

## A VINCULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Ozita de Araújo Albuquerque (rede pública estadual e municipal da Cidade de Parnaíba/Pi)

GT 02 – Formação de Professores

Ao ingressar na Universidade Federal do Piauí, campus de Parnaíba, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério tivemos contato com experiências variadas que nos permitiram crescer como pessoa e principalmente como profissional. A associação entre o que era estudado de forma teórica e os problemas de ordem prática que afligiam o dia-a-dia de ser professora em escolas públicas no município de Parnaíba nos fez, por várias vezes, refletir sobre as questões que envolvem o “saber aceito”, institucionalizado, proposições, fatos e teorias aceitas como verdades, como certezas, e, portanto, incontestáveis.

Destacamos a concepção em vigor, no período em que cursamos Pedagogia, de que as questões de ordem prática deveriam ser apresentadas aos alunos, apenas no final do curso, assumindo um caráter terminal, um treino para a utilização do método científico. Essa separação entre teoria e prática priorizando a técnica e não considerando o aspecto criativo da prática, era um tema, já bastante polêmico nesse período. Essas discussões atraíram a nossa atenção, e, nos fazia procurar compreender melhor as discussões que vinham sendo travadas sobre essa problemática.

Desde que começamos a trabalhar na Escola Normal Francisco Correia percebemos, de forma ainda mais acentuada, que os conteúdos teóricos eram apresentados, aos alunos, de forma descontextualizada, de um lado a teoria e do outro a prática, como se pudéssemos isolar, separar o inseparável. A partir dessa observação, o interesse em estudar de forma mais profunda, os aspectos metodológicos, que vinculam teoria e prática, foi se tornando mais intenso.

Atuando como professora da Escola Normal Francisco Correia, escola de formação de professores para o ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, trabalhando com a disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, iniciamos um processo de busca por conhecimentos que pudessem nos auxiliar a superar essa relação problemática entre os aspectos teóricos e os práticos do processo ensino-aprendizagem.

Recentemente, tivemos a oportunidade de conhecer as pesquisas, que apontam um outro modelo, o da racionalidade crítico-reflexiva. A racionalidade crítico-reflexiva discute e tenta organizar propostas educacionais que estejam baseadas na concepção de integração entre o saber teórico e a situação real. A reflexão crítica, nesse modelo, assume o eixo central de qualquer proposta pedagógica. Nessa tradição a prática transforma-se em um processo artístico de reflexão, investigação e ensaio. A interação entre teoria e prática proporciona o trabalho simultâneo de estudo e aquisição de conhecimentos e técnicas. Por meio da prática de sala de aula, aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação, pois, o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido.<sup>1</sup>

Tendo como base esses estudos, tivemos a certeza de que não se pode mais pensar em uma educação que se limite a reproduzir modelos e que se preocupe em alcançar resultados imediatos, mas, com uma educação que permita compreender, interpretar e transformar a prática do professor, pois, dessa forma ela estará também transformando a teoria. Dessa maneira, começamos a organizar nossos estudos, no sentido de procurar respostas às várias questões que esse tema pode suscitar.

---

<sup>1</sup> GÓMEZ(1998) SCHÖN (2000) NÓVOA (1999), ZEICHNER (1993),

Sabemos que hoje, as orientações oferecidas nas diretrizes curriculares para formação do professor da educação básica, não centram mais suas propostas em currículos conteudistas, embora se saiba que os conhecimentos científicos/técnicos sejam bastante importantes e essenciais para a construção do referencial que estabelece o saber fazer, entretanto, apenas o conhecimento científico/técnico é insuficiente. Há necessidade de associá-lo às situações reais (de vida prática). Há necessidade de se extrapolar o conhecimento na ação – saber fazer, sabendo explicar o que se faz, partindo para a reflexão na prática.

Diante dessa constatação, nossa curiosidade se acentuou, levando-nos a formular a seguinte questão: até que ponto os cursos organizados segundo uma concepção que separa a teoria da prática contribuíram para que os professores conseguissem na sua ação didática aliar conhecimento teórico com o fazer pedagógico? Essa indagação nos motivou a prosseguir com os estudos.

Vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. As mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem de sobremaneira os indivíduos, pois, passa-se a se exigir deles, novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente. Para sobreviver no mercado de trabalho é necessário aprender a mudar, a correr riscos e a investir em um processo de educação continuada que facilite o acesso aos novos conhecimentos que estão surgindo.

Desta forma, segundo Imbernón (2000,p.15) “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

O profissional da educação, como sujeito que atua na formação de seres humanos, não pode ficar à mercê destas transformações. Não pode considerar que a sua formação acaba com o término do curso que lhe garante a habilitação para o magistério, deve, pois, compreender que a sua formação tem de ser contínua e permanente.

A formação do professor acontece de forma mais concreta quando lhe é dado oportunidades práticas para a realização de seu trabalho. Segundo Donald Schon (2000, p.61) “Os professores precisam ser formados como profissionais reflexivos, a partir de uma prática investigativa e de uma reflexão na ação e sobre a ação”.

Para que a prática pedagógica do professor seja realizada por meio de atos reflexivos e investigativos, tendo em vista, que o professor deve ser um constante investigador é indispensável que ele vivencie experiências que lhe permita refletir sobre a sua ação pedagógica. Nesse sentido, é de suma importância que os cursos de formação de professores trabalhem a teoria e a prática de forma indissociável, pois, ambas têm igual relevância no processo de formação do profissional da educação. Uma vez que a prática complementa a teoria e a teoria é que dá sustentação à prática, sendo, desse modo, aliadas.

De acordo com Libâneo (1994, p.27) “A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Entretanto, observamos, que essa vinculação entre a teoria e a prática, nem sempre ocorre nos cursos de formação de professores, causando dessa maneira uma extrema dificuldade, por parte dos alunos, principalmente daqueles que já possuem uma certa experiência de sala de aula, em conciliar os conteúdos apresentados de forma teórica, com as suas práticas cotidianas, fazendo, dessa maneira, com que haja um certo distanciamento entre o que realmente ocorre no contexto escolar e as propostas teóricas apresentadas pelos cursos de formação de professores.

Como aluna do Curso de Pedagogia da UFPI – Campus de Parnaíba pudemos constatar essa realidade, assim como também, presenciamos uma certa insegurança por parte

de outras colegas de curso, quanto à validade do que aprenderam, quanto à utilidade da teoria estudada, quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, talvez, pela própria estrutura do Curso de Pedagogia, não só o do Campus de Parnaíba, mas, também de outras Universidades brasileiras, pois, na sua grande maioria, esses cursos, trabalham com uma organização curricular que define conteúdos rígidos, hierárquicos e fortemente marcados pela fragmentação dos conhecimentos. Há, nesse modelo curricular, uma separação entre a parte teórica e a prática, fortalecendo a presença de blocos dissociados, de disciplinas autônomas que trabalham de um lado a fundamentação teórica e de outro a prática. Essa organização curricular separa teoria e prática impossibilitando o aluno de fazer relações entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica.

De acordo com Leontiev, o desenvolvimento da atividade do indivíduo é construída nas condições concretas de vida, estudando seu desenvolvimento “é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (citado por Fontana, 1996).

Levando em consideração que o educador não é um mero reprodutor de técnicas pré-fabricadas, tão pouco é um mero receptor de conhecimentos já prontos e acabados, e que o curso de formação inicial deveria oferecer a formação necessária para uma atuação que deve envolver tanto o conhecimento teórico quanto à oportunidade de refletir desde cedo sobre a prática e que ao oferecer tanto os aspectos científicos do conhecimento, quanto à parte pedagógica, oferecendo possibilidades aos alunos de articular teoria e prática, pois elas são indissociáveis, pretendemos realizar uma investigação que partindo do seguinte problema: Até que ponto a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFPI – Campus de Parnaíba, auxiliou os professores, que hoje atuam no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, oferecido pela rede municipal de ensino, dessa cidade, a desenvolverem procedimentos metodológicos que os levassem a vincular teoria e prática na sua ação educativa?

Essa indagação vai nos auxiliar a melhor compreender a ação do educador e a sua capacidade de apropriar-se das teorias. Ao verificar até que ponto essas teorias auxiliam a intervir na realidade, a enfrentar as rotinas e os problemas da escola, e experimentar e propor modelos alternativos de práticas que possam superar as dificuldades apresentadas no dia-a-dia da ação docente estaremos contribuindo com reflexões que auxiliarão a melhorar tanto a forma como hoje estão estruturados os cursos de formação inicial de professores, como a própria forma como esses professores conduzem as suas práticas.

O mundo passa por constantes transformações, o que exige profissionais cada vez mais qualificados e competentes. As mudanças estão ocorrendo de uma forma muito acelerada, e muitas vezes até surpreendentes, o profissional da educação precisa estar preparado para enfrentar estas mudanças de forma que possa atuar na sociedade da qual faz parte de uma forma consciente e como sujeito criativo e transformador. Para Nóvoa (NOVA ESCOLA, 2001) é necessário que o professor diversifique sua ação pedagógica pautada numa análise estrutural e coletiva das práticas, mas para isso é preciso que esteja receptivo as mudanças.

Na área da Educação fica com a Universidade a responsabilidade de formar os profissionais que nela atuarão. Formação esta, que deverá ser de qualidade, pois o mercado de trabalho está muito exigente, cada vez mais solicitando profissionais competentes, qualificados e comprometidos. Para tanto, segundo Moreira (1996, p.45) “Formar um professor técnico e politicamente competente significa formar um professor que integre, em sua atuação conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos”.

A formação de educadores na América Latina e no Brasil nos tempos atuais, ainda acontece de forma inadequada, pois as escolas continuam a trabalhar com conteúdos desvinculados da realidade dos alunos, priorizando a teoria em detrimento da prática, quando

ambas deveriam ser trabalhadas simultaneamente. Segundo Rose Neubaneur e Cláudia Davis (1994, p.11) “As agências formadoras de professores não qualificam adequadamente o seu professorado”.

A formação de profissionais da educação para todos os níveis de escolaridade deverá ter como pressuposto a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender às especificidades do trabalho educativo e respondendo às questões básicas: O quê? Para quê e como ensinar numa perspectiva produtiva do conhecer e do fazer.

De acordo com a proposta de Donald Schon a formação dos profissionais da educação não deve ocorrer 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 técnico-profissionais (citado por PIMENTA, 2002).

Um profissional formado neste modelo enfrentará grandes dificuldades para enfrentar situações problemas que surgem no seu dia-a-dia de sala de aula, uma vez que estas são maiores que os conhecimentos elaborados pela Ciência, assim Schon propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização (PIMENTA, 2002).

A elaboração teórica é uma forma de visão de mundo, que é refeita, atualizada, por meio da reflexão, fazendo que nossa compreensão sobre a prática, assim como todo o resto do que percebemos, seja alterada (MONTEIRO, 2002).

É por meio de sua práxis pedagógica em seu cotidiano que o aluno tem oportunidade de estabelecer o confronto entre o conhecimento teórico e a prática, refletindo sobre suas ações e reelaborando novos conhecimentos a partir da realidade existente, só assim ele poderá superar os obstáculos que encontrará em sua atuação pedagógica. Segundo Moreira (1996, p.40), “julgamos indispensável que, durante o seu preparo, o futuro professor se capacite para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que juntos, a partir do que conhecem venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta; procurando respondê-los, e, nesse esforço produzam novos saberes”.

O professor acadêmico como mediador da aprendizagem de seus alunos deve co-participar da prática pedagógica dos mesmos durante toda a sua formação, visto que “a produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, e parte de outrem” (FONTANA,1996).

É importante que durante sua formação o professor seja preparado para ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Uma das modalidades de pesquisa mais atual é a pesquisa-ação. Neste tipo de pesquisa o pesquisador não deve se isolar de seu objeto de estudo, pois o “pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social: ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (BARBIER, 2002), visto que a pesquisa-ação é pedagógica e política.

Estando os seres humanos em permanente transformação, nesse processo não existe separação entre o individual e o social. Assumindo a pesquisa-ação o papel de servir de instrumento de mudança social, visto que dentro da pesquisa o professor não deve ser um observador neutro e objetivo, uma vez que é do seu interesse tanto o conhecimento prático quanto o teórico.

Cabe ao pesquisador que utiliza a pesquisa-ação constatar o problema a ser pesquisado e não provocá-lo, sendo seu papel conscientizar as pessoas envolvidas no problema por meio de uma ação coletiva. Sempre tendo o pesquisador o cuidado de transmitir os dados à coletividade, discutindo, interpretando, analisando e avaliando o resultado em grupo, uma vez que não existe pesquisa-ação sem participação coletiva.

Assim sendo, o professor pesquisador deve utilizar a pesquisa-ação partindo de sua prática. Para Welfred Carr e Stephen Kemmis “a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa realizada pelos técnicos a partir de sua própria prática (citado por BARBIER, 2002).

O professor após realizar uma pesquisa e tomar posse de seu resultado, deve passar por uma mudança de postura, perante a situação pesquisada, pois de acordo com Ardoino a pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo (citado por BARBIER, 2002).

O ato educativo é visto pelo professor tradicional como algo muito simples, uma vez que ele não “perde tempo” em escolher as atividades mais adequadas para ensinar um determinado assunto. Em sua concepção não existem outras alternativas, a aula expositiva é a mais válida.

Em contrapartida, para o educador moderno a escolha da metodologia é muito importante dentro do processo ensino-aprendizagem. Diz Bordenave (1999, p.121): “a competência profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos, aos conteúdos de matérias e aos alunos.”

Na pedagogia tradicional, o método comum é a aula magistral, e o mecanismo de ensino e aprendizagem segue o esquema clássico de exposição-escuta-memorização-repetição (CARBONELL, 2002). Neste tipo de prática não existe preocupação com o método porque o centro do processo ensino-aprendizagem não é o aluno e sim o programa, sendo o método o conteúdo, sendo o mesmo caminho para se chegar a operacionalização dos objetivos.

Defendemos que método e conteúdo não devem ser trabalhados de forma isolada, não podendo ser vistos de forma autônoma e independente. É de grande relevância o que se sabe como também é relevante o como se sabe.

Os professores inovadores não se prendem nem se apegam a um método determinado, mas sobre a prática – de maneira planejada ou improvisada – vão aplicando diversas estratégias metodológicas (CARBONELL, 2002).

Muito é questionado pelos professores a separação entre teoria e prática, causando esta separação uma certa preocupação e desejo de buscar novas descobertas para a superação desta dicotomia.

Cientes que a questão básica está na formação do professor e que a universidade é a instituição responsável por esta formação básica, portanto, acreditamos que deve ser o foco central para discussão e reflexão na busca de alternativas para a superação da dissociabilidade da teoria e prática.

A prática deve ser vista como a fonte da teoria sendo nutrida como objeto de conhecimento, interpretação e transformação. “O progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência e expressa o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente” (Candau, 1995).

Na formação inicial do educador é mais enfatizada a fundamentação teórica, sendo a preocupação principal o favorecimento da aquisição dos conhecimentos acumulados, não existindo a preocupação de transformar ou oferecer instrumentos que possam intervir na prática educacional. “A teoria é vista como conjunto de verdades absolutas e universais. Neste caso, a teoria é esvaziada da prática” (CANDAU, 1995). As disciplinas consideradas teóricas são mais enfatizadas no currículo dos cursos de formação de professores.

Todos os componentes curriculares devem trabalhar a teoria-prática de diferentes formas, para que se tenha uma visão global da práxis pedagógica e da formação do professor, a fim de se eliminar a distorção da priorização da teoria sobre a prática.

Para Candau (1995, p. 60), esta alternativa traz a possibilidade do educador desenvolver uma prática criativa em que o pensar e o agir estão vinculados.

É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade

(PERRENOUD, 2002), daí a necessidade dos cursos de formação de professores trabalharem de modo que teoria e prática aconteça de forma simultânea desde o início do curso e que o estágio, onde o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos tenham início no 1º ano de sua graduação, não ficando somente para os últimos períodos do curso.

De acordo com Maisa Kullo (2000, p. 31) é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo ensino-aprendizagem.

A formação de professores precisa ser analisada, a fim de que se tenha consciência de que essa formação acontece por meio da interação entre experiência, discussão, reflexão e envolvimento em diversas situações de aprendizagem, conforme afirma Imbernón (2000,p.17):

“Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente”.

Segundo Nóvoa (1995), a formação do educador deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Podemos, então, afirmar que a educação deve ser vista como um ato ativo, em que professor e aluno constroem juntos conhecimentos e atitudes, assumindo, ambos, uma postura investigativa no dia-a-dia da escola. Desse modo, é necessário que o professor utilize uma metodologia, em que o aluno possa participar da construção desse conhecimento. Para isto é de suma importância formar profissionais dinâmicos, criativos, competentes, aberto às mudanças, recorrendo a um modelo de educação inicial e permanente que possa atender a uma formação crítico-reflexiva.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBUQUERQUE, M R F A. *O Currículo de Formação dos Professores da UESPI e os Componentes Social e Afetivo*. Teresina: Tese de mestrado defendida outubro 2000.

BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Plano, 2002.

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor*. O Cotidiano da Escola. Petrópolis. Vozes. 1993

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e os métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes. 1999.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes. 1988.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar*: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). *A formação do professor e a prática de ensino*. Pioneira. 1998.

FAZENDA, Ivanir Catarina Arantes (Org.). *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 1997.

FERRAZ, Leila Nívea Bruzzi: Formação e profissão docente: A postura investigativa e o olhar questionador na atuação de professores IN: *Revista da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense*. Rio de Janeiro. DP & A, n. 2, Setembro 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

HAI DAT, Regina Célia Caxoux, *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Atica, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J, Gimeno; GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: Edufal, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio, *Formação de Professores*. Pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1996.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, n. 142. Maio, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philipp; Mônica Gather Thurler. *As competências para ensinar no Século XXI*: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Didática e formação de professores: Percurso e perspectiva no Brasil e Portugal*. 2. ed. São Paulo: Cortez,2000.

\_\_\_\_\_. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed,2000.

SILVA, Eurides Brito da. *A educação básica Pos-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.