

# **Teoria e prática na ação docente: compreensões de professores em formação**

## **Theory and practice in teacher action: understanding of teachers in formation**

**Vivian dos Santos Calixto**

Universidade Federal da Grande Dourados  
viviancalixto@ufgd.edu.br

**Neide Maria Michellan Kiouranis**

Universidade Estadual de Maringá  
nmmkiouranis@gmail.com

**Rui Marques Vieira**

Universidade de Aveiro  
rvieira@ua.pt

### **Resumo**

No decorrer deste texto apresentaremos um movimento de análise e compreensão das escritas de quinze licenciandos, que cursavam o primeiro componente curricular de Estágio em um curso de Licenciatura em Química, acerca do conceito de teoria e prática na ação docente. As ações deste componente centram-se no estabelecimento do primeiro contato com o ambiente escolar, constituindo-se por ferramentas avaliativas como seminários temáticos e elaboração de relatórios, parcial e final. Como material empírico uma das escritas do relatório, que contemplava discussões acerca da teoria e da prática, foi selecionada. As quinze escritas foram analisadas a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva. Por meio do processo de análise emergiu a compreensão de que o entendimento dos licenciandos, no que concerne a dimensão teórica e prática na ação docente, caracteriza-se por uma superficialidade e mínima complexidade. Delineando, recorrentemente, a prática à interação direta com os alunos no espaço da sala de aula.

**Palavras chave:** Formação inicial, Estágio, teoria, prática, compreensões

### **Abstract**

In the course of this text we present a movement of analysis and understanding of the writings of fifteen graduates, who studied the first curricular component of Internship in a Degree in Chemistry, about the concept of theory and practice in teaching. The actions of this component focus on establishing the first contact with the school environment, constituting evaluation tools such as thematic seminars and partial and final report writing. As empirical material one of the report's writings, which included discussions on theory and practice, was selected. The fifteen writings were analyzed from the assumptions of Discursive Textual Analysis. Through the process of analysis emerged the understanding that the understanding of the licenciandos, in what concerns the theoretical and practical dimension in the teaching

action, is characterized by a superficiality and minimal complexity. Delineating, recurrently, the practice to direct interaction with the students in the space of the classroom.

**Key words:** Initial formation, Internship, theory, practice, understandings

## Sinalizações iniciais

A formação de professores, enquanto campo de pesquisa, tem em seu núcleo estruturante alguns dilemas que perpassam as investigações com esta ênfase, os mais recorrentes são: separação entre componentes curriculares específicos e pedagógicos; desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos; visões simplistas acerca da profissão docente, e; duplicidade de objetivos entre os cursos de Licenciatura e os de Bacharelado (CARNEIRO, GARRIDO e MARTINS, 2014). Nesse ínterim, alguns desafios precisam ser enfrentados, dos quais podemos citar: relação teoria e prática, mediação docente, educação a distância, integração ensino, pesquisa e extensão, percursos curriculares e a relação e articulação às necessidades da escola básica (GOES, CHAMMA, 2014).

Especificamente no que se refere a indissociabilidade entre teoria e prática, podemos perceber alguns avanços, principalmente quando consideramos as discussões tecidas a partir do modelo de formação centrado na racionalidade prática e nas contribuições de autores como Donald Schön, Maurice Tardif e Clermont Gauthier. O arcabouço teórico tecido pelos autores citados, oportunizou um movimento denominado de profissionalização do ensino. Seus argumentos fortaleceram a valorização da carreira docente sinalizando que a mesma se constitui por conhecimentos que lhe são próprios e desenvolvidos por meio de uma profícua articulação entre o saber e o fazer (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

No entanto, a dimensão prática na ação docente ainda se constitui por muitos entendimentos distorcidos e/ou superficiais. Reduzindo em muitas circunstâncias a prática a mera aplicação de conhecimentos adquiridos na teoria, poderíamos dizer que se trata de um entendimento que encontra influência no modelo da racionalidade técnica. Diante desse cenário investigações com foco na compreensão dos entendimentos da prática na ação docente podem se configurar como elementos potentes na problematização e crítica de concepções distorcidas (PEREIRA e MOHR, 2017).

Diante desse cenário componentes curriculares de Estágio e com carga horária destinada a Prática como Componente Curricular (PCC) têm assumido uma função relevante nesse contexto e podem ser destacados como frutos das discussões tecidas no campo da formação de professores, especificamente no que se refere a valorização da dimensão prática. Algumas investigações têm sinalizado a relevância de pesquisas que tenham como escopo a busca por entendimentos acerca da função que a PCC e o Estágio vêm assumindo ao longo do percurso de formação do professor (MOHR e WIELEWICKI, 2017; SANTOS e MESQUITA, 2018). Nesse ínterim, em nossa investigação objetivamos compreender os entendimentos dos licenciandos, que estavam cursando o primeiro componente de Estágio, acerca da teoria e da prática na ação docente.

## Questões teóricas

Os documentos normativos, com foco na formação de professores, têm, ao longo das últimas décadas, apresentado argumentos em defesa de uma ampliação acerca do espectro de compreensão da prática na ação docente. Por meio desse movimento, espaços formativos como os Estágios e a PCC vêm sendo determinados como exigência a ser cumprida ao longo

dos cursos de Licenciatura. Ambos comportam um mínimo, segundo normativas legais, de 800h. A proposta do Estágio antecede a de PCC, sendo a segunda implementada a partir da Resolução (CNE/CP 02/2002), onde fica estabelecido que sua carga horária mínima de 400h deve ser inserida ao longo de todo processo formativo, ou seja, no decorrer de todos semestres do curso, perpassando assim os distintos momentos da formação do professor (BRASIL, 2002).

A última Resolução acerca da Formação inicial e continuada de professores, Resolução (CNE/CP 02/2015), reforça esses argumentos e mantém as 800h mínimas, distribuídas em Estágio e PCC (BRASIL, 2015). Vale ressaltar que apesar de se encontrarem em um mesmo eixo de categorização, que se refere a formação do professor em sua dimensão prática, ambos espaços possuem nuances diferentes. Enquanto o Estágio tem sua carga horária alocada em alguns semestres do curso, de forma recorrente no ciclo final, a PCC deve ocorrer ao longo de todo processo formativo. O Estágio pressupõe a orientação em conjunto, envolvendo Universidade e Escola, na PCC este sistema não fica claro e a orientação, nesse caso, fica sob a responsabilidade da Universidade. Outra zona de distinção se refere ao local para realização das ações destes componentes, o Estágio pressupõe a realização de atividades no ambiente escolar, aliás essa é uma exigência. A PCC abre possibilidades para realização de ações no âmbito da Universidade e/ou da Escola (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Compreender a dimensão prática inerente a esses dois espaços constitui um esforço tanto por parte dos formadores quanto pelos professores em formação. Como resquícios da forte influência de modelos centrados na racionalidade técnica, recorrentemente refletidos em organizações curriculares nos moldes 3+1, ainda encontramos entendimentos da prática como momento de aplicação da teoria. No entanto, os documentos legais e as pesquisas com foco na formação do profissional professor têm argumentado em prol de uma complexificação do entendimento do conceito de prática. Autores como Carvalho e Gil-Pérez (2011) e Pereira e Mohr (2017) tem argumentado acerca de uma ampliação da compreensão da dimensão prática, sinalizando que a mesma não pode ser reduzida, apenas, a interação direta com os alunos em sala de aula, mas a todas as ações que relacionam-se a atividade docente como o planejamento, análise e seleção de materiais didáticos.

## **Percurso metodológico**

Nossa investigação assume uma natureza qualitativa, com ênfase interpretativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2015). Como ferramenta para constituição de informações utilizamos textos produzidos por quinze licenciandos de um curso de Química da Região Centro-Oeste, que estavam cursando o primeiro componente curricular de Estágio. As ações deste componente centram-se no estabelecimento do primeiro contato com o ambiente escolar, delineando suas atividades por meio do reconhecimento deste espaço, da sua estrutura física, da equipe de gestão e da sala de aula. Como ferramentas avaliativas são utilizados seminários temáticos e elaboração de relatórios, parcial e final. Em uma das primeiras escritas, que compõe o relatório, os licenciandos foram desafiados a dissertar sobre ser professor e seu entendimento acerca do que é teoria e prática na ação docente. Este texto foi selecionado para análise nesta investigação.

O material empírico foi analisado a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). O processo constitui-se a partir dos seguintes movimentos: unitarização das escritas dos licenciandos; elaboração de palavras-chave e títulos; elaboração de categorias iniciais; aproximação de categorias por semelhança (elaboração de categorias intermediárias); construção de argumentos das categorias intermediárias; aproximação das categorias intermediárias (por meio da análise dos

argumentos - elaboração da categoria final); elaboração do argumento aglutinador, e; escrita do metatexto.

O primeiro movimento de unitarização gerou quinze unidades de significado, que originaram quatro categorias iniciais (A, B, C e D), duas intermediárias e uma final. O processo de categorização das unidades de significado gerou o Quadro 1, apresentado na sequência:

Cat. Inicial	Cat. Inicial Argumento	Cat. Intermediária	Cat. Final
B - Prática e teoria em definições separadas	(4) Prática e teoria apesar das distinções funcionam de forma articulada	B + C (8) Prática e teoria como elementos convergentes	(15) Prática e teoria em contextos de divergência e convergência
C - Prática e teoria como elementos convergentes	(4) Prática e teoria configuram-se como elementos convergentes na ação docente		
A - Prática e teoria em espaços separados	A (4) Prática e teoria residem em espaços distintos	A + D (7) Prática e teoria em contexto de separação e aplicação	
D - Possibilidades de aplicação da prática e da teoria	D (3) Prática e teoria a partir de uma ótica de aplicação		

Quadro 1: Processo de categorização das escritas das licenciandos.

A seguir, no próximo tópico apresentamos o metatexto, produto decorrente do processo de análise. O mesmo foi estruturado a partir do percurso de análise descrito no Quadro 1 e composto pelas unidades de significado oriundas das escritas dos licenciandos, de elementos teóricos e das inferências dos pesquisadores.

### Entendimentos acerca da teoria e da prática na atividade docente

A análise das escritas dos licenciandos nos oportunizou compreender de forma mais intensa os entendimentos dos mesmos acerca da teoria e da prática na ação docente. De forma recorrente as escritas retratam ambas dimensões como elementos desconectados na sua essência, atribuindo as mesmas características distintas. A teoria é, geralmente, concebida como uma série de conhecimentos constituídos por uma desconexão da dimensão prática, enquanto a prática a mera aplicação desses conhecimentos.

Quando o foco de discussão recai sobre o contexto dos cursos de Química essa distinção e/ou separação se apresenta de forma mais explícita, especialmente quando pensamos nas aulas denominadas teóricas e práticas. O critério de distinção de ambas é o laboratório, estar nesse espaço atribui um sentido de prática, tanto quando pensamos na ação docente quanto na

aprendizagem discente. A escrita de L10<sup>1</sup> aborda a dimensão supracitada, porém amplia argumentando que prática e teoria devem ser entendidas como elementos convergentes. No entanto, não há uma maior discussão de como essa relação pode ocorrer, nem mesmo uma ampliação do entendimento de prática como algo além da ação realizada no espaço do laboratório. Como pode ser observado na sequência:

Quando se fala em teoria e prática relacionado a aulas de química logo, se pensa, em aulas teóricas e aulas experimentais, assim como no estágio, onde teoria e prática devem ser uma unidade, nas aulas de química isso também deve ocorrer, as aulas experimentais estão diretamente ligadas as aulas teóricas e vice-versa [L10].

Apesar de sinalizar, em sua escrita, que teoria e prática se constituem por elementos complementares no sentido em que as ações desenvolvidas no laboratório podem potencializar as discussões em sala de aula, L10 não entende que ao estar em sala de aula, desenvolvendo um planejamento que tem como foco a aprendizagem dos alunos, realiza-se um momento de prática da ação docente. Pimenta (2012, p. 95), ao discorrer sobre esta ênfase, argumenta:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.

A característica de aplicação da teoria é recorrentemente atribuída a prática, em um mesmo movimento a dificuldade em fazê-la é retratada pelos licenciandos. L12 ao abordar esse aspecto destaca: *“É claro que o ideal seria por toda teoria em prática, mas infelizmente nem sempre é possível, então é aí que o professor precisa de um plano onde possa ensinar todo o necessário para o aluno nas condições em que está inserido”*. Esse entendimento é reforçado por argumentos que discorrem que “na prática a teoria é outra”, visão que atribui a prática o mero papel de aplicação da teoria e como elemento que dificulta sua aplicação. Não se percebe a potencialidade da relação entre ambas, Pimenta (2012, p. 62) ao discorrer sobre essa dimensão argumenta que “no cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”.

Novamente, a visão aplicacionista da prática é descrita por outro licenciando. L8 em sua escrita pontua que a teoria é aprendida ao longo da graduação e posteriormente é aplicada em sala de aula, nas suas palavras:

A teoria para o professor de química será tudo aquilo que ele aprendeu durante o seu processo de graduação, todos os conceitos tanto químicos quanto os teóricos de ensino, na prática ele irá articular a teoria dos conceitos químicos com a teoria de ensino aprendizagem que lhe foi dada durante o processo de graduação.

Essa desconexão, entre o que se aprende na graduação e o exercício da ação docente, precisa ser problematizada, em muitas circunstâncias os entendimentos distorcidos dos licenciandos refletem formatos de curso de Licenciatura que supervalorizam os conhecimentos teóricos em

---

<sup>1</sup> Tendo como intencionalidade preservar a identidade dos licenciandos foram utilizados códigos, sendo a letra L seguida de um numeral elencada como estratégia para identificação dos quinze colaboradores.

detrimento da interação com o ambiente de trabalho deste futuro profissional. Goes e Chamma (2014, p. 23) argumentam sobre a necessidade de “esclarecer a concepção de prática na formação inicial de professores como atividade teórico-prática envolvendo processos reflexivos, a interação com a escola básica e o cotidiano do trabalho docente”.

Ante este cenário argumentamos acerca de uma profícua relação entre os componentes curriculares que contemplam a dimensão prática na ação docente, especialmente entre os de Estágio e os com carga horária de PCC. Suas propostas precisam desenvolver ações convergentes na intencionalidade de ampliar a compreensão da dimensão prática da ação docente, assim como fortalecer o vínculo com a Escola da Educação Básica.

### **Compreensões emergentes**

Por meio da análise das escritas foi possível perceber que o entendimento dos licenciandos acerca do que se configura como teoria e prática na ação docente se caracteriza por uma superficialidade e pouca complexidade. Nesse sentido, a dimensão prática, sob o olhar dos licenciandos, se delinea por ações explicitamente direcionadas a interação com os alunos em sala de aula, não atribuindo a atividades que tem implícitas questões relacionadas a ação docente, como o planejamento e a análise e seleção de materiais didáticos, a questão prática. Da mesma forma, a teoria é percebida como um apanhado de conhecimentos que não se articulam a prática, ou seja, não se correlacionam na sua estrutura fundante aos saberes produzidos na prática.

Diante do exposto argumentamos em prol de espaços que oportunizem maior discussão e compreensão das dimensões teóricas e práticas da ação docente, oportunizando a complexificação dos saberes dos licenciandos e potencializando a migração de um arcabouço teórico estabelecido na racionalidade técnica rumo a uma racionalidade prática e/ou crítica.

### **Agradecimentos e apoios**

Nosso agradecimento, em especial, aos licenciandos que participaram dessa pesquisa, ao curso de Licenciatura em Química e as instituições envolvidas.

### **Referências**

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. 2002.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015.

CARNEIRO, E. B. B.; GARRIDO, L. H.; MARTINS, V. P. Ensino de Química: aprendizagem ativa na formação docente. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. In: **Arquitetura da prática: interação do saber-fazer nas licenciaturas**. GOES, G. T.; CHAMMA, O. T. (Org.). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 47-62.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, V. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 203-218.

GOES, G. T.; CHAMMA, O. T. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. In: **Arquitetura da prática: interação do saber-fazer nas licenciaturas.** GOES, G. T.; CHAMMA, O. T. (Org.). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 19-30.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática como componente curricular: que novidade é esses 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Origem e Contornos da Prática como Componente Curricular. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 19-38.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, A. J. S.; MESQUITA, N. A. S. A Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado na Concepção dos Licenciandos: Entre o Texto e o Contexto. **Rev. Virtual Quim.** V. 10, n.3, 2018, p. 487-501.