisam de tempo para construir a oficina e aplicar, imagine nós, aqui. Mas existem sim professores descompromissados e acomodados que não procuram coisas novas para ensinar”.</i>
Colaborador B	<i>“sim, existem sim profissionais que se utilizam pra não trabalharem de forma melhor. São pessoas descompromissadas com seu trabalho”.</i>
Colaborador C	<i>“sim, aqui na escola mesmo há colegas que não trabalha direito porquê se apossou disso para não trabalhar. São pessoas descompromissadas que não procuram coisas novas para seu aluno. Tem colegas que tem caderno de planos de anos que as folhas estão amarelas e só fazem mudar o ano e a série, e você acha que são comprometidos? Pra mim não. São acomodados, não são pessoas que se preocupam com seus alunos”.</i>
Colaborador D	<i>“eu acredito que sim, pois tem colegas assim que, eu tenho vários tipos de colegas elas podem até ter estudado, mas elas não querem colocar em prática aquilo que aprenderam, elas continuam naquele, tipo só mamãe e papai, bater, bater só aquilo e não quer mudar a prática”.</i>



Colaborador E	<i>“tem fundamento de certa forma né, mas como eu tô lhe falando tem professor que não buscam mesmo colocar em sala de aula aquilo que aprendeu na universidade porquê é muito diferente, na universidade durante você está aprendendo é muito legal no papel, tá tudo bonitinho, aí você trabalha por hipótese né vou pegar aquela teoria tal do fulano tal é muito legal a teoria dele, gostei e vou desenvolver em sala de aula, durante a universidade é uma maravilha, mas quando na realidade isso não dá certo”.</i>
----------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se nos discursos que todos concordam que há professores que se apoiam na dissociabilidade entre teoria e prática para se esquivarem de sua função de ensinar. Algo interessante é mencionado pela professora **C** *“tem colegas que tem caderno de planos de anos que as folhas estão amarelas e só fazem mudar o ano e a série”*. Um obstáculo para o ensino.

A professora **E** revela uma certa frustração consoante aos conteúdos aprendidos na universidade *“na universidade durante você está aprendendo é muito legal no papel, tá tudo bonitinho, aí você trabalha por hipótese né, vou pegar aquela teoria tal do fulano tal é muito legal a teoria dele, gostei e vou desenvolver em sala de aula, durante a universidade é uma maravilha, mas quando na realidade isso não dá certo”*. Mais uma vez a teoria em questão não é revelada, mas podemos entender que a professora está se reportando aos conteúdos ensinados e aprendidos na **Universidade**.

De certa forma, é unânime na fala dos docentes que na escola assistida pela pesquisa alguns professores se reservam em trabalhar com maior aproveitamento, valendo-se do discurso de inviabilidade das teorias, que são ensinadas na Universidade na formação inicial. Assim, salientamos que para os 5 (cinco) professores, a teoria, dentro das repostas à presente pergunta, auxilia sobremaneira as suas atividades.

Quadro 3 – Discurso da Separação

PERGUNTA	VOCÊS SE VALEM DOS CONTEÚDOS APRENDIDOS NA UNIVERSIDADE?
RESPOSTAS	
Colaborador A	<i>“eu sou da primeira turma da UEA, desde lá pra cá muita coisa mudou. Os professores mudaram, estudaram mais, mas tem professores muito fracos lá, não posso citar nomes, também, mas são ruins, não sabem dar aula. Mas existem professores lá que se esforçam para ensinar mais cada a cada um de nós procurar aprender”.</i>
Colaborador B	<i>“não, a teoria anda junto prática, mas tem teoria que não funciona, mas elas andam juntas”.</i>



Colaborador C	<i>“bom, eu não fiz pedagogia, eu fiz normal superior, mas sim, eu vejo assim, depende muito do estudante, isso daí né. Se o aluno quer se preparar mesmo pro mercado de trabalho tem que buscar conhecimento, eu digo assim, que existem muitos professores que eles precisam melhorar sua prática docente, no sentido de preparar pedagogos porquê muitas partes a gente ver que muitos colegas deixam muito a desejar né, então eles precisam melhora muito, do professor mesmo né do mestre que tá atuando nessa área né pra poder inserir né”.</i>
Colaborador D	<i>“bom eu posso dizer que eu comparo a teoria da educação com a religião né, não adianta eu orar tanto né e eu não tenho a prática, só faço orar mais não pratico né, então né se torna um vínculo, então eu comparo também com a teoria, bom se você não tem teoria com que você vai trabalhar? Você poderia trabalhar sim só com a prática né, que você aprendeu na teoria porquê a teoria ela tem que nortear a prática, uma questão por exemplo você tem que estudar, dá uma aula você vai ter que ter tempo pra isso, tem que ter tempo pra isso não pode simplesmente por um cartaz na parede e tentar explicar aquilo lá sem argumento pra se basear”.</i>
Colaborador E	<i>“bom, são muitas as teorias, no caso da teoria da educação ela pode ser colocada em prática, né porque geralmente a teoria de Piaget, de Vygotsky são teorias, são muitas teorias que podem sim ser colocadas em prática, mas vai depender de cada professor”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se uma certa frustração nos discursos **A**, **B**, **C** e **D** com relação aos professores com quem estudaram enquanto graduandos, os alcunhados de “fracos”, que não “sabem dá aulas”. O discurso **E** aponta Vygotsky e Piaget e que podem, segundo a professora, ser postos em prática.

As colaboradoras **D** e **E** acrescentam a praticidade inerente à teoria. Realçam a importância da práxis na aquisição de conhecimento por parte do aluno. Para Pimenta (1999, p. 18):

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

É inato para o professor buscar o processo de humanização do aluno. E de fato, é assim que sociedade atual concebe a função docente. A fala da praticidade das teorias por parte das nossas colaboradoras elucida uma delicada discussão, que perpassa apenas pelo professor: que a prática das teorias no contexto escolar depende unicamente do próprio professor.

Quadro 4 – A teoria é Algo Sugestivo



PERGUNTA	A TEORIA É APENAS UMA SUGESTÃO OU DÁ PARA SER APLICADA NA PRÁTICA EM SALA DE AULA?
RESPOSTAS	
Colaborador A	<i>“(...) a teoria não é apenas algo sugestivo, ela pode sim ser posta em prática. Mas ela é sim um norte, como eu te falei, tem teoria que não vai dar certo e outras sim (...)”.</i>
Colaborador B	<i>“(...) não, não é apenas sugestivo, ela dá sim pra ser posta em prática. Ela um caminho. Mas é difícil, mas dá sim pra ser colocado em prática (...)”.</i>
Colaborador C	<i>“(...) a teoria é o caminho, não apenas sugestivo. Ela dá pra ser colocada em prática sim. Mas ela é muito bonitinho e a realidade é totalmente diferente, mas sim ela dá pra ser posta em prática (...)”.</i>
Colaborador D	<i>“(...) não, ela não é apenas sugestiva. Veja bem, ela é um norte, um caminho, uma proposta para nós, ela dar sim pra ser colocada em prática, mas cabe a cada professor fazer valer a teoria (...)”.</i>
Colaborador E	<i>“é sugestiva, ajuda bastante, dependendo de cada professor, se ele tiver com dificuldade e for procurar ajuda nesses teóricos ele vai ter sim um bom sucesso no trabalho, mas aí, como eu tô lhe falando não dá colocar apenas um teórico, aplicar apenas uma pedagogia dentro de uma sala de aula, tem que tá aliada a outros, vários teóricos, várias pedagogias.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 4, que responde ao questionamento sobre a aplicabilidade da teoria saindo do campo sugestivo, os colaboradores versam que sim, a teoria não é sugestão, mas algo que se pode aplicar em sala de aula. Nota-se também que em dado momento surgem trechos apontando a recusa das teorias, como por exemplo: *“tem teoria que vai dar certo”, “muito bonitinho, mas na realidade é diferente”, “é sugestivo, ajuda bastante, dependendo de cada professor”.*

A teoria, para os 5 (cinco) professores confirma-se no caminho rumo à prática. Segundo Pimenta (1999, p. 19) *“uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.* Isso significa dizer que cada docente ao escolher determinada prática em sua sala de aula está, inconscientemente, juntando informações para a sua base identitária na profissão, uma vez que a teoria não é algo sugestivo, mas o caminho para a prática.

Quadro 5 – Teoria e prática



PERGUNTA	A TEORIA SE SEPARA DA PRÁTICA?
RESPOSTAS	
Colaborador A	<i>“teoria não se separa da prática (...) precisamos da teoria para efetuar nossa prática. Só que na teoria é muito bonitinho, muito perfeito e quando vai para a prática, tem teoria que não dar certo, aí então elas se separam. Mas a teoria não se separa, não”.</i>
Colaborador B	<i>“não, a teoria não se separa da prática. Elas andam juntas. Não se separam”.</i>
Colaborador C	<i>“não, ela não se separa da prática, elas andam juntas. Eu preciso da teoria para melhorar minha prática (...) a teoria é algo bonitinho, perfeito, mas quando vai pra a sala de aula, você encontra uma realidade diferente da teoria (...). Mas a teoria não se separa da prática em momento algum (...) nós vamos na teoria pra melhorarmos nossa prática, elas nos ajudam em nossa prática”.</i>
Colaborador D	<i>“SIM, porquê na teoria ela diz muita coisa, mas na realidade presenciada em sala de aula é muito diferente, muitas vezes não dá pra conciliar as duas coisas dependendo dos alunos né porquê cada aluno são pessoas, são pessoas diferentes um do outro, por exemplo se tu for adquirir uma prática, uma teoria de desenvolver em sala de aula essa teoria ela vai dá certo pra alguns alunos, e pra outros não. Então, não dá pra se trabalhar apenas na teoria e pegar um estudioso da educação e ir pela teoria dele sendo que na sala de aula são mais de 30 alunos e são 30 alunos pensantes, cabeças pensantes né e tem ações diferentes um do outro, então a teoria não vai desenvolver 100% na sala de aula, então tem que se trabalhar conforme a realidade de cada aluno”.</i>
Colaborador E	<i>“SIM, se separa da prática, porque na teoria nós temos que (...) na prática nós temos que colocar aquilo que nós temos como experiência, botar em prática aquilo que nós temos como experiência. E a teoria não, nós vamos ainda experimentar, pra fazer a experiência que nós queremos ter, temos que experimentar pra ver se vai dar certo, pra mim eu acho que é”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 5 (cinco), as respostas sobre a indissociabilidade da teoria e prática é externalizada por 3 (três) colaboradores, enquanto 2 (dois) acreditam que teoria e prática se separam. Nota-se que a práxis, teoria na prática, é vista como uma costura de teorias. A literatura em Nóvoa (2009) faz-nos pensar em uma formação crítica-reflexiva; Pimenta (1999) fala-nos dos saberes docente (saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos). Fato é que os autores são enfáticos em dizer que a formação docente deve perpassar pelo próprio sujeito “professor”, e isso se dá a partir do momento em que suas vozes se fazem ouvidas. Ouvir e escutar fazem parte do processo de ensino, sobretudo nos anos iniciais, que são esquecidas com o passar dos anos e das experiências.

Então, a voz que fala de si mesma nos mostra o quanto as teorias ainda são mal compreendidas dentro das escolas públicas nas atividades docentes, que se valem de suas experiências particulares e, com isso, deixam de continuar à formação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupamo-nos em descrever o discurso docente consoante à teoria e à prática, uma vez que esse é o cerne do objetivo. Construimos 5 (cinco) quadros para apresentar, de maneira sistematizada, o discurso docente. Os quadros foram esquematizados respondendo às questões semiestruturadas.

O quadro de número 1 (um) versou sobre a aplicabilidade da teoria no cotidiano docente, os colaboradores **A** e **B** comungam com parcialidades da teoria na prática, cujas adaptações se fazem necessárias, indicando que dissociabilidade de teoria e prática se realiza no ato de testá-la. Por sua vez, a colaboradora **C** busca na “pedagogia do amor”, a **D** e **E** resumem a teoria na parcialidade da prática

Observou-se no quadro de número 2 (dois) que há professores que se apoiam no discurso da separabilidade de teoria e prática para não cumprirem com suas funções, como no caso do uso de *caderno de planos de anos que as folhas estão amarelas*.

Uma frustração nos discursos **A**, **B**, **C** e **D** é percebida no Quadro 3 (três), sobre a formação que tiveram. Porém, concordaram que a teoria não é apenas algo sugestivo (Quadro 4). No Quadro 5 (cinco), 3 (três) colaboradores dizem que não há separação de teoria e prática, enquanto, 2 (dois) acreditam que teoria e prática se separam.

Dentre todas as expectativas, saber o que o(a) professor(a) pensa sobre a educação e as teorias que dela versam é excitante. Muitas pesquisas que versam sobre formação de professor são feitas de maneira vertical, sem considerar as percepções e sem dialogar com os docentes. Na atualidade precisamos fortalecer o diálogo dentro da educação, sobretudo com relação às políticas de formação inicial e continuada dos professores. Ainda precisa se fazer muito em prol da educação em todos os níveis.

Considerando a massa tecnológica e metodológica que tão ferozmente são lançadas sobre a escola, não se pode ficar inexequível o diálogo entre os sujeitos que compõem a educação e a fazem acontecer. A pesquisa se mostrou salutar e satisfatória às nossas expectativas. A abordagem fica em aberto para futuras contribuições para a área de ensino e pesquisa, bem como para refutações e colaborações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges. FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores:



discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991744>.

BORGES, Vilmar José. BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio curricular supervisionado: identidade e saberes docentes. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG. V.9, n., p.30-47, jan./abr. 2017.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª. ed.--São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. São Paulo: Papyrus, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FARIAS et al., Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3º. ed. Nova Ortografia- Brasília: Liber Livro, 2011.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino da língua materna.- 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51º. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. Demarcando linhas, percorrendo caminhos e situando horizontes. In: GHEDIN, Evandro (org). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora: Valer, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem gosta de ensinar?** 5º ed.- São Paulo: Cortez; Campo Grande; Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. -28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8º ed.- São Paulo: Cortez, 2012.



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido. Contexto e perspectiva para a formação de professores no cenário da atual política Brasileira. In: GHEDIN. Evandro (org). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora: Valer, 2007.

SENA, Odonildo. **Palavra, Poder e Ensino da Língua**. - 2º ed.- Manaus: editora Valer, 2001.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, a. (coord.). Os professores e a sua formação. **Lisboa: instituto de inovação educacional**, 1992.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo. um novo design para o ensino e a aprendizagem. porto alegre: ARTMED, 2000.

PEREIRA, Larissa O'nill de Avila. SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. **Percepção das professoras sobre seus alunos do 5º ano**. Psic. da Ed., São Paulo, 45, 2º sem. de 2017.

ROCHA, Termisia Luiza. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127/2014.

TARDIF, Maurice. MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos De Pesquisa** v.48 n.168 p.388-411 abr./jun 2018.

Artigo recebido em: 20 de janeiro de 2023

Aceito para publicação em: 15 de fevereiro de 2023

Manuscript received on: January 20, 2023

Accepted for publication on: February 15, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

