

# UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

LISSA PACHALSKI<sup>1</sup>; MARTA NÖRNBERG<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – pachalskil@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – martanornberg0@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca problematizar o discurso, de raízes históricas no Ocidente (DULCI, 2014), que dicotomiza a relação entre teoria e prática na profissão docente, a partir da reflexão sobre uma experiência de estágio em docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental. Argumenta-se em torno da ideia de que é possível – e necessária – a dissolução da divisão e da consequente hierarquização entre teoria e prática no exercício da profissão docente, entendendo-as enquanto partes relacionadas e não-divisíveis de um todo. Para isso, as proposições de SHULMAN (2005, 2014), particularmente naquilo que ele define como “conhecimento pedagógico do conteúdo”, são importantes enquanto base explicativa dessa discussão.

O autor, ao discorrer sobre quais conhecimentos comporiam uma “base de conhecimento para o ensino”, destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que seria o “terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de *compreensão profissional*” (SHULMAN, 2014, p. 206, grifo nosso). Esse tipo de conhecimento exige pelo menos dois componentes, sem os quais não se constitui enquanto tal, os quais serão chamados de teoria e prática, para enquadrar aos termos desta discussão. Ou seja, exige que haja conhecimento de conteúdo, que para o autor seria algo muito próximo do conhecimento teórico tal como delineado neste trabalho, e exige que haja um *locus* concreto onde se dará a ação pedagógica – a prática. É, enfim, um conhecimento que combina – articula, une, relaciona, dialoga – esses componentes intrínsecos (SHULMAN, 2014).

Esta base de conhecimentos para o ensino, dentro da qual destacamos o conhecimento de conteúdo (conhecimento teórico), incide diretamente sobre aquilo que SHULMAN (2014) chama de ciclo de ação e raciocínio pedagógicos, composto de etapas como compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. É nessa relação entre o conhecimento teórico com esses elementos, que por excelência constituem a “prática pedagógica”, que emerge o conhecimento pedagógico do conteúdo.

## 2. METODOLOGIA

Foram analisados 26 excertos extraídos do diário reflexivo de estágio em docência compartilhada, elaborado pela primeira autora, o qual é constituído de relatos literalmente diários da experiência pedagógica vivenciada no estágio. Após a extração dos excertos do diário reflexivo, estes foram agrupados em três diferentes categorias, baseadas nos conceitos balizadores da argumentação, especialmente em SHULMAN (2005, 2014), os quais serão discutidos em seguida: conhecimento (pedagógico) do conteúdo que auxilia no diagnóstico, na avaliação de situações e no planejamento de futuras ações (baseadas no diagnóstico/avaliação); conhecimento (pedagógico) do conteúdo que auxilia em intervenções imediatas; fragilidade do conhecimento (do conteúdo ou pedagógico do conteúdo) que dificulta intervenções, diagnósticos, avaliações e planejamento.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão a ser feita a seguir se refere à terceira categoria de excertos – fragilidade do conhecimento (do conteúdo ou pedagógico do conteúdo) que dificulta intervenções, diagnósticos, avaliações e planejamento. Assim como situações pedagógicas podem ilustrar casos “afirmativos”, ou seja, que auxiliam a corroborar o argumento aqui defendido a partir da *presença* de determinadas ações ou conceitos teóricos salientados (como conhecimento do conteúdo, ações de reflexão ou avaliação etc.), tais quais aqueles presentes nas primeiras duas categorias, é possível também que elas ilustrem casos “negativos”. Estes são tão potentes quanto os anteriores, no sentido de colaborar com o argumento, especialmente pelo seu efeito de contraste, pois trazem um aspecto contrário: a fragilidade (ou relativa ausência) de itens ou ações consideradas importantes para a docência, dentro do domínio teórico de onde estamos tratando. Eis um exemplo:

“Confesso que tenho dúvidas com relação a como podemos nós mesmas ajudá-los a esgotar as possibilidades de exploração do material. Às vezes, percebo que não consigo ser clara ao explicar alguns procedimentos ou me faltam as perguntas para instigá-los a pensar no que estão fazendo, especialmente para os alunos que precisam de mais ajuda. Preciso ler mais a respeito, inclusive dos próprios conceitos do Sistema de Numeração Decimal, que estamos tentando consolidar com os alunos. Sinto dificuldade de explorar de modo claro principalmente a relação que existe entre o material dourado e o conceito de valor posicional (e de por que o algarismo é construído tal como é). Relacionado a isso, também entra a questão da exploração das situações-problema, em matemática. Já havia notado isso, mas hoje ajudando Kauã e Laone, especialmente nos problemas que exigiam raciocínio inverso, constatei minha insuficiência para ensinar melhor e problematizar esse tipo de conteúdo. O ‘conhecimento do conteúdo’ falha bastante na área de matemática, o que não é uma surpresa, diga-se de passagem. Ainda assim, fica a questão: como ajudar e como ensinar isso (raciocínio inverso) melhor? Só fazendo problemas? O que mais posso perguntar ou propor?” (Diário de registros reflexivos, 09/06/2017 – Semana 7).

Neste relato, está explícita a fragilidade em relação ao conhecimento de conteúdo envolvendo a matemática. Ela é inclusive reconhecida em determinado momento: “[...] O ‘conhecimento do conteúdo’ falha bastante na área de matemática, o que não é uma surpresa, diga-se de passagem”. Mas qual o problema desta falha? Por que se observa que ele faz falta? Para o que ele faz falta? Se considerarmos que o conhecimento do conteúdo incorpora praticamente todas as etapas do ciclo de “ação e raciocínio pedagógicos”, conforme descrito por SHULMAN (2014), é difícil que o ato pedagógico não seja comprometido em pelo menos um de seus aspectos se ele estiver frágil ou relativamente ausente. No excerto, é salientado que sua falta é sentida, sobretudo, no momento de realizar aquilo que está no cerne do ensino, isto é, no momento de problematizar, instigar e explicar alguma coisa – no momento de transformar as ideias pelo professor compreendidas para torná-las acessíveis aos alunos.

Note-se o termo que se está utilizando para caracterizar o conhecimento do conteúdo nesse caso: frágil ou relativamente ausente. Isso implica assumir, em contrapartida, que ele não está inteiramente ausente. Dificilmente isso acontecerá, seja com quem for, ainda mais se for assumido que os indivíduos não são *tabulas rasas*. Há *algum* conhecimento sendo acionado neste momento. Ora, todos os professores ao menos tiveram a sua experiência de escolarização e nela

aprenderam matemática, por exemplo. Sabem fazer as operações aritméticas mais básicas, sabem que cada casa decimal só abriga 9 unidades etc. Porém, se não estudarem um pouco mais a fundo, provavelmente não saberão *por que* as coisas são assim. Isso, de fato, é uma falha, se assumirmos que “o professor não só tem que entender que algo é assim, mas também porque é assim, quais são as razões que justificam um enunciado”<sup>1</sup> (SHULMAN, 2005, p. 211, tradução nossa).

Além disso, em certos momentos, há, no excerto, evocação de determinados conceitos relacionados à matemática (valor posicional, raciocínio inverso, Sistema de Numeração Decimal), demonstrando que existe algo mais do que apenas um conhecimento tácito da matemática. No entanto, a questão é justamente a que já se colocou: estes conhecimentos são frágeis. Não são potentes a ponto de possibilitar uma versatilidade na maneira de ensinar e nem uma problematização das hipóteses que os alunos apresentam, promovendo, assim, aprendizagem. Quanto menos houver compreensão, por parte do professor, sobre o seu objeto de ensino – ou quanto mais houver foco no produto, no fazer pelo fazer, na tarefa – menor será a acessibilidade dada aos alunos diante daquilo que se pretende ensinar (MEIRIEU, 2005). Talvez por isso o “ciclo de ação e raciocínio pedagógicos” seja, de fato, um ciclo (dando a ideia de relação constante e infinita) e envolva essas duas dimensões: ação e raciocínio, fazer e compreender, tarefa e objetivo, teoria e prática.

É possível, também, contrastar a situação ilustrada a partir deste excerto com aquela apresentada na primeira categoria, onde o domínio conceitual apresentado na área de linguagem permitiu à estagiária que, após uma breve avaliação ainda em sala de aula, captada a partir dos *outputs* das crianças, se conseguisse pensar em uma maneira de lidar com as suas necessidades de aprendizagem. Evidentemente, aquilo que pensou (uma sequência didática sobre ortografia) ainda não havia sido bem gestado e planejado, mas já se tinha em mente os tipos de módulos dos quais ela deveria ser constituída e uma possível melhor sequenciação para estes módulos. O contrário é muito explícito no excerto relacionado à terceira categoria: além de assumir a dificuldade em lidar com as dúvidas das crianças, pela falta de insumos teóricos, mesmo realizando o processo de registro e reflexão, não é possível pensar em algo de que se possa lançar mão para melhor ensinar determinados conteúdos: “[...] Ainda assim, fica a questão: como ajudar e como ensinar isso (raciocínio inverso) melhor? Só fazendo problemas? O que mais posso perguntar ou propor?”.

#### 4. CONCLUSÕES

Conforme anunciado no prelúdio deste texto, a análise dos excertos pretendeu apresentar a maneira como teoria e prática aparentam ser inevitavelmente indissociáveis na ação docente. Esta relação de indissociabilidade foi amplamente explorada a partir daquilo que SHULMAN (2005, 2014) propõe como ciclo de ação e raciocínio pedagógicos, cuja sustentação está em uma base de conhecimentos para o ensino. Reconhecidamente, essa base é constituída de conhecimentos advindos de fontes bastante heterogêneas e organizados de maneira não-hierárquica. A ênfase ao longo deste trabalho, no entanto, esteve especialmente no conhecimento pedagógico do conteúdo, resultado da transformação do conhecimento de conteúdo, assumido aqui como conhecimento teórico, a partir de

---

<sup>1</sup> “[...] El profesor no sólo tiene que entender que algo es así, sino también por qué es así, cuáles son las razones que justifican el enunciado [...]” (SHULMAN, 2005, p. 211).

sua interação com os elementos pedagógicos por excelência, assumidos como prática. A ideia sustentada a partir desse quadro é a de que, por mais que se deseje produzir uma cisão entre teoria e prática, ela será, no mínimo, artificial (DULCI, 2014) e acabará resultando em uma versão incompleta e unilateral (logo, reducionista) da relação de que estamos tratando. Pelo que é possível observar, portanto, a teoria, na prática, se fará presente, quer se queira ou não (WEFFORT, 1996).

Com isso, poderia ser questionado por que, afinal de contas, se está defendendo que haja articulação entre teoria e prática se elas estão em relação, não importa o que se faça. A questão, porém, é a qualidade desta relação. A maneira como se faz essa relação acontecer é responsabilidade do professor. É ele que irá decidir se, pelo processo de reflexão – entendido como tomada de consciência (WEFFORT, 1996) – irá dinamizá-la, transformando seu conhecimento de conteúdo em conhecimento pedagógico do conteúdo. Se irá realizar apenas gestão de *tarefas* ou também gestão das *ideias* na sala de aula, desencadeando processos de compreensão e aprendizagem neste espaço (SHULMAN, 2014; MEIRIEU, 2005). Se irá, enfim, suscitar seu ciclo de ação pedagógica com um movimento de raciocínio e culminar com um movimento de novo raciocínio que comprometa as opções feitas no início do ciclo, conduzindo a um fluxo de transformação tanto do teórico quanto do prático.

A proposta é, por fim, pensar que é nesta opção de relação “teoria e prática” onde se desenvolvem algumas das principais condições para a construção de uma profissionalidade docente, se assumirmos como profissional aquele que, dentre outros aspectos, dispõe de conhecimentos específicos, os quais não podem ser erigidos senão por um extenso processo formativo (PINI, 2010). E se o conhecimento pedagógico do conteúdo – essa capacidade de mobilizar e transformar conhecimento de conteúdo (teoria) para torná-lo acessível aos alunos (prática) – é a marca distintiva de um professor em relação a um mero especialista (SHULMAN, 2014), não estaria diante de nós um alerta evidente sobre o fato de que a questão não é, de fato, optar por teoria *ou* prática, mas sim de que devemos qualificar a relação teoria e prática? Caso contrário, cremos que corre-se o risco de sermos alienados do nosso próprio pensamento e da nossa própria identidade profissional, pois seremos “meros copiadores [ou aplicadores] da teoria [e prática] dos outros” (WEFFORT, 1996, p. 8, interpolações nossas).

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DULCI, P. L. **Ortodoxia integral: teoria e prática integradas na missão cristã**. 1ª ed. Uberlândia: Sal Editora, 2014.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005. (Tradução: Fátima Murad).
- PINI, M. E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=425>>.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução: Leda Beck; revisão técnica: Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, 99, 2005. (p. 195-224).
- WEFFORT, M. F. Importância e função do registro escrito, da reflexão. In: WEFFORT, M. F. (et al). **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.