

TEORIA, PRÁTICA E SABERES DA EDUCAÇÃO: PONTUAÇÕES COM VISTAS À PESQUISA EDUCACIONAL

Augusto Vinícius Oliveira da Silva ¹
Victor Eduardo Calado Bezerra ²

RESUMO

Não é raro percebermos que professores e professoras da educação básica argumentam que os saberes teóricos, em muitos casos, se distanciam dos saberes práticos, advindos da realidade da sala de aula. Entre as questões colocadas, destaca-se as divergências entre ambos os campos, começando pelo seu contexto de construção. Entretanto, convém salientar, também, que essas duas dimensões não somente coexistem, como também se complementam de maneira intrínseca. Na análise das discussões acerca da autonomia inerente ao conhecimento prático do educador, bem como da relevância do embasamento teórico para conferir validade a esse conhecimento, estabelecemos um diálogo profundo com as concepções de Chartier (2007, 2010). Tal interlocução nos permite desvelar a lógica subjacente a essa dicotomia aparente, valendo-nos não somente de uma argumentação abstrata, mas também de exemplos concretos apresentados por essa estudiosa. Para concluir, fechamos a discussão evidenciando a posição de igualdade entre ambos os saberes, em detrimento a uma suposta visão hierarquizada, e destacando o papel do pesquisador mediante esse quadro.

Palavras-chave: teoria, prática, pesquisa educacional.

INTRODUÇÃO

Não é muito raro percebermos professores e professoras atuantes da educação básica que, ao falarem sobre discussões teóricas advindas da academia, dão ênfase a como essas se distanciam de suas práticas cotidianas. Esse discurso, em muitos dos casos, é pontuado através de colocações como “na prática é diferente”, ou “na realidade, a teoria é outra”. Tais colocações, são tratadas a partir de uma ótica sob a qual as discussões acadêmicas sobre a educação, que aqui denominaremos como “saberes teóricos”, se afastam da pujança vivenciada no cotidiano escolar, o que pressupõe o que aqui denominaremos “saberes práticos”. Dessa forma, nas emergências que surgem a todo instante, exige-se, do profissional responsável, outros conhecimentos que vão além da possível “carga” teórica construída (CHARTIER, 2007).

Outra percepção, que também pode vir a contribuir para essa visão dicotômica, encontra-se na aparente hierarquização dos saberes construídos em ambos os espaços, elevando

¹ Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, augustoviniussilva.avs@gmail.com;

² Graduando do Curso de Matemática - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, eduardocalado2015@gmail.com.

a teoria perante a prática. Nesse cenário, que pontuamos em muitos dos casos, os saberes teóricos chegam na escola como forma de imposição às práticas ali vivenciadas, que diante desse quadro de injunções e munidos de experiência anteriores (em parte), podem dar origem a estratégias de resistência e adaptação diante dessas situações, por entenderem as especificidades de seu contexto e as reais necessidades de seus estudantes; por outro lado, podem aceitar sem questionamento as colocações impositivas sem compreendê-las em sua amplitude, corroborando para um distanciamento entre aquilo escrito no “papel”, e o que se vê no cotidiano e ampliando esse quadro dicotômico (CHARTIER, 2010).

A partir do colocado acima, podemos pontuar algumas percepções que trataremos neste texto. Para iniciarmos, entendemos que existe, em parte dos profissionais da educação, certa desconfiança acerca das discussões teóricas que alimentam uma dicotomia entre a teoria e a prática, que preferem dar lugar a trocas de experiências entre seus pares, por estarem mais “próximos”. Outra questão, é que tais conhecimentos, em princípio, não são tratados a partir de suas dimensões contextuais, e que guardam, em si, elementos distintos desde a especificidade e rigorosidade exigida ao pesquisador em um projeto de pesquisa acadêmica, à dinamicidade e amplitude vivenciadas por um professor em sala de aula. Ao pontuarmos tais questões, entendemos que essas duas dimensões não se anulam nem mesmo se distanciam, mas se complementam.

É dessa forma que objetivamos, com o presente ensaio, tecer discussões acerca da forma como ambos os campos mencionados acima se colocam nesse campo de debate, e em como tal percepção pode e deve auxiliar ao pesquisador da educação. Entendemos que na hora de adentrar ao campo de pesquisa, é importante que o pesquisador tenha a percepção de que os saberes teóricos constituem uma fração significativa dos saberes evocados em sala de aula, mas eles não são os únicos. Assim, esperamos, dessa forma, abordar a percepção de que não há, e nem deve haver uma hierarquia entre os saberes teóricos e pragmáticos, e que é a partir dos casos reais do dia a dia, que surgem as teorias.

Diante disso, nossas pontuações abarcarão os relatos da autora Anne-Marie Chartier em duas ocasiões distintas: primeiramente, ao tratar do caso da professora formadora Florense Janssens em uma publicação de 2007³ (CHARTIER, 2007); e em sua comparação entre os contextos educacionais da França e do Brasil, em aspectos que se relacionam com a discussão

³ O livro é “Práticas de leitura e escrita: história e atualidade”, publicado pela Editora Autêntica.

aqui posta, realizada em uma palestra no ano de 2010⁴ (CHARTIER, 2010). Nas próximas seções, explanaremos as pontuações já mencionadas.

DIÁLOGOS TEÓRICOS

Teoria e prática: uma dicotomia?

Chartier (2007), ao discutir as relações entre os campos que intitulam essa seção, pontua que docentes, em suas práticas, têm a tendência a valorizar modelos e ações discutidas e “trocadas” com seus pares, em detrimento aos “saberes forjados por pesquisadores” (p. 185). Tais colocações, segundo a autora, evidenciam uma percepção de que os saberes teóricos são produzidos em contexto e por sujeitos que se distanciam da sala de aula, e que apesar da rigorosidade de tais saberes, não são eles utilizáveis na prática. Dessa forma, professores tendem a se aproximar das “trocas de receitas” entre seus pares, compreendendo enquanto “próximas” de sua realidade, e como possuidoras de certa flexibilidade adaptativa que os saberes teóricos/acadêmicos não possuem.

Tal percepção evidencia um aspecto que consideramos importante ressaltar. De fato, saberes teóricos e saberes práticos são produzidos em contextos e condições diferentes. Tal colocação fora feita, inclusive, pela própria autora (CHARTIER, 2010), ao elencar as características do trabalho do professor, que perpassa, entre muitas outras, condições específicas de realização de seu fazer em determinado espaço e tempo. Segundo Chartier (2010), esse trabalho se constitui a partir de uma gama variada de recursos pedagógicos, exigências por parte da própria escola, relações familiares pessoais e sociais, imprevisibilidades temporais, e ainda colocamos, em palavras nossas, as prescrições curriculares, exigências contextuais específicas da comunidade local e conflitos externos e internos de seus estudantes. Em meio a todo esse emaranhado de situações, deve prevalecer, ainda, o objetivo final de conduzir aquele grupo heterogêneo de estudantes à construção do conhecimento.

Todo esse entrelace se defronta com aspectos que distinguem o trabalho realizado na urgência e na incerteza da sala de aula pelo professor, da demorada observação e minuciosa análise de um projeto de pesquisa⁵, no qual a heterogeneidade do trabalho em sala de aula dá lugar a uma homogeneidade. Pontos de vistas variados são substituídos sumariamente por percepções mais restritas, ou, quando divergentes, agrupadas em suas semelhanças de modo a

⁴ A palestra em questão ocorreu no âmbito da V Semana da Educação, em 10 de outubro de 2010, organizada pela Fundação Victor Civita, em São Paulo.

⁵ Essa percepção pode mudar a partir do objeto de pesquisa que se tem em mente, contudo, como Chartier (2010) pontua: “Estes fenômenos remetem a outros projetos de pesquisa, que tendem a deixar de lado a questão das aprendizagens”, que não é o escopo de discussão do presente trabalho.

indicar percepções mais análogas⁶. Dessa forma, a origem e a composição do saber teórico divergem em vários sentidos da(s) origem(ns) do seu par na prática, o que aparenta indicar um real distanciamento entre esses dois campos. Contudo, conforme antes mencionamos, é necessário que destaquemos ambos não enquanto antagônicos.

Quando colocamos tal afirmação, entendemos que mesmo que em sua especificidade, saberes teóricos têm base na realidade, ou seja, no que pôde ser observado em algum momento, nos fenômenos advindos do cotidiano sob os quais o olhar de um pesquisador construiu sua teoria. Por outro lado, Chartier (2010) também coloca que, do ponto de vista histórico, o saber teórico, ao adentrar nas escolas, encerrou o período de “legitimações militantes” que baseavam a educação sob pontos de vistas religiosos e políticos⁷, legitimando incontestavelmente o ensino sob o viés científico. Outro ponto, é que o saber teórico auxilia o professor, enquanto uma ferramenta, a esclarecer sua própria prática, ou seja, ajudando-o a compreendê-la, muito embora ela ressalte que “Nenhuma teoria científica [possa] ficar no lugar dos professores, para definir sua prática. São os professores que ensinam que têm que fazê-lo” (p. 19).

Dito isso, é necessário entendermos que é o professor que, ao lado de seus estudantes, constrói sua prática e seus esquemas de ação de acordo com o que acredita ser pertinente para sua turma. A forma como o faz, como lida com as questões diárias, com as pressões externas e internas, é formada a partir da rede de relações e experiências que constituem sua identidade profissional. Os saberes teóricos, embora façam parte, nesse quesito, constituem apenas uma das facetas do profissional forjado no dia a dia.

Tal colocação evoca o que Chartier (2007) descreve a partir do caso da Professora Florence, que com quinze anos de experiência, tinha plena convicção de seus objetivos didáticos em sala de aula, e em como suas decisões impactariam ou não seus alunos. Contudo, coloca-se aqui que o interesse de compreensão da própria prática de modo a torná-la explícitas a outros, pois a autora revela que esse era o principal interesse da professora na pesquisa em desenvolvimento, uma vez que, enquanto formadora⁸, sentia dificuldade de explicar sua prática a novos estudantes que não percebiam a lógica de suas ações em sala, e tal percepção ajudaria em futuros esclarecimentos ao outro

⁶ Como por exemplo, a técnica de análise temática de conteúdo, conforme Laurence Bardin, que entre suas etapas, destaca-se a codificação e categorização (BARDIN, 2004).

⁷ “o discurso religioso sobre a necessidade de dar a todos um contato direto com as escrituras dos textos sagrados; o discurso político sobre a necessidade de uma alfabetização para a emancipação, que permitisse aos cidadãos conhecer as leis e ler os jornais” (CHARTIER, 2010, p. 2-3).

⁸ Semelhante às professoras preceptoras dos Estágios Obrigatórios no Brasil.

O que podemos depreender a partir do que elencamos? Saberes teóricos e práticos constituem dimensões diferentes, mas observá-los sob um ponto de vista em que ambos se excluem é contraproducente. Entenda-se, assim, que, os saberes teóricos e sua produção ajudam a desvendar questões e problemáticas específicas da educação que podem passar despercebidos na correria do cotidiano da sala de aula, por outro lado, os saberes práticos servem como campo de observação e atuação de pesquisadores e futuros professores, e contribuem para a construção de sua identidade. Assim, percebe-se que ambos trazem contribuições um para o outro.

Pesquisa educacional: saberes divergentes, mas não hierarquizados

Esclarecemos na seção anterior que os campos dos saberes teóricos e dos saberes práticos se encontram e se formalizam em contextos distintos, e possuem suas divergências entre si. Entretanto, é necessário pontuar que apesar disso, não há e nem deve haver uma hierarquia entre ambos. Ora, o conhecimento produzido pela academia serve para esclarecer aquele construído e exercitado no dia a dia da escola, não o invalidar ou “rebaixar”. E é com essa percepção que o pesquisador educacional precisa enxergar o campo que se pretende investigar.

Isso quer dizer, em outras palavras, que nossa posição numa sala de aula, enquanto pesquisadores, deve ser a de observar como aquele campo, com seus saberes próprios e sua dinamicidade interna, possui modos de funcionamento muito singulares – ao menos à nossa percepção. Professores e professoras, em seu cotidiano, possuem diferentes formas de lidar com problemas, e essas forma, muitas das vezes podem ou não “obedecer” a uma certa linha teórica a qual nós, enquanto pesquisadores, estamos acostumados. O que queremos dizer é que a partir de experiências próprias, o professor vai construindo sua própria prática, repleta de saberes testados e adaptados, ou “trocados” com seus pares.

Tal percepção, inclusive, foi descrita e definida por Chartier (2007). Retomamos aqui, o caso da Professora Florense, a autora definiu como ela tinha uma percepção muito clara em relação à sua ação, priorizando práticas e metodologias que ela havia testado antes, e certificado, sob própria análise, sua “eficiência”. Tais ações poderiam não estar coerentes sob o ponto de vista teórico, e reunir, em si, aspectos que advém linhas que divergem entre si, ou até travam “disputas” no campo acadêmico. Contudo, para o contexto a qual suas ações se direcionavam, com ajustes feitos durante a própria ação, Florence entendia que essas eram as práticas que melhor se adequavam a seu próprio trabalho, e tinha completa noção – temporal, contextual e pedagógica – de onde queria chegar.

Essas discussões entram no que a autora denomina como coerência pragmática e coerência teórica, que não são equivalentes e não obedecem às mesmas exigências. Tratamos sobre tal questão como forma de questionar, também: quem melhor para definir o que lhe é pertinente ou não, se não, o professor em sua prática diária? No caso de Florense, suas ações eram perfeitamente planejadas e solidamente explanadas, e a própria autora pontua que não vê “o que uma boa informação científica sobre a escrita poderia acrescentar à prática de Florense Janssens” (p. 207).

Vemos, assim, no caso de Florence, que há uma relação de contribuição mútua entre ambos os saberes vivenciados e construídos por pesquisadora e professora. Ambas, à sua forma, construíram um novo conhecimento a partir de suas discussões, análises e ações. Podemos inferir, que, nesse caso, ambos os saberes trabalharam de forma conjunta para produzir um novo conhecimento. Desse modo, entender determinados meandros dessa suposta dicotomia nos ajudam considerar que, não, teoria e prática não são antagônicas e nem necessitam ser. Ambas se complementam em uma relação na qual podemos dizer que “o mundo dos que atuam na prática encontraria sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada e teorizante” (CHARTIER, 2007, p. 200).

Dessa forma, concordamos e ressaltamos que essa crítica mútua, ou “ruptura” entre o dizer e o fazer constitui, na verdade, uma “ficção teórica”, e tal distanciamento, tão discutido anteriormente, provém de um não reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de um discurso ou escrita que não venha da academia, e assim, esquecem que sua teoria tem origem na prática. Tal posição, que pressupõe a suposta hierarquia antes mencionada, nos parece, fomenta esse distanciamento em vez de aproximar ambas as dimensões. A preferência, por parte dos professores, a trocas de saberes entre si, seria, por sua vez, uma consequência desse não reconhecimento. Nessa falta de diálogo e reconhecimento, nasce a dicotomia.

Assim, entender, enquanto pesquisador, o valor prático e teórico das ações do profissional docente, é atribuir valor e reconhecimento aos saberes da educação como um todo. Valorizando, assim, o ciclo de percepção, análise dos estudos teóricos sobre o trabalho docente, e pondo fim a uma dicotomia/disputa que não se faz pertinente na educação. Esse, de fato, é o campo que nos interessa lutar.

Contexto prático: discussões com vistas à escola

Ao discutirmos a suposta dicotomia entre teoria e prática e a pertinência de enxergarmos tais campos de forma não hierarquizadas, se faz necessária uma visão mais atenta e voltada ao

contexto no qual ambos os profissionais acima, professores e pesquisadores, se debruçam: a escola. Se antes destacamos a divergência contextual, reiteramos, nesta seção, que, sim, os saberes teóricos são necessários ao adentrar contextos, pois nos servem enquanto lentes importantes para conhecer o meio ao qual se pretende vivenciar, porém, esse saber não deve ser desacompanhado de uma postura de abertura quanto ao que se vai encontrar na escola, uma vez que, sem a prática, os saberes advindos das teorias apenas encontram eco e evidência nos locais seguros do papel. Mas a partir dessa posição, o que podemos entender é que a imbricação de tais campos/saberes revela o construto, como nos falam Freitas et al. (2016), da identidade do docente:

Esses saberes são os elementos constitutivos da prática docente. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com os saberes pedagógicos e com as ciências da educação, as quais produzem os conhecimentos e procuram incorporá-los à prática do professor. É no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que eles desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (FREITAS et al., 2016, p. 41).

Partindo do levantado acima, passamos a enxergar a profissão docente como esse encontro de intensas e múltiplas linhas, e que evidenciam o seu caráter multifacetado. Levando em consideração esta abordagem, é importante reconhecer que um profissional recém-chegado a uma realidade com a qual não está familiarizado pode enfrentar desafios iniciais em seu estabelecimento. Esse período pode envolver um tempo para localizar-se e entender os percalços específicos que são apresentados e as melhores formas de superar os prováveis obstáculos, percalços que trazem à tona o encontro entre os saberes teóricos, a preparação da academia, com o que os saberes práticos nos proporcionam. É a construção dos dispositivos que configurarão a identidade daquele profissional.

Nesse contexto, a importância da formação do profissional torna-se evidente. Um docente que possui uma formação diversificada, com experiências profissionais anteriores e um entendimento sólido de como a teoria e a prática se aplicam em diferentes contextos, está mais bem preparado para se adaptar rapidamente a novas realidades. Isso pressupõe uma formação mais abrangente, que permita que o profissional compreenda com maior facilidade as nuances do ambiente educacional em que está inserido e empregue seu trabalho de forma mais concisa e eficaz. Os exemplos que pontuamos acima, com a Professora Florence, e até exemplos próprios de diálogo entre futuros professores e professores atuantes, permitem essa construção perceptiva e o entendimento da realidade como múltipla. É nesse momento em que há o encontro dos saberes que discutimos.

Para concluir, a formação de professores não deve apenas se pautar na divulgação de saberes teóricos, uma vez que estes abrangem uma pequena parte de um todo, conhecimentos práticos e contextualizados, que de tão imensos e dinâmicos, não se permitem teorizar, apenas experienciar. Profissionais com experiência diversificada podem trazer perspectivas valiosas para a sala de aula, adaptando-se mais rapidamente às necessidades dos seus estudantes e promovendo um ambiente de aprendizado mais eficiente e enriquecedor. Assim, a formação contínua e a valorização da diversidade de experiências são elementos fundamentais para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível e benéfica para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, passeamos por colocações que definiram a suposta dicotomia entre saberes teóricos e saberes advindos da prática. Reconhecemos, e isso é importante colocar, que ambos os saberes são produzidos em contextos divergentes desde a dinamicidade, amplitude, emergências e incertezas do cotidiano de uma escola/sala de aula, cujos incidentes e percalços moldam a identidade e modos de agir do profissional docente; à objetividade analítica, controle sistemático e especificidade temática de um projeto científico. Ambos os profissionais, observam suas ações sob diferentes espectros, no entanto, é necessário colocar que ambos não se anulam.

O fomento do antagonismo que se coloca entre tais dimensões, assim, se mostra contraproducente, uma vez que teoria e prática, seus saberes, no campo da educação, se complementam e retroalimentam de maneira intrincada. Enquanto a prática encontra sua validação no saber teórico, a teoria encontra sua base de construção na prática. Não há hierarquias rígidas, pois esses são saberes igualmente importantes e interdependentes, entrelaçados em um ciclo de retroalimentação constante, encontrando entre si contribuições significativas e enriquecedoras.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a busca pela excelência na educação não pode se dar por meio da exclusão ou da supressão de uma dessas dimensões em prol da outra. Pelo contrário, é a integração harmoniosa dessas perspectivas que impulsiona o avanço e o aprimoramento do campo educacional. A teoria fornece o arcabouço conceitual, as estratégias e as diretrizes fundamentais, enquanto a prática oferece a oportunidade de testar e ajustar esses conceitos no mundo real.

Portanto, é essencial reiterar que não faz sentido adotar uma posição rígida e inflexível em relação a essas dimensões. O que verdadeiramente importa no campo da educação é a construção contínua de novos conhecimentos, um processo dinâmico e sinérgico que resulta da

interação constante entre teoria e prática. É por meio dessa colaboração que se alcança um processo de ensino e aprendizagem coeso, alinhado com seus objetivos e capaz de nutrir o desenvolvimento intelectual e prático dos envolvidos. Portanto, a busca pela excelência educacional deve-se pautar na integração e no diálogo constante entre essas dimensões, reconhecendo sua mútua contribuição para o enriquecimento do campo educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

CHARTIER, A-M. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In*: CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007 (capítulo 5).

CHARTIER, A-M. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática**. Palestra apresentada na V Semana da Educação da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-da-educacao-2010>.

FREITAS, D. A. et al.. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 437–448, abr. 2016.