



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA RIBEIRO DOS SANTOS QUINTANNA

**O PAPEL DA TEORIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR DOS  
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REDE  
PÚBLICA DE RIO BRANCO-ACRE**

RIO BRANCO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA RIBEIRO DOS SANTOS QUINTANNA

**O PAPEL DA TEORIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR DOS  
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
PÚBLICA DE RIO BRANCO- ACRE**

Texto de dissertação de Mestrado Acadêmico, na Linha de Pesquisa: Formação e Trabalho Docente, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco-Acre, 2021. Trabalho aprovado em 28 de maio de 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno.

RIO BRANCO

2021

---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- Q7p Quintanna, Adriana Ribeiro dos Santos, 1991 -  
O papel da teoria no trabalho pedagógico escolar dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Rio Branco-Acre / Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna; orientadora: Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno. -- 2020. 153f.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Rio Branco, Acre, 2020.  
Inclui referências e apêndice.
1. Autonomia pedagógica 2. Práxis 3. Trabalho docente 4. Trabalho docente - teoria e prática I. Damasceno, Ednaceli Abreu (orientadora) II. Título

CDD: 370

ADRIANA RIBEIRO DOS SANTOS QUINTANNA

**O PAPEL DA TEORIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR DOS  
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
PÚBLICA DE RIO BRANCO-ACRE**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno  
Universidade Federal do Acre (UFAC)  
Presidente/Orientadora

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa  
Universidade Federal do Acre (UFAC)  
Examinadora Interna

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Faculdade de Educação da UNICAMP  
Examinador Externo

## LISTA DE SIGLAS

BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
COC/AC-	Caderno de Orientação Curricular
GESTRADO/UFMG-	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
OMS-	Organização Mundial da Saúde
PCN-	Parâmetro Curricular Nacional
PIBID-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC-	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP-	Projeto Político Pedagógico
PROFA-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEE-	Secretaria Estadual de Educação
TCLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC-	Universidade Federal do Acre
VDP-	Valorização do Profissional

**LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 01-	Faixa etária dos professores	79
GRÁFICO 02-	Tempo de exercício da docência	81
GRÁFICO 03-	Possui graduação?	85
GRÁFICO 04-	Que tipo de pós-graduação?	86
GRÁFICO 05-	Como você busca se atualizar frente aos desafios da prática pedagógica?	111

*Dedico esse trabalho ao meu esposo.  
Ciro, obrigada por compartilhar comigo esse  
desafio do começo ao fim. Amo-te!  
Aos meus filhos.  
Nícolas e Luíza, vocês são a alegria  
Dos meus dias! Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

São muitos. Tentarei ser breve sem esquecer de ninguém. Deus me ajude!

Agradeço o privilégio de ser parte da história do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAC), à coordenadora Profa. Lúcia, a vice-coordenadora, em 2018 quando ingressei, Profa. Elizabeth e a atual vice-coordenadora Profa. Adriana, num país em que educação é artigo de luxo, ver vocês lutando por uma educação pública, nível *strictu sensu* com tanta garra e zelo é, no mínimo, inspirador.

Aos professores desse programa, em especial aqueles com quem tive disciplinas: Aline Nicolli, Andrea Dantas, Mark Assen, Rafael Marques, Tania Mara (que apoiou com ideias incríveis para a pesquisa), Viviane Hojas (que se tornou uma amiga querida), Elizabeth Miranda, impossível mencionar o quanto aprendi com cada um.

A sempre presente na minha vida desde a graduação Profa. Tatiane, definitivamente você tem um lugar especial no meu coração.

Aos meus colegas do Mestrado. De modo especial àqueles que dividiram mais de perto essa jornada, por vezes tão solitária que é a pesquisa: Maria, Anderson, Yarlís, Jairo, Gabi, Carlos Eduardo e Ana, vocês são muito queridos. Obrigada pelo apoio.

Aos colegas da graduação que ajudaram divulgando os questionários, participando: Edna, Fabiana, Giovani, Rosi, Jessica, Dani, Daiane, Cris, Lilía e Tamires. Aos que de ajudaram de maneira especial, também torcendo por mim: Nívia (você é uma amiga especial), Huaina e Jeane. Àquela amiga que de longe se faz perto: Jéssica Kethryne. Não poderia deixar de agradecer de forma especial às professoras que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário e/ou participando do grupo focal, obrigada pelo tempo e contribuição preciosa.

Não posso esquecer de agradecer a primeira pessoa que me mostrou que o mestrado era um caminho e não mediu esforços pra me ajudar compartilhando material, dicas e me dando incentivo: Soraia, sua generosidade é única.

Obrigada querida professora Ademácia por todo o apoio no percurso e pela contribuição na leitura deste estudo. A senhora é incrível.

Professor Guilherme, quanta gratidão ter um professor e pesquisador tão dedicado, profundo e com tanta contribuição para essa pesquisa. Gratidão por sua leitura.

À minha orientadora Ednacelí. Que sorte a minha ser orientada por uma mulher tão inteligente, alegre, brilhante nesse percurso. Sou muito grata pelo seu apoio e companhia.

A minha família. Mãe, pai, irmãs, sobrinha (linda da tia), cunhados, cunhadas e sogra, sou grata por cada um e pelo apoio.

Não há palavras que possam expressar a gratidão que tenho por você meu amor, Ciro. Você é um parceiro extraordinário. Como é bom dividir cada sonho e cada conquista com você. Obrigada por tudo e por tanto.

Por fim, não menos importante, agradeço a Deus. Ser cristã é parte de quem sou. É aliás, a parte mais importante. Sem essa parte sou incompleta. É o que está por detrás de tudo o que faço. Tenho que ser uma boa professora e pesquisadora por isso. Tenho que ser ética porque sou cristã. Tenho que lutar contra a desigualdade, a opressão, a exploração porque sou cristã. Tenho que enxergar o outro como um ser humano digno, pois se não for assim firo os princípios daquilo que professo crer. Sou grata por crer assim.

Agradeço a todos!

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,  
mas pensar o que ninguém ainda pensou  
sobre aquilo que todo mundo vê.”  
(Arthur Schopenhauer)*

## RESUMO

Uma pesquisa acerca da relação teoria e prática no trabalho pedagógico escolar, certamente não tem como característica o ineditismo no que tange aos estudos no campo da educação. São diversos e complexos os problemas apresentados em inúmeros estudos no âmbito dessa relação. No entanto, a maioria deles se circunscreve a etapa da formação inicial ou ao trabalho do professor iniciante. A partir dessa inquietação estabeleceu-se o seguinte problema que orientou a dissertação: Qual o papel atribuído à teoria em seu trabalho pedagógico escolar, que confere sentido, direção e autonomia à práxis docente? Em consonância com tal indagação, o objetivo geral desse estudo consistiu em: Analisar qual o papel atribuído à teoria no trabalho pedagógico escolar de professores da rede pública de Rio Branco que conferem sentido, direção e autonomia à *práxis* docente. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a qual teve uma etapa bibliográfica, que analisa o que os teóricos apresentam sobre a relação teoria e prática na ação pedagógica, bem como acerca do Trabalho Docente e da autonomia pedagógica. Para o aporte teórico utilizamos autores como Saviani (2007) e Pimenta (1999, 2001, 2006) na discussão da relação teoria e prática; Marx (2004), Paro (2016), Tardif (2005) e Freire (2002) e Neto (2006) para fundamentar as questões relacionadas ao Trabalho Docente e suas especificidades; e Contreras (2012) e Freire (2002, 2013) para as discussões acerca da autonomia pedagógica; dentre outros. A segunda etapa dessa investigação, compreendeu o estudo empírico realizado em 2020 e 2021, por meio da aplicação de questionário e realização de grupo focal para a obtenção de dados pessoais, profissionais e formativos e a coleta informações atinentes à problemática investigada. Os sujeitos do estudo foram professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Rio Branco. Ao todo participaram 52 professores, como respondentes do questionário e, destes, 06 participaram da entrevista em Grupo focal. O lócus da investigação são escolas públicas do município de Rio Branco, no meio urbano do estado do Acre. A organização e a análise dos dados foram baseadas na abordagem da análise discursiva numa perspectiva bakhtiniana. Os resultados da pesquisa apontam que os professores consideram um desafio articular teoria e prática, mas compreendem a importância dessa articulação para favorecer processos de ensino e aprendizagem. Como articular os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas na visão dos professores foi recorrentemente apresentado como o maior desafio. Além disso, os conhecimentos teóricos mais presentes nas práticas dos professores são muito diversos. Conclui-se, mediante os resultados, que a teoria desempenha diversos papéis importantes nas práticas dos professores e que são muitas as teorias das quais os professores se apropriam em sua *práxis*.

**Palavras-chave:** Autonomia pedagógica; Práxis; Teoria e prática; Trabalho Docente.

## ABSTRACT

A research on the relationship between theory and practice in school pedagogical work, certainly does not have as a characteristic the novelty with regard to studies in the field of education. The problems presented in numerous studies in the context of this relationship are diverse and complex. However, most of them are limited to the stage of initial training or the work of the beginning teacher. Based on this concern, the following problem was established: What is the role attributed to theory in your school pedagogical work, which gives meaning, direction and autonomy to teaching praxis? In line with this question, the general objective of this study was to: Analyze the role attributed to theory in the school pedagogical work of public school teachers in Rio Branco who give meaning, direction and autonomy to teaching praxis. It is a descriptive research, with a qualitative approach, which had a bibliographic stage, which analyzes what the theorists present about the relationship between theory and practice in pedagogical action, as well as about teaching work and pedagogical autonomy. It is a descriptive research, with a qualitative approach, which had a bibliographic stage, which analyzes what the theorists present about the relationship between theory and practice in pedagogical action, as well as about teaching work and pedagogical autonomy. For the theoretical contribution, we used authors such as Saviani (2007) and Pimenta (1999, 2001, 2006) to discuss the relationship between theory and practice; Marx (2004), Paro (2016), Tardif (2005) and Freire (2002) and Neto (2006) to substantiate issues related to teaching work and its specificities; and Contreras (2012) and Freire (2002, 2013) for discussions about pedagogical autonomy; among others. Since this is a study still under construction, the second stage of this investigation, comprised the empirical study carried out in 2020 and 2021, through the application of a questionnaire and the realization of a focus group to obtain personal, professional and training data and the collection of information related to the investigated problem. The study subjects were teachers working in the early years of elementary education in the public school in Rio Branco. A total of 52 teachers participated as respondents to the questionnaire and, of these, 06 participated in the Focus Group interview. The locus of the investigation are public schools in the municipality of Rio Branco, in the urban area of the state of Acre. The organization and analysis of the data were based on the discourse analysis approach from a Bakhtinian perspective. The research results show that teachers consider it a challenge to articulate theory and practice, but understand the importance of this articulation to favor teaching and learning processes. How to articulate theoretical knowledge with pedagogical practices in the view of teachers was repeatedly presented as the biggest challenge. In addition, the theoretical knowledge most present in the practices of teachers is very diverse. It is concluded, through the results, that the theory plays several important roles in the practices of the teachers and that there are many theories that teachers appropriate in their praxis.

**Keywords:** Pedagogical autonomy; Praxis; Theory and practice; Teaching work.

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>23</b>
2.1 A TEORIA COMO BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	26
2.1.1 Algumas concepções da relação teoria e prática.....	26
2.2 O CONCEITO DE TRABALHO HUMANO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	31
2.3 TRABALHO DOCENTE ENQUANTO ATIVIDADE HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA.....	35
2.3.1 Trabalho Docente enquanto <i>Práxis</i> : a indissociabilidade entre teoria e prática.....	38
2.4 PRÁXIS E AUTONOMIA: A RELAÇÃO ENTRE A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA.....	46
2.4.1 Autonomia: a banalização do termo.....	47
2.4.2 Recuperando o sentido social da autonomia por uma perspectiva crítica.....	51
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
3.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	58
3.2 O CAMPO E O SUJEITO DA PESQUISA.....	60
3.3 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES.....	62
3.3.1 O questionário como instrumento para as aproximações iniciais com o objeto da pesquisa.....	62
3.3.2 Os desafios da realização do Grupo Focal em tempos de pandemia.....	64
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS.....	75
<b>4 O PAPEL DA TEORIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>78</b>
4.1 QUEM SÃO AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	78
4.2 O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES.....	88
4.3 A TEORIA E OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO INICIAL MANIFESTADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES.....	93
4.3.1 Uma breve, mas necessária, conversa sobre educação especial e a relação teoria e prática.....	105

4.4 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES .....	111
4.5 OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS RECORRENTES NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES DA PESQUISA.....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>
APÊNDICE A- Lista de estudos analisados para o Estado da Arte.....	138
APÊNDICE B- Questionário.....	144
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	146
APÊNDICE D- Figuras utilizadas no Grupo focal.....	150

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação do professor é um processo que não se esgota na graduação, o que conhecemos como formação inicial. Vale ressaltar que esta é uma parte importante desse processo, no entanto, não é a única. O se fazer professor é um processo que se prolonga por toda a trajetória profissional e exige atualizações, estudos e constante aperfeiçoamento, e no desenvolvimento da profissão de professor(a), a partir da prática cotidiana, este se depara constantemente com questões da teoria e da prática em sua ação pedagógica.

Dentre as possibilidades de atualização, encontram-se aquelas ofertadas pelas redes de ensino, comumente chamadas de formação continuada. Essas formações não buscam apenas atualizar, no sentido de trazer novas informações, elas servem, também, para buscar suprir as deficiências de uma formação inicial, algumas vezes, precária. Contudo, não é incomum ouvir, nesses programas de formação, muitos professores que atuam na rede com relatos como: “a formação foi muito teórica”, “faltaram atividades práticas” ou “que a profissão se aprende na prática”. Falas como as citadas anteriormente se constituem em um dos motivos de inquietação, surgidas já como professora da rede municipal de Rio Branco, que me levaram a construção desta pesquisa sobre a relação entre a teoria e a prática.

Por outro lado, pode-se dizer que essas inquietações já vinham se constituindo de um período anterior, desde o período da minha formação inicial. Consigo me lembrar de alguns exemplos. O primeiro foi os estágios supervisionados e o programa institucional, o PIBID (Programa de Iniciação à Docência), do qual fui aluna bolsista por quase dois anos, em que pude observar muitos docentes realizarem atividades sem, no entanto, exercerem uma reflexão teórica a respeito do que estavam trabalhando. Um exemplo bem marcante para mim foi relacionado as questões das hipóteses de escrita<sup>1</sup> dos alunos dos anos iniciais, observada num dos estágios durante a graduação. Nesse contato com a escolas, foi possível encontrar professores que realizam diagnósticos de escrita com seus alunos e que até os classificam de acordo com as hipóteses, mas que, no entanto, se questionados acerca dos aspectos

---

<sup>1</sup> As hipóteses são níveis de evolução da escrita. Essas hipóteses têm como base os estudos de Emilia Ferreiro. Para melhor compreensão do assunto recomenda-se a obra *A psicogênese da língua escrita* (1999) de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro.

de cada hipótese, sobre o porquê realizar os diagnósticos, diziam não ter conhecimento acerca deles, ou os definiam de forma bastante superficial.

Outrossim, em pesquisa pessoal recente acerca da produção de textos, que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso<sup>2</sup>, cujo objetivo era “Analisar o trabalho com a produção de textos de autoria realizado por um professor do 3º ano do ensino fundamental, no Ensino da Língua Portuguesa, a partir de seus discursos, oral e escrito”. Nos resultados obtidos pude observar que a professora trabalhava com uma variedade considerável de gêneros nas atividades de produção textual, de acordo com o que orientavam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>3</sup>: “A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 28), no entanto, quando questionada acerca do que representava produzir textos significativos, acerca do que era o texto e da questão da autoria nas produções, as respostas eram sempre vagas e vazias de reflexão teórica.

Destaco, ainda em relação à pesquisa supracitada, o que considerei um desdobramento da falta de reflexão teórica na realização das atividades, que apesar de que os gêneros estejam sendo trabalhados, conforme a recomendação dos documentos que norteiam a prática pedagógica (PCN, 1997; COC/AC, 2009), as produções de texto dentro dos gêneros não partiam das práticas sociais, não visavam um destinatário, não davam importância ao processo interlocutivo, dentre outros elementos que fazem parte do texto, concebido numa perspectiva sociointeracionista. Ou seja, apesar de todas as reflexões, a partir da difusão das ideias de Bakhtin<sup>4</sup>, acerca da linguagem enquanto objeto de interação social, o que se vê na prática são atividades mecanizadas tanto quanto os textos dissertativos, argumentativos e narrativos dos anos 1980. As preocupações de cunho humanizado, socialmente relevantes, parecem ainda não ter alcançado os conteúdos escolares. E isso, pode demonstrar, em parte, que a dicotomia teoria e prática ultrapassa as fronteiras da formação inicial, ou, numa análise mais profunda da estrutura capitalista uma

---

<sup>2</sup> Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia/UFAC, apresentado em 2018 cujo título é “Os textos de autoria: a escrita nos anos iniciais e a formação de produtores de texto”

<sup>3</sup> Documentos de caráter não obrigatório, separados por disciplina, que compunham as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica no Brasil (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>). Oficialmente os PCN não foram extintos, mas deram lugar a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018.

<sup>4</sup> Embora esse autor não tenha se ocupado diretamente de escrever para a escola, suas ideias foram essenciais para compreender a linguagem.

consequência desejável de separação entre concepção e execução, própria da lógica do sistema produtivo no qual estamos inseridos.

Outro elemento propulsor das inquietações que resultaram na proposição desta pesquisa diz respeito aos estudos acerca das reformas educacionais que se desencadeiam no contexto nacional a partir dos anos 1990. É nesse período que se dissemina no cenário brasileiro as ideias de Donald Schön, pesquisador estadunidense que abriu perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais. Encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos professores. As ideias desse pesquisador, é importante salientar, muito contribuíram para mudanças na perspectiva da formação dos professores, passando a valorizar os conhecimentos produzidos na prática. Suas ideias, de acordo com Pimenta (2006) foram disseminadas e apropriadas rapidamente no contexto educacional de vários países, entre eles o Brasil. No entanto, segundo a autora “diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente” (p. 22). Além disso, o termo pode ter sido apropriado de forma indiscriminada e acrítica, resultando numa supervalorização da prática.

É importante salientar que os escritos de Donald Schön não são direcionados aos professores da Educação Básica. Além disso, o próprio autor propõe uma formação profissional que interage com a teoria e a prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino cujo aprender através do fazer seja privilegiado. E, destaca-se, ainda que ele tenha direcionado seus estudos a educação profissional, é impossível não reconhecer a importância de suas obras quanto a valorização da prática, a partir das reflexões propostas por ele. Não se trata de uma crítica à obra ou ao pensamento do autor, mas de destacar a forma superficial com que suas ideias foram inseridas nos discursos educacionais em âmbito nacional.

Concordando com essa afirmação Cunha (2013, p. 618) diz que a partir dos anos 1990, “as teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores instalaram-se de forma exponencial nos cursos de formação e na orientação das pesquisas educacionais”, o que significou, em muitos casos, uma ênfase em disciplinas “práticas”, em detrimento da formação teórica.

Por meio de leituras de pesquisas que se propõem a discutir a educação como campo de estudo, podemos perceber que são muitos os seus temas de interesse: a

formação inicial muitas vezes precária, as políticas (ou a falta delas) voltadas para a educação, as questões relativas aos sistemas de avaliação educacional, aqueles que envolvem a prática pedagógica, entre outros tantos. E quando voltamos nosso olhar para as situações anteriormente descritas, percebemos que a questão da indissociabilidade entre a teoria e a prática não são temas superados, nem na graduação, para alguns por vezes demasiadamente teórica, muito menos para aqueles que estão no exercício do magistério, para os quais, muitas vezes, a prática sobrepõe-se à teoria ou contrapõe-se a ela.

Nesse sentido, em busca de compreender como tem-se encaminhado as pesquisas acerca da relação teoria e prática no Trabalho Docente, realizou-se um levantamento junto ao Portal Capes<sup>5</sup> de teses e dissertações. As palavras-chave utilizadas para este levantamento foram “Relação-teoria-prática”. Ao buscar por estas palavras muitos trabalhos foram apresentados como resultado, isso se explica, em parte, pelo fato de que esta relação existe nas mais diversas áreas da pesquisa, seja no campo das ciências humanas ou exatas.

Foi realizado o refinamento deste resultado através da aplicação de filtros, tais como: busca apenas em bancos de doutorados e mestrados; grande área: ciências humanas; área: educação; área de concentração: Educação e formação, Educação escolar e profissão docente, Educação, sociedade e práxis, Formação de professores e Trabalho e educação; e buscas em Programas de Pós-Graduação em Educação. Para o recorte temporal, estabeleceu-se a pesquisa de trabalhos realizados entre os anos de 1991-2018. Apesar de ser um recorte temporal consideravelmente longo, ele foi estabelecido tendo em vista, como discutido anteriormente, que os anos 1990 são expressivos no que tange a uma nova concepção de formação, cuja consequência, como apontada pelos teóricos, foi a de uma ênfase na prática do professor.

Após a aplicação destes filtros, obteve-se o número de 845 teses. Para chegar a um número menor e facilitar a análise destes trabalhos, a filtragem foi realizada em duas etapas: na primeira, a seleção foi feita a partir dos títulos, tendo em vista que, segundo Menegassi (2000) “O título é uma síntese precisa do texto”, na qual foram selecionados 104 do número total. Na segunda etapa, foram lidos os resumos e as palavras-chave dos textos, sabendo que, “o resumo tem por objetivo apresentar com

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

fidelidade ideias ou fatos essenciais contidos em um texto” (ibidem). A partir dessa segunda etapa identificou-se 54 trabalhos que, no texto, serão identificados pelas letras T (tese) ou D (dissertação), A, B ou C para identificar a categoria (respectivamente 1, 2 e 3) seguida de número da ordem em que estão referenciadas pelos títulos (Apêndice A).

Essas 54 pesquisas, 16 teses e 38 dissertações, foram distribuídas em 3 categorias: Categoria A- discussão da relação teoria e prática na formação inicial, na qual se enquadram 24 trabalhos; categoria B- discussões da relação teoria e prática na formação continuada, entendida aqui numa perspectiva reduzida a programas ofertados pelas secretarias e escolas; considerou-se necessária essa categoria tendo em vista que um número considerável de pesquisas se ateve a compreender questões relacionadas a teoria-prática na oferta desses programas, um total de 14 estudos; por fim, na última categoria, a C- enquadram-se as pesquisas que abordam a relação teoria-prática no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. Deste último grupo fazem parte 16 trabalhos.

São necessárias algumas considerações acerca desses grupos. Na primeira categoria, pode-se perceber que a maioria apontava para uma dicotomia teoria e prática nos cursos de formação inicial, e considerava que muitas vezes ocorre uma semiformação, na qual a teoria não corresponde à prática. Além disso, considera-se importante destacar que 6 pesquisas deste grupo tem o PIBID como objeto e apontam que esse programa “inspira esforços para o estreitamento da relação teoria-prática” (TA8). É importante ressaltar que algumas apontam nos resultados “relações possíveis entre a teoria curricular crítica e a formação de professores” (DA20) e as “contribuições dos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético para a superação de contradições e para consolidar uma consistente formação teórica” (TA44).

Na categoria B, que abrange as pesquisas na formação continuada há uma evidente divisão. Ora os pesquisadores apontam “distanciamento ou poucas aproximações da formação com as reais necessidades da escola” (DB14) ou apresentam “Crítica às formações docentes predominantemente conceituais” (DB28); ora consideram as contribuições das formações para a construção de uma “práxis didático-pedagógica para superar a dicotomia entre teoria e prática” (DB6) e defendem a necessidade de “fundamentação teórica mais aprofundada” (DB3), evidenciando que essa é uma dicotomia complexa.

A última categoria carece de ser subdividida, tendo em vista que das 16 pesquisas que discutem as questões teóricas e práticas da docência, 11 o fazem na perspectiva do professor iniciante, a maioria em busca de compreender os embates que o professor recém-formado enfrenta em seus primeiros anos, na tentativa de colocar em prática o que aprendeu na formação inicial. Interessa-nos especialmente as 5 pesquisas que abordam a relação teoria e prática, não na perspectiva do professor em início de carreira, mas no desenvolvimento profissional do professor, englobando as demais fases do desenvolvimento da profissão. Destaca-se alguns resultados importantes neste grupo, como a relação que se estabelece entre uma boa fundamentação teórica e o desenvolvimento da autonomia, ao apresentar, em um dos trabalhos que uma base teórica sólida contribui para “potencializar a autonomia e criticidade dos professores” (TC34), ou quando conclui-se que “A práxis pedagógica é o elemento formativo que mobiliza o (re)aprendizado da docência, espaço de integração teoria e prática” (DC32) ou considera-se que “na prática pedagógica, o docente pode constituir a práxis transformadora mobilizando, articulando e reestruturando vários conhecimentos e saberes, aspectos esses que repercutem sobre sua formação contínua e atuação profissional” (TC25).

Não obstante, destaca-se que, apesar de haver pesquisas nesse sentido, elas ainda representam uma proporção muito pequena do número total, e, considerando que é de fundamental importância discutir como os professores, que já passaram da fase inicial da carreira, compreendem o papel da teoria em relação às suas práticas pedagógicas e de que forma os conhecimentos teóricos são mobilizados e utilizados no cotidiano da sala de aula é que nos propusemos a realizar este estudo.

Dessa forma, tomando como base as questões até aqui apresentadas, e tendo como pressuposto a importância e a relevância dessa discussão para o Trabalho Docente, essa pesquisa apresenta a seguinte questão problematizadora: Qual o papel atribuído a teoria no trabalho pedagógico escolar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Rio Branco, que confere sentido, direção e autonomia à práxis docente?

Dessa problemática depreendem-se outras questões complementares, a saber: a) De que forma as professoras dos anos iniciais fazem uso dos conhecimentos teóricos apropriados na formação inicial em seu trabalho pedagógico escolar e como fundamentam suas escolhas, a partir de atividades realizadas no processo de ensino-aprendizagem, como planejamento, metodologias e avaliação?; b) Como se dá a

relação entre os conhecimentos apropriados na formação inicial e os conhecimentos tácitos oriundos de sua atuação profissional no contexto de sua *práxis*?; e c) Quais conhecimentos teóricos são predominantemente recorridos pelas professoras dos anos iniciais em seu Trabalho Docente?

Ancorada na problemática central da pesquisa, temos como objetivo geral: “Analisar qual o papel atribuído à teoria no trabalho pedagógico escolar de professores da rede pública de Rio Branco que conferem sentido, direção e autonomia à *práxis* docente”. Tendo como base as questões e objetivo destacados anteriormente, esta dissertação está estruturada em cinco seções, sendo esta a primeira seção na qual buscamos tecer os motivos, inquietações e os caminhos que nos levaram a proposição desta pesquisa, destacando tanto os motivos de ordem pessoal, quanto os estudos realizados para a estruturação da pesquisa.

Na segunda seção, estruturamos teoricamente a discussão proposta acerca da relação teoria e prática no trabalho pedagógico, que se encontra subdividida em 3 subseções que tratam da importância dessa relação, de suas configurações complexas e da teoria crítica na mediação e legitimação dos conteúdos e dos saberes construídos na prática e, além disso, as perspectivas de utilização da teoria enquanto instrumental analítico para analisar e intervir na realidade. Discutimos também acerca do trabalho, enquanto categoria geral, e, especificamente, o Trabalho Docente e este enquanto *práxis* e o desenvolvimento profissional do professor, na perspectiva de uma continuidade da formação. Por fim, discutimos a questão da autonomia pedagógica à luz das relações que possam se estabelecer entre o exercício da autonomia e uma sólida base teórica.

Ainda na segunda seção definimos conceitos basilares da pesquisa: teoria e prática, aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, que se definem um em relação ao outro, no sentido que ambas se nutrem, numa verdadeira simbiose. **Teoria** não é um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados que se sobrepõe à prática, são orientação de linhas de ação formuladas a partir das necessidades concretas da realidade educacional. Neste estudo a **Prática** é compreendida enquanto prática social, que não apenas aplica teorias, mas é fluída e mutável, é o conhecimento crítico da realidade em suas múltiplas dimensões, que não se adapta a ela, mas a transforma. Essa concepção as compreende enquanto unidade, no sentido de que toda atividade é teórico-prática, ou seja, é **Práxis**. Nesse contexto de ação configura-se o **Trabalho Docente**, que é

trabalho humano: objetiva, transforma o meio e a si mesmo, está subordinado a divisão social do trabalho no contexto capitalista, mas também se diferencia por suas especificidades, porque é trabalho interativo, cujo objeto é igualmente sujeito. Essa dinâmica certamente torna ainda mais evidente a importância da **Autonomia** no trabalho do professor, não a autonomia para se fazer o que quer, mas autonomia social, política que permita ao professor refletir acerca do seu fazer e estabelecer um compromisso com uma educação democrática, de fato.

Na terceira seção, nos dedicamos a apresentar os contornos metodológicos da pesquisa, os aportes teóricos que utilizamos para justificar nossas escolhas na definição dos objetivos da pesquisa, do campo e dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos técnicos para a coleta e análise dos dados.

A quarta seção tratará de apresentar e descrever os dados coletados, bem como de analisá-los à luz do referencial teórico construído, a partir dos objetivos propostos e buscando evidenciar as divergências e convergências dos dados em relação aos pressupostos teóricos adotados neste estudo.

A quinta e última seção, consiste nas Considerações Finais, em que trataremos de resgatar o percurso teórico constituído, os principais resultados obtidos e apresentaremos, ainda que de forma parcial, àquilo que se evidenciou como resposta para a questão norteadora desta pesquisa. Não obstante, nesta seção, apresentaremos as principais contribuições deste estudo para o campo da educação, bem como as questões que emergiram no decorrer do processo investigativo para a reflexão ou para estudos posteriores. Afinal, de um estudo não emergem apenas respostas, mas sobretudo novas perguntas.

## 2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DOCENTE

Essa seção tem como objetivo apresentar teoricamente a discussão central desse estudo, qual seja a relação teoria e prática e seus desdobramentos, na perspectiva de contemplar os objetivos propostos. Encontra-se dividida em 3 subseções que tratam da importância da relação teoria e prática, de suas configurações complexas e da teoria crítica na mediação e legitimação dos conteúdos e dos saberes construídos na prática e, além disso, as perspectivas de utilização da teoria enquanto instrumental analítico para analisar e intervir na realidade. Discutimos, na segunda subseção acerca do trabalho, enquanto categoria geral, e, especificamente, do Trabalho Docente e este enquanto *práxis*, a fim de compreender que o que faz o professor é um trabalho e é *práxis*, portanto assume tanto uma dimensão teórica, quanto uma prática, além disso apresentamos a questão do desenvolvimento profissional do professor, na perspectiva da formação contínua. Por fim, discutimos a questão da autonomia pedagógica, tema muito caro ao desenvolvimento profissional do professor, à luz das relações que possam se estabelecer entre uma sólida base teórica e o exercício da autonomia pedagógica.

Para início de conversa, é necessário compreender que assumimos neste estudo um referencial crítico e, portanto, não tratamos teoria e prática como a mesma coisa, mas tampouco as colocamos em dimensões diametralmente opostas. Concordamos com Saviani (2007), para o qual, teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. Nesse sentido, o autor defende que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento e que não se constroem teorias sem problematizar práticas, sendo ambas, portanto, opostos que se incluem.

Compreendemos então que, teoria e prática são categorias que têm suas particularidades e especificidades, contudo não podemos dizer que são elementos paradoxalmente distintos. E embora possamos dizer que são intrinsecamente relacionados, não se pode afirmar que são a mesma coisa.

Numa perspectiva de “professor reflexivo”, do modo como foi difundida no Brasil a partir dos anos 1990, apesar de válido o conceito de reflexão, o enfoque é reducionista, sendo pensado a partir das situações mais imediatas da prática, desconsiderando uma transformação institucional e social a partir da prática, tendo

como base uma teoria sólida. Além disso, há que se salientar que a mera reflexão sobre o Trabalho Docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional, concordando com o que afirma Giroux (1997).

Corroborando com a afirmação anterior encontramos em Kuenzer ideia semelhante ao afirmar que “a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer” (KUENZER, 2003, p. 65). Além disso, a autora pontua que

é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 2003, p. 65)

Desse modo, podemos inferir que se, por um lado, a teoria determina a prática, por outro, a prática alimenta, questiona e renova a teoria, válido também para o inverso. São indissociáveis. Além disso, refletir sobre os aspectos restritos a sala de aula não são suficientes para produzir mudanças substanciais no fazer pedagógico. É necessário compreender que valorizar os saberes experimentais não significa desprezar os saberes teóricos e que não há preponderância de um saber sobre outro.

Ainda sobre a necessidade de compreender que teoria e prática não se contrapõem, Pimenta e Lima (2006) destacam que é preciso compreender que não há uma oposição absoluta entre teoria e prática. Para essas autoras, a relação teoria e prática precisa ser compreendida a partir de uma concepção que entende que há uma relativa dependência entre elas. Além disso, em outra obra Pimenta (1999) destaca que ser professor não se resume a desenvolver atividades pedagógicas, mas questionar a própria prática e refletir sobre o seu fazer. Dessa forma, compreende-se que o docente deve organizar sua ação a partir da articulação ação-reflexão-ação.

De forma semelhante, Nóvoa (1991), afirma que o conhecimento teórico terá pouca ou nenhuma utilidade sem reflexão. Contudo, isso não significa desprezar essa fonte do saber docente, para ele, o que existe é uma certa incapacidade de colocar em prática concepções e modelos inovadores, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional, ambos criticáveis. Para Nóvoa o aprender contínuo

é essencial para o professor e um caminho para a efetiva articulação entre teoria e prática só é possível se houver uma reflexão sistemática e continuada, e que a experiência sem reflexão não pode promover a dimensão formadora da prática.

Articulando o que pensam os dois autores supracitados, podemos compreender que ambos concordam que é necessário que o professor reflita sobre sua prática e que tenha condições e recursos para tanto, contudo, é necessário salientar que eles também advertem que essa reflexão só é possível a partir de uma articulação real entre a teoria e prática, sem que haja uma imposição de uma sobre outra. A crítica que se estabelece nesse sentido, foi a de o enfoque na prática do professor, além de se restringir as questões imediatas da prática, findaram por se difundirem alocadas a uma falsa ideia de que a prática é a dimensão mais importante do Trabalho Docente, ocasionando um movimento de desvalorização da teoria entre os professores.

Para ratificar a afirmativa anterior, podemos encontrar em Antunes (2003) constatação semelhante que, ao estudar a prática dos professores de Língua Portuguesa, identifica que os professores, de um modo geral, “parecem meio descrentes da teoria”. No entanto, conforme adverte esta autora, é importante salientar que uma prática eficiente carece de fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos.

A compreensão de como se organiza a sociedade e do modo como ela interfere em todas as esferas sociais, é um ponto fundamental para que o professor possa compreender que sua tarefa requer a formação de cidadãos críticos e que sejam capazes de compreender criticamente a sociedade, a história social e a cultura. Kuenzer salienta que

Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual. (KUENZER, 2003, p.66)

A partir das considerações feitas até aqui, podemos depreender que tão somente a reflexão sobre a prática dificilmente levará os professores a reconhecer que suas experiências em sala de aula estão profundamente marcadas e condicionadas pelos fatores estruturais da sociedade. Para tanto, é preciso dispor de uma análise teórica, de uma teoria que os ajude a pensar e perceber a sociedade tal como ela é. De acordo com Giroux (1997)

as estruturas teóricas, quer conscientes ou não, operam como um conjunto de filtros através dos quais as pessoas veem as informações, selecionam fatos, definem problemas, e finalmente desenvolvem possíveis soluções para estes problemas. Colocado de maneira simples, é a teoria que permite que estudantes, professores e outros educadores vejam o que estão vendo (p. 82)

Além disso, sabendo que a própria visão de mundo está afetada pelas estruturas sociais em que estão inseridos, justifica-se a necessidade de uma teoria que auxilie na superação de uma visão meramente técnica da função profissional do professor. A teoria precisa fornecer instrumentos com os quais o professor possa pensar e questionar a realidade.

## 2.1 A TEORIA COMO BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

A teoria é, de forma análoga, as lentes através das quais enxergamos mais e melhor a realidade. Ela nos fornece o instrumental, os olhos pelos quais vemos e interpretamos o mundo e, conseqüentemente influencia no modo como nele nos percebemos e interferimos. É comum ouvirmos falar que é necessário pensar e interpretar o mundo de forma crítica, ou seja, perceber não apenas os fatos como dados prontos, mas interpretá-los à luz do contexto geral: material, histórico, social, cultural contudo, isso requer uma análise teórica que nos ajude nessa “leitura”.

Dessa forma, passaremos a discutir, ainda que de forma breve, algumas concepções acerca da educação e a concepção da relação teoria e prática em cada um deles.

### 2.1.1 Algumas concepções da relação teoria e prática

É fato, como já dissemos, que a questão da relação teoria e prática não é preocupação exclusiva da educação, contudo é necessário salientar que é nas áreas que tem por objeto de trabalho o homem, a prática social, que essa relação se torna mais evidente, desvelando as próprias contradições da sociedade capitalista.

Contudo, a depender da perspectiva teórica adotada, as formas de conceber essa relação (dicotômica ou como unidade) vão se diferenciar, deste modo é importante compreender quais as concepções de educação que sustentam cada uma dessas visões.

Autores como Saviani (2012), Silva (2010), Gadotti (2006) ao discutir as teorias identificam alguns grupos que separam as concepções teóricas na educação. Saviani identifica as teorias não-críticas, as críticas (Saviani fala em críticas-reprodutivistas); Silva além destas, discorre e elenca as pós-críticas; e Gadotti identifica as tendências Redentora, Reprodutora e Transformadora. Grosso modo podemos dizer que elas estão sustentadas em dois grandes grupos: não-críticas e críticas (reprodutivistas e transformadoras).

As teorias não-críticas, de modo genérico, são, majoritariamente, de inspiração positivista, portanto, pretendem-se científicas, neutras, imparciais. Nessas teorias compreende-se a educação como um instrumento de equalização social (SAVIANI, 2012). Nessa perspectiva a sociedade é um todo homogêneo e harmonioso, cujas distorções podem (devem) ser corrigidas pela educação. A teoria, nesse contexto, é o conjunto de ideias, organizados cientificamente, que explicam os fenômenos naturais e humanos. Quem a produz é um grupo de “iluminados”, por assim dizer, que o fazem de modo imparcial, neutro e científico, portanto, exercem um papel de comando sobre os práticos, cujas práticas devem passar pelo crivo da teoria.

Contudo, Chauí adverte de algumas consequências desse modelo para a relação teoria e prática.

1ª) Define a teoria de tal modo que a reduz a simples organização, sistemática e hierárquica de ideias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real. Para o positivista, tal indagação é tida como metafísica ou teológica, contrária ao espírito positivo ou científico; 2ª) Estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as ideias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem; 3ª) Concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria (CHAUÍ, 2008, p. 30)

Nesse grupo, há uma separação, uma oposição entre teoria e prática, que inclusive é afirmada. A prática deve ser fiel a teoria, se há diferenças a prática deve

ser então revista a fim de conformá-la às prescrições da teoria. As teorias não-críticas, têm, portanto, uma visão de separação entre teoria e prática. Segundo Candau e Lelis (1999) nesta visão teoria e prática são componentes isolados e opostos, em que “cabe aos teóricos pensar, elaborar, refletir, planejar e aos práticos executar, agir, fazer” (p.60). Nessa perspectiva é interessante guardar a especificidade de cada um. No entanto, essa visão ignora a relação intercambiante entre essas dimensões: a de que a teoria se constitui a partir da prática, e que esta, por sua vez, não apenas aplica a teoria, tendo em vista, sobretudo na profissão docente, as especificidades, as singularidades, os contextos reais de existência da prática.

Em relação as concepções de educação presentes nesta perspectiva, Saviani destaca quanto às concepções não-críticas que nestas

A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não se pode como deve ser corrigida educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (p. 04)

Por outro lado, as teorias críticas propõem o conhecimento da sociedade tal como ela é com suas mazelas e desigualdades a fim de constituir a educação como instrumento de luta na sua transformação e isso requer a formação de cidadãos críticos.

Nas teorias de perspectiva crítica, a visão de teoria e prática é a de unidade. É importante destacar que a unidade não pressupõe igualdade, as diferenças são importantes do ponto de vista de que a teoria não é a prática ou a descrição dela e a prática não é a realização da teoria. Vale ressaltar que mesmo as teorias reprodutivistas, em que a escola é vista sob o viés de reprodução da ideologia dominante, contribuem para a superação do paradigma técnico da concepção não-crítica. No entanto, embora tenha havido contribuição, no sentido de a luta de classes, de acordo com Saviani (2012) “contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo” (p. 28)

Nesse sentido, ao tratarmos da perspectiva crítica neste estudo, adotamos a concepção transformadora, que segundo Gadotti (2006) pressupõe uma

intermediação entre as demais, nem tão ingênua quanto a não-crítica, nem tão pessimista quanto às crítico-reprodutivistas, mas que compreendem a educação como parte de um projeto social de superação das desigualdades. Como já dito, na concepção crítica a relação teoria e prática é vista como unidade e

Na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação (CANDAU; LELIS, 1999, p. 68)

Na concepção de unidade, toda a atividade é teórico-prática, ou seja, é *práxis*, em que a teoria se nutre da prática e a tem como finalidade, a prática, por sua vez, é fluída, mutável, é o conhecimento da realidade em suas múltiplas dimensões, que não se adapta a ela, mas a transforma. A prática é prática social, expressa consciência crítica do papel da educação, o que implica num comprometimento com a formação de sujeitos que também sejam críticos e vejam a realidade tal como é e as possibilidades de transformação dela.

Para que seja possível ensinar os alunos a pensarem de forma crítica, propondo alternativas que auxiliem a transformar a realidade, é necessário que também os professores possam compreender essa realidade de forma crítica. No entanto, a realidade é, de forma geral, apresentada como um todo harmônico e homogêneo, desconsiderando as condições reais que estruturam a sociedade capitalista: a contradição, a luta de classes, a desigualdade social, a alienação e objetificação do homem.

Isso significa reconhecer o argumento de Giroux (1981) de que “os professores podem desconhecer a natureza de sua própria alienação ou não reconhecer o problema como tal. Este é precisamente o ponto da teoria crítica, isto é, para ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação em que eles se encontram” (p. 218). Construída dessa maneira, a teoria se torna uma forma de crítica que permite aos professores adquirir capacidade de auto-entendimento e das lutas políticas envolvidas na realização de mudanças (SMYTH, 1987, p. 21, tradução nossa)

Este é o papel da teoria crítica, subsidiar o professor na compreensão das contradições sociais, das questões ideológicas que permeiam os processos educativos. Na visão de Baptista (2008) o ensino crítico requer compreender que

a sociedade é um todo contraditório em movimento. Nesse sentido, a educação, como parte da totalidade social, é também contraditória e pode vir a ser negação desse todo, ou seja, um agente transformador e propiciador de uma nova realidade. Contudo, essa educação não advém de ações espontaneístas, mas requer segundo Gramsci (1995 p. 2) a unificação teoria e prática, ou seja, "uma elaboração superior da própria concepção do real: a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência" (p. 14)

Pensar a educação a partir da teoria crítica significa pensá-la enquanto instrumento de reprodução do *status quo*, mas também reconhecer seu potencial de transformação social, através do desvelamento das contradições nas relações sociais de produção capitalista. Isso postula que a prática seja guiada por um modo crítico de compreensão do mundo, o que significa, nas palavras de Freire, que

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2002, p. 18)

Ou seja, a principal contribuição da teoria crítica deve estar em fornecer aproximação da teoria e da prática. Não adianta apenas conceber o mundo criticamente. Não adianta apenas conhecer e reconhecer, teoricamente, as contradições do sistema capitalista e as mazelas sociais consequentes dele. É necessário apropriar-se de tal forma desta teoria, a ponto que ela seja testemunhada na minha prática. Mais importante, é preciso reconhecer os propósitos sociais que devem alimentar o que fazemos. As minhas escolhas, os conteúdos trabalhados, as metodologias escolhidas, a avaliação, o planejamento podem sim atender ao currículo, às prescrições, aos objetivos gerais da educação e da escola, não se trata de negar isso, mas é necessário reconhecer em que medida estes contribuem para a reprodução das desigualdades e como posso instrumentalizar meus alunos a fim de que se enxerguem como agentes transformadores de suas realidades.

E deste modo buscamos compreender a relação teoria e prática dos professores, compreendendo o papel que a teoria crítica exerce no trabalho do

professor, como ela se reflete na sua prática, em suas escolhas, métodos e na compreensão e consideração do papel social deste trabalho na prática cotidiana.

Para isso, consideramos necessário compreender que todo trabalho humano possui fins, objetivos, intenções, propósitos. O Trabalho Docente não se resume a um fim específico, mas é determinado por diferentes fins. No entanto é necessário considerar que “o mandato de trabalho dos professores visa antes de tudo produzir algo social, quer dizer, formar e instruir seres socializados (crianças, jovens) para que possam corresponder aos papéis sociais que são esperados deles e atender funções e *status sociais* (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 226), ou seja, está imerso no contexto das contradições, pois por um lado visa formar seres sociais, contudo de forma condicionada, idealizada e, de certa forma, determinada.

Para compreender a questão social do Trabalho Docente, é necessário compreendê-lo enquanto trabalho humano, para posteriormente, reconhecê-lo em sua especificidade, o Trabalho Docente. Na seção seguinte, nos debruçamos sobre este propósito: compreender o Trabalho Docente enquanto categoria geral e em suas especificidades, para concebê-lo em suas condições reais de transformação da sociedade e compreender o compromisso social do professor.

## 2.2 O CONCEITO DE TRABALHO HUMANO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O trabalho, para a economia política, é o meio pelo qual se produz riquezas e mercadorias, contudo, de acordo com Duarte, “em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana” (2018, p. 72). Para além de fonte de riqueza, o trabalho é condição essencial para a vida humana, para o homem, para seu desenvolvimento social. Se o trabalho afeta negativamente o homem, excluindo-o, negando sua apropriação do que produz, também o afeta vitalmente pois não pode ser definido em termos meramente econômicos.

Por isso, a diferença entre os homens e os animais, reside no trabalho. Só o homem utiliza a natureza de acordo com sua vontade e não apenas baseado em suas necessidades, como ocorre com os animais. Segundo Antunes (2004) “só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua

presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a” (p. 28).

De modo mais profundo, como destaca Marx (2004), embora homem e animal sejam seres de necessidades, o modo que relacionam a necessidade e a produção é o que os difere. Segundo o autor, o animal só produz sob o império da necessidade, é uma relação imediata e unilateral. Enquanto, no homem a satisfação de suas necessidades exige que se liberte delas, supere-as fazendo com que percam seu caráter imediato e instintivo e se tornem humanas. O homem é um ser que cria, que inventa suas necessidades. E na medida que cria suas necessidades o homem cria a si mesmo. A produção material de objetos é também uma produção social.

Marx, na concepção de Vázquez (1977), formula uma concepção do objeto como produto de atividade subjetiva. Para ele, a superação do idealismo e do materialismo consiste na compreensão da atividade enquanto teórica, sem ser apenas contemplativa, mas no sentido que guia a ação, e prática, guiada pela teoria. Desse modo, a atividade humana é *práxis*, no sentido que é uma atividade teórico-prática, revolucionária e transformadora.

Para além disso, conforme Netto (2006) “para denotar que o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de *práxis*” (p. 43). Corroborando com isto, Gomes e Faria vão afirmar que

Nessa amplitude, pode-se entender que a humanidade vem se desenvolvendo a medida que também se desenvolve seu sistema de objetivação, ao conjunto dessas objetivações está reservado a categoria da *práxis*. E como a *práxis*, conforme Faria (2011), “é a esfera da ação específica do homem” (FARIA, 2011, p. 52), é na *práxis* que seu produto torna-se criação de sua autoatividade, porém essa ação também pode produzir objetivações contrárias aos homens, na medida que ele não se reconheça como autoprodutores e criativos do seu produto, ou seja, que seu trabalho se apresente como algo que lhe é estranhado e opressivo (2019, p. 302)

Além disso, para Vázquez (1977) podemos dizer que

O homem só se manifesta como ser humano na medida em que objetiva suas forças essenciais, genéricas, mas essa objetivação - *práxis* material, trabalho humano- só é possível entrando o homem em relação com os demais -mediante a atuação conjunta dos homens. Pois bem, o comportamento dos homens diante dessas forças

objetivadas como objetos, como se fossem algo alheio ou estranho, torna possível a alienação (p. 139).

A atividade produtiva é práxis que cria um mundo de objetos humanizados e ao mesmo tempo produz um mundo de objetos nos quais os homens não se reconhecem e por isso é também alienante. Não apenas com o objeto, na medida em que o homem não se reconhece neles, mas também em relação aos outros homens, no qual se encontram em posições opostas (trabalhador e detentor dos meios de produção), mas inseparáveis no processo de produção. E, nesse sentido, além de ser objetivação social, ao fazer-se ou produzir-se como homem, é também atividade alienante e a alienação, nada mais é que a objetivação do sujeito.

Ou seja, num sistema de produção capitalista, o mesmo trabalho que humaniza o homem o desumaniza. Uma das características desse processo de desumanização é que à medida que o homem vai se desenvolvendo e vai produzindo novas necessidades, vai também passando do trabalho manual para o trabalho intelectual, daí o homem não apenas pode sujeitar a natureza à sua vontade, mas doravante passa a sujeitar outros homens.

É importante salientar que as últimas décadas trouxeram mudanças significativas no mundo do trabalho na sociedade capitalista, sobretudo se considerarmos o acelerado processo de introdução de novas tecnologias de produção, a informatização, a automação dos processos produtivos. Embora, seja muito importante ressaltar que se mantém conservada a característica peculiar das relações de trabalho na sociedade capitalista- uma classe produz riquezas e outra acumula essas riquezas- as formas mais rígidas de organização dão lugar a uma gestão mais flexível ou autogestão. A forma histórica de organização ou de exploração permanece, não é substituída, mas a ela são incorporados novos elementos (KUENZER, 2003).

É importante salientar que esse processo conhecido como globalização não é um fato natural, ou um destino inevitável das sociedades. Ela é uma produção histórica, uma orientação política sustentada pelos interesses daqueles que detém o poder. Freire (2002) adverte que

O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que

ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (p. 48)

A globalização é guiada por uma visão neoliberal e neoconservadora de política, e pode-se detectar isso numa relação, cada vez mais explícita, em que o Estado está a serviço da economia. Nesse contexto, surgem novas formas de organização do trabalho as quais os trabalhadores devem se adaptar. Tudo isso em meio a uma crise econômica mundial, um acirramento das desigualdades e um crescimento exponencial do desemprego. Todos esses elementos contribuem para incutir na mente da classe trabalhadora um processo de autogestão, de intensificação e de autointensificação de trabalho, atrelado, sobretudo ao discurso da meritocracia, a responsabilidade de conseguir ou se manter no emprego é transferida para o trabalhador, e desse modo a ética individualista e a competitividade são intensificadas no mundo do trabalho.

Esses novos elementos são incorporados ao discurso da educação e afetam direta e profundamente o trabalho e a identidade docente pois a escola passa a ser “mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, P. 107). O tipo de cidadão e de mão de obra que se exige da escola é um “escolhedor autônomo livre” (ibidem). Pode-se dizer ainda que

no universo gerencialista, a subjetividade é mobilizada sobre os objetivos, resultados, critérios de sucesso, que tendem a excluir tudo aquilo que não é útil ou rentável. O valor econômico tende a se impor a qualquer outra consideração. O sentido do ato de trabalho passa a ser considerado em função daquilo que ele fornece em uma lógica comercial. (NEVES *et al*, 2017, p. 322)

Ou seja, o interesse não está em formar cidadãos, mas consumidores, sujeitos autoadministrados, escolhedores que sejam regidos, em todas as áreas da vida pela lógica de mercado, o que se constitui num processo ainda mais salutar de desumanização do homem.

Sabendo então que pelo trabalho o homem humaniza-se; que nesse processo relaciona-se com a natureza e também com os outros homens; que a produção material dos objetos é também a produção social; que pela *práxis*, o homem, para

além de suas objetivações materiais, projeta-se e realiza-se idealmente, por meio das artes, da filosofia e das ciências; e, compreendendo, a partir do que Saviani (2007) explicita que o homem não nasce homem, mas se faz homem e, desse modo, carece aprender a ser homem, a produzir a própria existência, compreendemos que o processo de formação do homem é um processo educativo e, nesse contexto, a educação adquire papel central adquirindo um papel central também o Trabalho Docente.

### 2.3 TRABALHO DOCENTE ENQUANTO ATIVIDADE HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA

Diante do exposto anteriormente, compreendendo a centralidade e a complexidade da educação num contexto de formação humana, questionamos: Como a compreensão dos conceitos históricos mais gerais nos auxiliam na compreensão da especificidade do Trabalho Docente? E, embora afirmemos ser ele uma *práxis*, o que de fato isso significa e que mudanças essa compreensão deve acarretar para o trabalho do professor?

Desse modo, torna-se necessário compreender o trabalho, de forma geral, e em sua especificidade, na docência; entender a forma contraditória como a divisão do trabalho acontece na escola, sabendo que nesse ambiente a cisão concepção-execução, a separação sujeito-objeto, que ocorre de forma complexa e singular; a fim de compreender o Trabalho Docente enquanto *práxis*, uma prática social transformadora.

Para Freire (2002) é muito importante considerar, numa perspectiva crítica, que

como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (p. 38)

Ou seja, estando a educação inserida num contexto capitalista, está atravessada pelas questões de classe, é contraditória, pois não se pode negar que é direcionada pelos interesses da classe dominante. No entanto, é necessário

compreender que ela não é apenas instrumento da proliferação da desigualdade, mas também pode fornecer munição para o enfrentamento dessas mazelas. Desse modo, o Trabalho Docente passa a ser uma categoria fundamental, pois o professor passa a ser não apenas um executor das determinações “de cima”, mas um agente transformador.

Tendo a educação centralidade na constituição do homem, conseqüentemente o Trabalho Docente adquire importância no alcance desse objetivo, posto que para Marx (2004) o trabalho é uma atividade adequada a um fim. Além disso, para Saviani (2007) “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (p. 152). Precisamos compreender que “os objetivos gerais e os resultados do Trabalho Docente trazem inevitavelmente a marca das exigências sociais, culturais e ideológicas em torno das quais nunca se tem um consenso definitivo e claramente definido num determinado período” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 228), nesse sentido, faz-se necessário compreender as especificidades que o Trabalho Docente adquire no bojo de uma sociedade capitalista.

Como já discutido anteriormente, nos anos 1990, sustentados por uma ideologia neoliberal e neoconservadora, acontecem uma série de mudanças no mundo do trabalho e, obviamente, enquanto inserido num contexto social, o trabalho do professor é atravessado por essas mudanças. Oliveira (2004) destaca que

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (p. 1129)

Para a autora supracitada, essas mudanças concorrem, entre outras coisas, para o processo de flexibilização e precarização do Trabalho Docente. A educação, de um modo geral passa por mudanças em seus objetivos, em suas funções e na forma de organização. Essas mudanças marcam profundamente o trabalho do professor, trazendo como consequência sua desvalorização, desqualificação e desprofissionalização.

Uma das mudanças diretas no Trabalho Docente se dá a partir da padronização e massificação de certos processos pedagógicos, sob o discurso da universalidade, e

dos baixos custos. Importante salientar que esses processos não acontecem sem luta, conflito e resistência. No entanto, no sentido tomado nas reformas, a sociedade é tomada como todo homogêneo, as desigualdades são ignoradas nos processos educativos e o trabalho se torna cada vez mais mecânico e técnico. Além disso, em função dos baixos salários os professores tendem a cada vez mais acumular empregos, o que impacta na qualidade daquilo que ele faz. Qualidade essa, é importante ressaltar, passa a ser medida com base nos padrões estabelecidos pelos financiadores da educação.

É importante salientar que, embora atravessado pela divisão de trabalho capitalista, tal como ocorre no trabalho material, o Trabalho Docente estabelece uma dinâmica e assume finalidades que evidenciam não apenas sua especificidade, mas também sua complexidade enquanto trabalho, sobretudo no contexto capitalista em que se insere. Embora, assim como na categoria geral de trabalho, seja no Trabalho Docente que o professor se objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói no contexto social em que está inserido, no caso, numa sociedade capitalista, ele se diferencia em alguns aspectos.

De acordo com Paro (2016), “seu produto não é um objeto tangível, mas um serviço” (p. 39) e é um trabalho cuja produção e consumo se dão de modo simultâneo. No Trabalho Docente ainda, o principal objeto de trabalho, o aluno, não é apenas consumidor, é também sujeito, e esses elementos conferem a este trabalho uma dinâmica que não se encaixa nos moldes de produção capitalista. É necessário salientar, parafraseando Paro (2016), que essa tentativa de transformar a educação em mercadoria, dentro dos moldes capitalistas, é o reflexo de uma concepção tradicional, “bancária” de educação, num contexto em que tudo é reduzido a produto comprável e vendável.

Outro elemento que diferencia o Trabalho Docente diz respeito a burocratização e hierarquização das instituições escolar. Apesar de que, nas instituições educativas, o professor se depare com várias formas de controle, elas não assumem totalmente as características da divisão de trabalho no capitalismo, dada a complexidade do ato educativo no fazer cotidiano, este não pode ser totalmente previsto ou controlado. Além disso, conforme Azzi,

na escola, a divisão do trabalho acontece, pois, de forma bastante contraditória. Diferentemente do modo de produção material, na

escola pública, a cisão concepção-execução é mais formal que real. Embora existam normas legais a serem seguidas (cumpridas), nem sempre a prática cotidiana corresponde a essas normas. Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente (1999, p. 42)

Ou seja, o professor tem, ainda que de forma cada vez mais incipiente, margens de autonomia, o que confere ao seu trabalho uma relativa singularidade.

Por fim, dentre as especificidades do Trabalho Docente, no trabalho material a divisão intelectual e manual é explícita. “Nessa produção material, o saber (enquanto *saber fazer*) não precisa estar presente no ato de produção” e, embora no trabalho pedagógico também seja suscetível de divisão e expropriação, há, todavia, um saber que não pode separar-se do momento de produção, o saber “que se passa) e que é apropriado pelo educando, pensando a educação enquanto relação social, e é esse saber que dificulta a fragmentação do Trabalho Docente e a subordinação deste trabalho ao capital” (PARO, 2016 p. 43).

Dadas essas especificidades, compreende-se que o ato educativo é prática social, que não se encaixa na lógica do capital, tendo em vista que é prática humana, “assim, a educação deve ser entendida como uma práxis humana cuja função intrínseca é a de mediar a existência histórica dos homens, mediando as práticas que constituem essa existência” (GOMES; FARIA, 2019, p. 304), posto que o Trabalho Docente deve buscar proporcionar uma formação que contribua para o processo de humanização dos indivíduos numa perspectiva de inserção crítica e transformadora. Dessa forma, busquemos compreender o Trabalho Docente enquanto *práxis* revolucionária e transformadora.

### 2.3.1 Trabalho Docente enquanto *Práxis*: a indissociabilidade entre teoria e prática

O Trabalho Docente é uma prática social e toda prática social é guiada por interesses, por ideologias, por intencionalidades, por visões de mundo, por maior ou menor visão de mundo.

No Trabalho Docente, embora haja a repetição de determinadas ações, situações novas surgem e demandam do professor soluções para os problemas que se apresentam no cotidiano do seu fazer. Isso leva o professor a refletir, na dimensão,

ideal, teórica sobre tais problemas e se reconhecer como autoprodutor criativo do seu trabalho. Daí se configura a *práxis*. Segundo Vázquez (1977)

O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiramente idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou se estruturam de acordo com o resultado que se dá no primeiro tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem caráter consciente (p. 187)

A atividade humana é uma atividade que se dirige a partir das finalidades que se propõe, finalidades que existem primeiramente no plano da consciência. Isto pressupõe que a atividade educativa deve nortear-se por finalidades que expressem a intencionalidades da educação. Apenas a idealização dos resultados é a parte teórica. Para ser *práxis* ela precisa realizar-se de modo a transformar a realidade, para tanto se faz necessária a prática.

Quando se trata de transformar o mundo, quando se pretende que a teoria se plasme numa atividade prática como guia da ação, a teoria mais revolucionária nunca deixa de ser mera teoria enquanto não realiza ou não se materializa em atos (Vázquez, 1977, p. 172)

A *práxis* revolucionária, requer, portanto, unidade entre teoria e prática. Prática não apenas como execução da teoria, mas como “ação material, objetiva, transformadora que corresponde a interesses sociais” (Idem, p. 222).

O Trabalho Docente passa a caracterizar-se como *práxis* quando teoria e prática formam uma unidade em ambas se determinam, gerando um saber próprio do professor que ao materializar determinado objetivo visando a transformação do aluno, sujeito do processo, transforma-se a si mesmo. É nesse sentido que Azzi (1999) afirma que “o Trabalho Docente é um processo de objetivação do professor. Objetivação em si, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação para si, quando é criativa, quando é sintetizadora” (p. 47) A autora também destaca que

O Trabalho Docente exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do “conjunto de capacidade e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego” (ENGUITA, 1991, p. 232) e que pressupõe uma consciência de sua *práxis*. Sem esta, sua ação restringir-se-á à *práxis* repetitiva (AZZI, 1999, p. 56)

É preciso salientar que o nível de consciência da *práxis* varia de acordo com o contexto em que o professor está inserido. Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha condições de estabelecer relações com outros professores, com outros autores, com outros textos que possam auxiliá-lo a conhecer a essência do trabalho que realiza.

Para conhecer, é preciso mobilizar vários procedimentos e recursos. O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que por sua vez, é fenômeno universal (PIMENTA, 2001, p. 68)

Vázquez (1977) classifica algumas formas de *práxis*. Desde uma *práxis* mimética, repetitiva, a uma *práxis* criadora. O Trabalho Docente situa-se nesses diferentes níveis de *práxis*, porque pode tanto se valer da imitação e da repetição<sup>6</sup>, quanto da atividade criativa e transformadora, que lhe permite enfrentar novas necessidades e situações e ela se expressará em maior ou menor profundidade a depender das condições objetivas de trabalho do professor.

Pode-se dizer ainda que o Trabalho Docente é *práxis* na medida em que se desenvolve teórica e praticamente, por meio das atividades pedagógicas. E disso, reconhece-se a importância de uma melhor qualificação, que esteja além da aquisição de habilidades e capacidades aplicáveis, a fim de garantir uma maior consciência da *práxis* que muna o professor para uma luta política pela escola, em prol da sua efetiva democratização.

A revolução só é possível em termos de uma *práxis* criadora. É a classe trabalhadora que deve assumir a direção prática, política e ideológica dessa revolução. É necessário que o professor se reconheça como parte dessa classe, também seu compromisso social. Para tanto faz-se necessário que os professores tenham uma sólida formação teórica para que possam ler, questionar, problematizar, interpretar, compreender e propor soluções para as demandas sociais que interpelam os processos de ensino e aprendizagem. Essa formação teórica deve ser contínua, estender ao longo da vida corroborando para a construção da identidade desse trabalhador e de seu profissionalismo.

---

<sup>6</sup> Imitação enquanto repetição consciente e intencional, que desempenha papel fundamental na educação. Para maior aprofundamento sugere-se a leitura de HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

É necessário ainda reconhecer com Freire (2002) nossa condição de seres inacabados, inconclusos, em constante construção. Dadas as especificidades do Trabalho Docente em sua singularidade, é importante lembrar que o sujeito que executa esse trabalho, com todas as suas especificidades é um sujeito em construção, incompleto e, portanto, seu processo de formação é também contínuo, e nessa continuidade a relação teoria e prática vai se (re)fazendo), se (re)construindo, se transformando. Desse modo, torna-se importante refletir um pouco sobre o Trabalho Docente e o desenvolvimento profissional, mormente a continuidade da formação.

### 2.3.2 Trabalho Docente e desenvolvimento profissional: um processo contínuo de formação

Freire (2002) salienta não apenas que o homem é um ser cultural, histórico e inacabado, mas que ele é o único ser consciente de seu inacabamento. Para ele “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (p. 22).

Para o professor, talvez, esse inacabamento seja ainda mais evidente, tendo em vista todas as singularidades do seu fazer como já visto e que requerem que ele esteja constantemente aprendendo. E nesse contexto, o processo de formação do professor é contínuo e continuamente inacabado. De acordo com Cunha (2013 p. 611) “a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”

Optamos neste estudo por utilizar a expressão formação continuada, por compreendermos, ancorados em Gatti e Barreto (2009) que a expressão

cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (p. 200)

Não obstante reconhecermos que as expressões que designam esses processos guardam diferenças epistemológicas importantes, não consideramos importante para nosso objeto defini-las ou fazer uma opção restritiva, pelo fato de que nossa preocupação é com o uso semântico do termo, a saber, o significado do processo de continuidade da formação.

É salutar resguardar um espaço para refletir que a preocupação com a formação continuada dos professores, no Brasil, ganhou espaço com o propósito de preencher lacunas e deficiências da formação inicial, como um tipo de treinamento, reparação, compensação (GATTI; BARRETO, 2009). No entanto, essa é uma visão insuficiente para indicar os propósitos e a importância da formação continuada, e que serve, muitas vezes, para ocultar discursos ideológicos que contribuem para a falta de investimento na formação inicial. As pesquisas em educação contudo tem contribuído para um redirecionamento ou uma ampliação do termo, mais centrada no protagonismo do professor “nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

A formação continuada é importante não porque a formação inicial é insatisfatória, embora isso muitas vezes seja uma realidade, mas sobretudo pela dinâmica de trabalho do professor que exige estudo constante e pela dinâmica do ser que está sempre em construção, em desenvolvimento, em aprendizagem, nas palavras de Freire (2002) a formação permanente se funda na ideia de que “no saber podemos saber mais”. É, portanto, um sujeito em desenvolvimento.

Enquanto sujeitos em desenvolvimento, a formação é então formação pessoal, mas somos sujeitos na relação com outros, portanto a formação assume também uma característica coletiva, além disso, há ainda o fato de somos formados enquanto profissionais, de modo externo, a partir dos programas de formação ofertados nas redes. Como vimos, a formação continuada assume diversas facetas, englobando tanto processos de desenvolvimento pessoal, quanto profissional. Basicamente, se divide em três dimensões: autoformação, interformação e heteroformação (CUNHA; ISAIA, 2006).

Começaremos pelo final, ou seja, pela dinâmica da heteroformação, tendo em vista que os programas ofertados pelas redes para capacitação ou atualização dos professores, assumiram um certo protagonismo, durante muito tempo no que tange a formação continuada, enquanto as outras duas formas são as menos discutidas. De

acordo com Cunha e Isaia (2006) heteroformação é um “processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento” (p. 352). Nesse modelo não há o asseguramento de um compromisso real dos participantes, tendo em vista que é oportunizada de fora para dentro, ou seja, não garantem um aproveitamento real.

Quanto a essa dimensão, é importante ressaltar que muitas vezes, o professor encontra dificuldades para participar desses programas em razão da extensa carga horária de trabalho que já cumpre. Muitas vezes, não é por falta de interesse em capacitar-se, mas porque não são dadas condições materiais para que o professor possa frequentar esses cursos, por exemplo, promovendo-os no horário de trabalho do professor. Gatti e Barreto observam que “o percentual de frequência nesses programas, que atinge o índice de 100% quando oferecido dentro da jornada de trabalho, cai para 20% quando as atividades são realizadas em turno diverso” (2009, p. 217).

Além disso, muitas vezes, ela não oportuniza que o professor seja ativo no processo de formação, desconsiderando a dimensão do “eu”. Novoa (2002) ao considerar os caminhos da formação continuada adverte que a dimensão pessoal tem sido esquecida em prol da compra de “pacotes pedagógicos” e adverte que a formação deve fornecer meios para o desenvolvimento profissional autônomo, para ele “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios com vista a construção de uma identidade, que é também identidade profissional” (p. 39).

Desse modo é importante considerar a outra dimensão da formação, a autoformação de modo a evidenciar suas contribuições no desenvolvimento profissional. A autoformação é um

processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351)

É muito importante destacar que não se trata de fortalecer discursos que levam a “autointensificação”<sup>7</sup> do Trabalho Docente, condicionados por uma cultura de autoadministração, que resulta em responsabilização do professor. Feita essa ressalva, a perspectiva da autoformação trata de colocar o professor no centro do processo de seu desenvolvimento profissional, destacando a importância das experiências, da trajetória, da vida do professor. Para Novoa (2002)

Na verdade, a teoria fornece luz indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e a sua identidade. Parece assim justificar se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes (...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (...)a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores. (NOVOA, 2002, p. 39)

Ao reafirmar que, sem a experiência da prática, a teoria é vazia, inoperante, Novoa (2002) traz-nos uma outra importante e renegada dimensão da formação contínua: a interformação.

De acordo com Cunha e Isaia (2006), interformação é o “processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais” e salientam que “os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação” (p. 352).

Novoa (2002) destaca que “o espaço pertinente na formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (p. 38). Os processos colaborativos de formação favorecem o desenvolvimento do que o autor chama de “conhecimento profissional”. De acordo com ele

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também

---

<sup>7</sup> Ver HYPOLITO, Alvaro M. *et al.* Reestruturação curricular e auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112. Jul/dez 2009

uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. (NOVOA, 2002, p. 27-grifo do autor)

O conhecimento profissional, tal qual descrito por Novoa (2002) é a construção de saberes do professor. Quando um professor, guiado pela teoria reflete, questiona, confronta e transforma sua prática, ele produz saber e essa é parte fundamental do desenvolvimento profissional. Ou seja, o desenvolvimento profissional tem uma dimensão social muito importante, o professor se constrói professor em suas relações com outros professores, porque tão somente nos construímos homens na relação com outros homens.

Ao adentrar na profissão o professor não apenas se adapta a ela, mas se insere nela de forma que a transforma, para Freire (2002) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ao longo da sua trajetória profissional, o professor não permanece no mesmo lugar, ele aprende e aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar. Os professores mudam e mudança infere movimento. O professor se move.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (2002,

O desenvolvimento profissional, a continuidade da formação é movimento. É necessário que o professor se mova a fim de construir autonomia, mas que também tenha autonomia para mover-se, para formar-se, para se autoformar. Autonomia para decidir quando, como e onde, mas principalmente, autonomia social, política, para estabelecer um compromisso com a superação das desigualdades a partir do que faz. Autonomia que o ajude na superação da dicotomia teoria e prática a fim de direcionar sua ação para as necessidades reais colocadas pela realidade da escola e da sociedade. Para tanto, é importante refletir acerca da autonomia e sua importância no Trabalho Docente. O professor pode, ao exercer sua autonomia, resgatando um maior controle sobre o seu fazer e compreendendo que mais importante que os interesses de mercado são os interesses humanos, tornar sua prática mais justa, mais democrática e significativa.

## 2.4 PRÁXIS E AUTONOMIA: A RELAÇÃO ENTRE A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Se discutida para além da autonomia profissional em geral, a autonomia ganha outros contornos e nesta seção consideramos que a apropriação teórica se constitui num aspecto relevante na construção da autonomia pedagógica, contribuindo para potencialização desta e o aumento da criticidade dos professores. É importante, primeiramente, que a autonomia, nas diferentes tradições pedagógicas, as mais tradicionalmente difundidas no meio pedagógico, é significada também de formas diferentes. A depender da concepção- técnico-burocrático; professor reflexivo; intelectual crítico- identificaremos formas diferentes de entender o Trabalho Docente e portanto, formas diferentes de compreender a autonomia do professor.

Contudo, não é objetivo, neste estudo, aprofundar a discussão acerca dos limites e possibilidades da questão da autonomia profissional docente em cada uma das tradições. Mesmo porque, assumimos uma postura de compromisso com a perspectiva crítica e, nesse sentido, nossa discussão acerca da autonomia se dará a partir de teóricos que também compreendam esta perspectiva como aquela que melhor atende aos ideais democráticos da educação aos quais o professor deve se filiar.

Numa perspectiva crítica, percebemos a possibilidade de resgatar, reconstruir e descobrir o valor educativo e social do tema da autonomia. Reconhecer que, numa construção democrática de educação, a autonomia profissional deve ser construída lado a lado com a autonomia social, requer, um profissional que seja técnica, científica, pedagógica, humana e culturalmente preparado e isso pressupõe uma sólida formação teórica. Deste modo, consideramos importante inserir neste estudo uma reflexão acerca da autonomia e suas possibilidades quando o professor, sujeito deste estudo, está inserido no contexto escolar e precisa tomar decisões, reconhecendo não apenas os determinantes educativos mas também políticos em que se realiza sua prática, apoiados no que afirma Contreras (2012) “ao falar de autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação” (p. 29).

Entretanto, antes de ingressarmos na discussão acerca do conceito de autonomia na perspectiva crítica, consideramos importante tecer algumas considerações com respeito ao quadro mais geral, em que o termo vem sendo amplamente discutido, destacando o uso indiscriminado, generalizado e superficial, as contradições no entendimento da temática, e o uso político nos discursos oficiais que o tomaram com outros propósitos, distantes do sentido que pretendemos usar, qual seja o da autonomia para a democratização da escola.

#### 2.4.1 Autonomia: a banalização do conceito

Autonomia é um conceito que vem sendo exaustivamente discutido nos últimos anos. Contudo, é necessário considerar que o fato de ter se tornado um tema de interesse não significa que há uma compreensão profunda acerca da temática. É preciso concordar com Contreras (2012) ao afirmar que o termo se transformou num *slogan*, num uso irrefletido e com o significado esvaziado, desgastado.

Autonomia, na maioria das vezes adquire o sentido de liberdade para escolher os métodos ou metodologias com os quais se irá trabalhar determinado conteúdo, ou mesmo como uma ideia distorcida de exclusividade profissional, sendo que nesta concepção autonomia é a ideia de que o professor não deve “satisfações” de seu trabalho, ou não precisam considerar os demais envolvidos no processo educativo, ou estabelecer intercâmbio com seus pares. Autonomia, desse modo, seria entendida como isolamento, capacidade individual para tomar decisões unilaterais.

Este é, obviamente um entendimento errôneo, fruto da falta de profundidade das discussões, da ideia de autonomia que se constrói no encontro no diálogo, no intercâmbio. De acordo com Contreras (2012)

A autonomia profissional não significa, dessa perspectiva, o isolamento do restante dos colegas, nem tampouco oposição a intervenção social na educação ou ao princípio da responsabilidade crítica. Pelo contrário, a ideia de autonomia entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável e que deve ser socialmente participada (p. 219)

Outro elemento que aponta para a falta de esclarecimento no uso do termo pode ser identificado em razão de que este que tem sido discutido de maneira

bastante restrita ao ambiente interno do Trabalho Docente: a sala de aula. A autonomia tem sido frequentemente associada ao poder de tomada de decisões em relação a situações mais imediatas da atuação do professor: escolha de materiais, de métodos, da determinação da sequência de atividades a serem realizadas, do uso de espaços para cada atividade, entre outros. Contudo, ainda que estas sejam decisões que fazem parte do trabalho do professor, ele não se restringe a elas.

Essa concepção revela não apenas uma falta de compreensão real da autonomia, mas está atravessada por um outro problema: a ideia de que professores se limitam a executar currículos. Essa ideia está refletida não apenas no senso comum, mas no sentido político que o tema tem sido amplamente difundido. Podemos perceber isso a partir do considera Oliveira (2004) quando afirma que

o discurso acerca da autonomia do professor acontece de cima para baixo, não caracterizando uma “autonomia política”, mas apenas uma “autonomia de gestão” para resolver os problemas mais imediatos de sua ação. Para além disso, por muitas vezes, esse discurso aponta para uma maior responsabilização do professorado pelo êxito ou insucesso dos programas (p.

Os professores são excluídos das instâncias de decisão, pois a elaboração do currículo, a organização prévia e até as condições do trabalho são definidas em outras instâncias. O poder de decisão do professor encontra-se em realizar o que lhe foi imposto verticalmente, com os recursos que lhe foram concedidos, sendo responsável por lidar com as adversidades na implantação do que foi proposto. Nesse caso, acontece o que Contreras (2012) chama de *autonomia aparente*, ou seja, uma “pseudoautonomia” fruto de uma “pseudoparticipação”.

Que esta aparente autonomia não significa grande capacidade de ação é demonstrada pelo fato de que a capacidade de decisão e intervenção só é “concedida” a partir da escola, com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias (CONTRERAS, 2012, p. 290)

A partir dos anos 1990, um período de intensa reforma no âmbito educacional, os discursos tendem a colocar o aluno no centro dos processos educativos e a reforçar o protagonismo do professor, elencando a autonomia como elemento essencial para o êxito/fracasso dos programas educacionais. Isso, no entanto não significa maior poder de decisão por parte dos professores, já que não lhes é oportunizada a

participação na configuração das políticas educacionais, mas sobretudo a execução do que já foi estabelecido em outras instâncias.

Fanfani, ao estudar as realidades da condição docente na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, faz duas importantes considerações: “autonomia quando não vem acompanhada de recursos (...) não é autonomia, é abandono” e que “muitas vezes, em especial em condições de pobreza de recursos, ‘dar autonomia’ pode consistir em transferir responsabilidades sem garantir as ferramentas para efetivá-la” (2007, p. 143, tradução nossa).

Desse modo, podemos compreender que a principal consequência desses discursos, tem sido muito mais a culpabilização do professor. Em outras palavras, se o professor tem autonomia, cabe a ele, e somente a ele, a responsabilidade de fazer dar certo, sem levar em consideração as inúmeras variáveis relacionadas nos processos educativos. Tardif e Lessard (2005), discutindo o Trabalho Docente, sintetizam desta forma

os programas escolares são exigentes, pois determinam objetivos a atingir, objetos de aprendizagem e de avaliação, sendo, portanto, necessário respeitá-los e atingi-los. Nesse sentido, os professores seguem os programas concebidos como um quadro geral de ações formais que define objetivos. Mas, ao mesmo tempo, eles improvisam constantemente, não por prazer, mas porque o processo de realização é impreciso e deixado à sua responsabilidade (p. 225)

Não se trata aqui de ignorar que a autonomia profissional, o saber fazer, não seja um elemento importante do Trabalho Docente, mas de compreender que a autonomia dos professores se transformou muito mais numa retórica que, na realidade, abrange tão somente o que acontece “porta adentro” das escolas e salas de aulas.

É importante considerar que esses discursos possuem em seu bojo uma ideologia de Estado neoliberal, que combina paradoxalmente um controle cada vez maior do Estado da educação e uma negligência cada vez maior em relação aos deveres de investimento. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), uma das características identificadas nesse movimento de reformas é a combinação da centralização, no que tange aos aspectos pedagógicos, ao currículo e aos programas de formação de professores e nos sistemas de avaliação; e da descentralização no que diz respeito às responsabilidades do Estado transferidas para as esferas locais

(municípios), comunidade e para a esfera privada. Fanfani (2007), afirma que nesse modelo de organização

o bom funcionário "faz o que tem que fazer", conforme estabelecido nos documentos, e para garantir essa adequação entre a regra e a prática, é instituído um sistema de inspeção e supervisão que supervisiona o adequado cumprimento das normas formalmente estabelecidas (p. 140, tradução nossa)

Uma das implicações diretas das mudanças neoliberais na educação produz na autonomia diz respeito ao fato de que, ao basear a construção de um modelo escolar no modelo de organização de empresas, sob a ideia de que o mercado possui eficiência e qualidade, importa desse modelo também a ideia de competitividade e autogestão, de um currículo centralizado e um sistema de avaliação em larga escala, elementos que se encaminham na direção contrária da autonomia docente.

Primeiramente, porque o princípio da competitividade resulta numa concepção de autonomia como separação, colocando professores em situação de confronto e isolamento, distanciando-se de uma concepção de autonomia como cooperação, construída no diálogo e na participação democrática. Em segundo lugar, a autogestão o autocontrole, reforçam essa competitividade, além disso, à medida que substitui um controle externo por um interno, aumenta a sensação de autonomia, no entanto ampliam a responsabilidade sem aumentar o poder de transformar as condições reais em que o professor se encontra.

Além disso, é importante retomar com Freire (2002) um saber muito importante, o "do respeito devido à autonomia do ser do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo" (p. 24). Como construir autonomia nos educandos quando os professores não têm práticas autônomas? Como solicitar mais autonomia para os professores quando estes não reconhecem a autonomia dos seus alunos? Autonomia para pensar, questionar, se expressar, conhecer e reconhecer-se no mundo. Uma prática autônoma respeita a autonomia dos alunos, não como um favor, mas como um reconhecimento de sua necessidade e importância. Nas palavras do autor "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (p. 25). Diante desse quadro, assumimos uma postura em defesa de uma autonomia profissional que não acontece de forma restrita, não se define como a capacidade de decidir sobre o

que acontece dentro da sala de aula, não se constrói de forma isolada, mas em diálogo, em cooperação e, principalmente deve ser compreendida como algo de fundamental importância num projeto de construção de uma educação de fato democrática e não um termo esvaziado de sentido social. Trata-se de ampliar o horizonte de compreensão do que a autonomia “deveria ser e ainda não é” (CONTRERAS, 2012, p. 222). Desse modo, passemos a considerar o que estamos compreendendo como importante para a construção de uma autonomia profissional que se constitui lado a lado com a autonomia social.

#### 2.4.2 Recuperando o sentido social da autonomia por uma perspectiva crítica

A ideia de autonomia fragmentada, independente, isolada desconsidera a dimensão política e empobrece o debate democrático porque abraça a compreensão de que a melhoria da educação será resultado da soma de esforços individuais. Envolve ainda a ideia de competição entre escolas e professores, em que cada uma busca o seu diferencial, a qualidade. No entanto, a individualização e essa política de isolamento camufla os problemas reais e provoca a incapacidade para perceber os processos de desigualdade social, pois habitua os professores a pensar as escolas em termos particulares, imediatos, isolados do contexto mais amplo. Conforme Contreras (2012)

Retratar os problemas enfrentados nas escolas como se fossem, em alguma medida, causados por uma falta de competência por parte dos docentes e das escolas, e como se pudessem ser resolvidos por indivíduos (ou grupos de professores), é desviar de forma eficaz a atenção dos problemas estruturais reais que estão profundamente incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas (*apud* Smyth (1992) p. 153)

Um passo na superação desse entrave à educação democrática está na compreensão de que a autonomia se desenvolve num contexto de relações. Num contexto micro: relação dos professores com as crianças; dos professores com outros professores; dos professores com a comunidade escolar; e num contexto macro, no qual essas relações são influenciadas pelas relações sociais mais amplas em que a escola está inserida: políticas, econômicas, religiosas, culturais etc. Dessa forma:

A autonomia profissional, no contexto dessas exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos (CONTRERAS, 2012, p. 220)

Desse modo, podemos compreender que a autonomia pedagógica não se constrói no isolamento, mas é uma construção coletiva que envolve diálogo e interação. Ao discorrer sobre as diferenças entre o ser inacabado e o ser determinado, Paulo Freire (2002) nos auxilia na compreensão de que o homem não se faz homem na solidão, mas afirma:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isento à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (p. 23)

Ele continua a discussão afirmando que, de fato, as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas são barreiras na construção de uma sociedade mais igualitária e justa, mas afirma que a conscientização “como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos” é tarefa de suma importância na superação destes.

Podemos compreender também que a construção de uma autonomia real requer uma visão política da escola e é um compromisso com determinado tipo de sociedade, a partir de propósitos educativos. Ou seja, requer conhecer e reconhecer as finalidades sociais do que faz, ajustado a uma aspiração por uma sociedade democrática, a uma vida mais justa, mais igualitária, com maior participação social, essas são qualidades imprescindíveis na construção da autonomia profissional docente.

De acordo com Contreras (2012) “não se pode falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha” e que isto não se resume apenas a compreender como a escola interfere direta ou indiretamente na produção e reprodução das desigualdades sociais, mas “significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais” (p. 300).

Se “a forma com que pensamos tem muito a ver com a forma com que encaramos as realidades e decidimos nela nos inserir” faz-se necessário então

considerar alguns elementos que nos auxiliem a pensar a sociedade e a educação e o papel da autonomia nelas. Essa compreensão passa por compreender teórica e praticamente, que a educação é um fenômeno complexo, porque é um processo histórico e é humano. É necessário compreender esse fenômeno com um processo contraditório, porque se dá numa sociedade cujo contexto é o da luta de classes. É ainda preciso compreender que pela sua complexidade, a educação retrata essa sociedade, reproduzindo o *status quo*, mas sem esquecer que ela pode também ajudar a transformá-la. Que Educação é uma “forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002). Compreender tudo isso, requer uma visão crítica do contexto social em que se desenvolve a ação educativa. É preciso então que os professores

Questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes (CONTRERAS, 2012, p. 173)

Isso requer assumir uma teoria que os instigue a desenvolver seu potencial de questionamento acerca das bases sobre as quais se assentam as formas de relações sociais estabelecidas. Que os auxilie na compreensão de quais devem ser seus referenciais morais e políticos, como parte dos conteúdos os quais deve repassar. No dizer de Freire “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (2002, p. 37) e ainda adverte acertadamente: “creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (idem, p. 38).

É preciso também compreender que a construção de uma autonomia voltada para o desenvolvimento humano, deve se dar a partir de uma superação real da dicotomia teoria e prática. Freire, ao discutir a questão da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico exige uma postura que não admita a separação entre uma coisa e outra. Para ele “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá* e a prática, ativismo (FREIRE, 2002, p. 12). Em outro momento ele retoma essa discussão e afirma que

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (FREIRE, 2002, p. 37)

O estudo e a reflexão sobre a prática para a tomada de decisões por parte do educador sobre a prática, para o desenvolvimento de sua autonomia, supõem um rompimento da dissociação teoria e prática e se dará de forma melhor, com a contribuição de uma boa apropriação teórica para ajudá-lo na compreensão de sua *práxis*. Para Azzi

O Trabalho Docente tal como concebido- *práxis docente*- e tal como evidenciado e explicitado pelo professor, no seu cotidiano, mostra que mais significativo que polarizar as funções de concepção e execução é buscar, na dicotomia formal, a unidade real (...) Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que também é sujeito (1999, p. 57)

Obviamente, o professor deve ser o primeiro a tomar consciência de que sua prática é uma prática social, e não um trabalho meramente técnico, e que os alunos são sujeitos sociais, logo não deve se conformar com uma autonomia dada de fora para dentro e que restrinja seu campo de ação as questões imediatas da sala de aula, ignorando o contexto em que estão inseridos, suas dores, seus anseios, suas limitações. Mas a compreensão dessa função social do ensino carece de uma teoria que explicita as contradições e as desigualdades de classe que envolvem seu trabalho. Para Freire (2002)

transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2002, p. 16)

Não basta, porém, que o professor se aproprie, de modo que saiba falar de determinada teoria. Para além disso, seu discurso deve confundir-se com seu fazer. A compreensão sobre a função social do que faz não é nada se não estiver acompanhada de ações efetivas na direção da transformação social através da educação. De pouco serve a autonomia, ou a compreensão dela se não se concretizar

em ações democráticas na prática pedagógica. Para ratificar, não podemos lograr de apresentar o que já nos disse Freire

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2002, p. 18)

Dessa forma, concluímos que a construção da autonomia dos professores é resultado de seu desenvolvimento intelectual e de seu compromisso moral e político com o fazer pedagógico. Para tanto, faz-se necessário que suas bases teóricas sejam sólidas e igualmente comprometidas com um ideal democrático de educação e de sociedade. A prática educativa deve ser uma constante na busca da compreensão da sociedade, de conhecê-la para nela poder intervir, modificá-la, em favor da superação das desigualdades e da transformação social através da educação, em favor ainda do desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, por meio da superação da dicotomia teoria e prática.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção dedicamos espaço a apresentar o caminho percorrido pelas pesquisadoras na realização deste estudo, destacando desde os objetivos propostos à elaboração e utilização dos instrumentos para o alcance desses objetivos. Deste modo, explicitaremos o percurso que foi percorrido na realização da pesquisa, considerando os principais aspectos metodológicos concernentes aos objetivos traçados, as etapas, os instrumentos de coleta de dados, bem como o método de tratamento e análise dos resultados obtidos. Esta seção desdobra-se em subseções que discutem de forma mais pormenorizada o caminho desta pesquisa.

A pesquisa sempre emerge de uma inquietação, do questionamento, da investigação acerca da realidade que nos cerca de forma cuidadosa, metódica e sistemática. Logo, a pesquisa é um processo reflexivo sistemático. Acontece a partir de um conjunto de atividades às quais se propõe o pesquisador para construir novos conhecimentos, sobre um determinado tema, que tenha relevância científica e social. De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 155) “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Para tanto, é necessário que se tenha cuidado com a escolha dos métodos que serão utilizados no decorrer da pesquisa.

O estudo, aqui proposto, constitui-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, explicativa, quanto aos procedimentos, os dados foram construídos por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso do questionário (Apendice B), da entrevista e do grupo focal.

A pesquisa qualitativa se configura em um caminho investigativo que tem por foco o caráter subjetivo do objeto. Acerca da pesquisa qualitativa, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que, nesta abordagem, se “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, ou seja, a pesquisa qualitativa tem como foco os aspectos que não se podem mensurar quantitativamente.

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) acrescentam que:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Além disso, é importante salientar que as pesquisas de abordagem qualitativa são, em sua maioria, do tipo descritivas, já que o foco não está em quantificar os dados coletados, mas em descrevê-los e discuti-los à luz da teoria “retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada” (Ibidem).

Minayo (2003) considera que a metodologia da pesquisa refere-se ao caminho do pensamento a ser seguido: o tipo de abordagem, o método, as técnicas que o pesquisador irá empregar para obter os dados necessários para a realização da pesquisa. A autora destaca, também, a importância da criatividade do pesquisador ao estabelecer esse caminho o que, para ela, é insubstituível. Ou seja, é claro que é importante estabelecer e cumprir o percurso proposto, no entanto no decorrer da pesquisa, o pesquisador pode se deparar com situações que não foram previstas nessas etapas, inerentes à pesquisa com pessoas, porque trabalha com a subjetividade do homem, com condições reais e instáveis de vida e, nesse sentido, o pesquisador precisa escolher novos caminhos para o êxito da pesquisa. O que pode ser exemplificado pelas mudanças no roteiro inicial desta pesquisa tendo em vista o atípico em que ela se deu.

Nesse sentido, consideramos importante deixar registrado o contexto que estamos vivenciando no momento em que se realiza este estudo, bem como os imprevistos e as alterações nas escolhas que foram realizadas em consequência disto.

Em dezembro de 2019, um vírus, até então desconhecido, começa a circular na China. Esse vírus rapidamente se espalha atingindo todos os continentes, inclusive o Brasil, tendo o primeiro caso oficialmente divulgado em Fevereiro de 2020. Em 11 de Março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decreta pandemia<sup>8</sup>. Esse vírus altamente contagioso e que pode causar desde uma gripe comum ou, em casos mais graves, evoluir para pneumonia e síndrome respiratória aguda grave ou causar insuficiência renal levando o paciente a morte, sem uma cura ou vacina que possa contê-lo, levou as autoridades de diversos países a decretarem o isolamento, a

---

<sup>8</sup> Disponível em <<https://tudo-sobre.estadao.com.br/coronavirus>> Acesso em 19/05/2020

paralisação de uma série de atividades, e até mesmo o *lockdown*, uma expressão em inglês que significa confinamento ou fechamento total, uma medida mais radical adotada por países como China, Espanha, Itália e Alemanha na tentativa de conter o avanço do vírus.

Desse modo, tendo em consideração a situação pandêmica e as recomendações da OMS para a contenção do vírus, sobretudo sabendo que as principais formas de transmissão se dão a partir do contato com gotículas de saliva, espirros, acessos de tosse, contato próximo e superfícies contaminadas, o que exige distanciamento social, não é possível utilizar-se de instrumentos em sua forma comum, ou seja, que exigem o contato pessoal. Um dos instrumentos de coleta de dados dispensados mediante essa situação foi a observação. Sabemos que ela é um importante instrumento além disso, apresenta a vantagem de que o pesquisador interage diretamente com os dados, contudo ela sequer seria possível no contexto de fechamento de escolas por tempo ainda indeterminado. Mais adiante, explicitaremos as possibilidades para a coleta de dados, as quais lançamos mão, utilizando-nos dos meios eletrônicos para que seja possível coletar os dados para a pesquisa.

Na primeira subseção apresentamos os objetivos da pesquisa porque é a partir deles que definimos os métodos, os instrumentos e as técnicas que lançamos mão para alcançá-los. Na subseção seguinte apresentamos os sujeitos e os campos desta pesquisa, bem como os critérios utilizados para a seleção destes. A próxima subseção apresenta os procedimentos técnicos selecionados para a coleta de dados, quais sejam: pesquisa bibliográfica; questionário e entrevista em grupo focal. E por fim, descrevemos a forma como esses dados foram analisados, à luz do referencial discursivo de Bakhtin.

### 3.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Quanto aos fins, a pesquisa é do tipo descritiva, pelo fato de que se propõe a descrever as características de determinado fenômeno, a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte: o papel atribuído a teoria pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para melhor compreensão é importante esclarecer o porquê deste estudo assumir a perspectiva de pesquisa

descritiva. Um dos elementos que podemos destacar é que, de acordo com Prodanov e Freitas

A diferença entre a pesquisa experimental e a pesquisa descritiva é que esta procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem, enquanto a pesquisa experimental pretende demonstrar o modo ou as causas pelas quais um fato é produzido. Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador (2013, p. 52)

Desse modo podemos dizer que, por meio dos objetivos traçados, este estudo visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato a partir da interpretação dos dados coletados.

Para o alcance dos objetivos propostos utilizamos levantamento bibliográfico, aplicação de questionário e entrevistas com sujeitos que tem experiências práticas com o problema pesquisado.

A definição dos objetivos é parte muito importante da pesquisa, porque eles determinam o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa. Além disso, ao definirmos esses objetivos estamos apontamos resultados teóricos e práticos que desejamos alcançar.

Para melhor compreensão dos recursos metodológicos dos quais lançamos mão para a pesquisa, é importante ressaltarmos, aqui, o objetivo geral proposto, qual seja: “Analisar qual o papel atribuído à teoria no trabalho pedagógico escolar de professores da rede pública de Rio Branco que conferem sentido, direção e autonomia à *práxis* docente”. O objetivo geral é uma expressão mais abrangente das ideias do pesquisador quanto às finalidades da pesquisa que se desdobrou em objetivos específicos.

A respeito dos objetivos específicos, foram eles estabelecidos de forma que, por meio deles, pudéssemos atingir o objetivo geral. Eles apresentam um caráter mais concreto, imediato e instrumental. Para essa pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Compreender de que forma as professoras dos anos iniciais fazem uso dos conhecimentos teóricos apropriados na formação inicial em seu trabalho pedagógico escolar e como fundamentam suas escolhas.

b) Analisar como se dá a relação entre os conhecimentos apropriados na formação inicial e os conhecimentos tácitos oriundos de sua atuação profissional no contexto de sua *práxis*.

c) Identificar quais conhecimentos teóricos são predominantemente recorridos pelas professoras dos anos iniciais em seu Trabalho Docente.

Dessa forma, os objetivos aqui propostos dizem respeito a um fim que se quer atingir. Há um alvo (objetivo geral) que desdobrou em metas (objetivos específicos) de modo que orientou uma ação eficaz, tornando possível aquilo à que nos propusemos enquanto pesquisadoras. Além disso, de viabilizar o propósito da pesquisa, foram eles que ajudaram a definir o melhor método, as melhores técnicas e instrumentos para que se alcançasse a meta desejada.

### 3.2 O CAMPO E O SUJEITO DA PESQUISA

A escolha e definição do campo e sujeitos da pesquisa são indispensáveis para o bom andamento da investigação. É necessário estabelecer critérios que deem credibilidade à pesquisa, atendam aos objetivos propostos e ajudem o leitor a compreender o porquê das escolhas realizadas pelo pesquisador. De acordo com Prodanov e Freitas

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (2013, p. 70)

Tendo em vista esses pressupostos, estabeleceu-se que o campo desta pesquisa: escolas públicas de ensino fundamental do Município de Rio Branco. Segundo o Censo Escolar 2019<sup>9</sup> o município de Rio Branco Possui 67 escolas públicas na zona urbana do município de Rio Branco que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo da esfera federal, 01; estadual 46; e municipal, 20. O Censo aponta que o total de docentes no município que atua nos anos iniciais, público-alvo desta pesquisa, é de 939: em escola federal, 06; em escolas estaduais, 648; e em escolas da rede municipal, 285.

---

<sup>9</sup> Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acesso-a-informacao>> Acesso em 02/04/2020

Foram enviados questionários por meio das mídias sociais e endereços eletrônicos, de modo que não foi possível obter controle ou conhecimento de quantas escolas foram contempladas, recebendo o questionário. Depois de recolhidos, um total de 52 respondidos, esses questionários foram analisados para a seleção dos sujeitos que participaram da segunda etapa da pesquisa.

Além do campo da pesquisa, o local onde será realizada, é essencial determinar qual será a principal fonte das informações a serem coletadas. A unidade de análise pode ser uma pessoa, uma turma, uma escola, um grupo etc. Pode ser configurada num âmbito mais macro ou micro. Independentemente do âmbito da análise, precisamos saber quais os sujeitos da pesquisa e que critérios serão estabelecidos para a escolha desse sujeito.

A definição do sujeito da pesquisa se deu mediante o estabelecimento de critérios, que tiveram como objetivo, garantir o êxito na pesquisa, quais eram, para o questionário: professores de escola pública, que atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; para o Grupo Focal: aqueles que assinalaram positivo para participar da segunda etapa da pesquisa.

Consideramos importante salientar que a pesquisa com professores não é uma tarefa fácil. Esses trabalhadores comumente estão sobrecarregados com fazeres que ultrapassam a sala de aula. No contexto de pandemia, o Ensino Remoto apresentou novos desafios a estes profissionais, como o do uso das tecnologias e uma nova sobrecarga de trabalho, conforme aponta Relatório de uma pesquisa do GESTRADO/UFMG, sob a coordenação da Professora Dalila Andrade de Oliveira<sup>10</sup>, em que a percepção da maioria dos professores é a de que houve aumento de trabalho, sobretudo nas horas gastas com planejamento e preparação das aulas.

Desse modo, encontramos muita dificuldade na realização dos grupos focais, os quais foram marcados e remarcados seguidas vezes pela falta de participantes, ou pelo número insuficiente. Isso acarretou a flexibilização dos critérios inicialmente propostos, como o de realizar os grupos com professores que tivessem entre 7 e 15 anos de exercício da docência, bem como na redução de encontros de 3 para 2.

Nesse sentido, podemos dizer que, ainda que não possamos definir nos mínimos aspectos a escolha desse sujeito, ela não é aleatória, mas determinada por

---

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia- Relatório Técnico in **Revista Retratos da Escola** v. 14, n. 30 (2020). Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40>>

um conjunto de condições que vão se delineando de acordo com aquilo que se quer pesquisar e com as possibilidades dentro de contextos específicos. Para a pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os sujeitos de acordo com o problema da pesquisa e para obter os dados que necessita, precisa selecionar os procedimentos técnicos que o auxiliarão na coleta desses dados. Participaram da primeira etapa da pesquisa 52 professores que serão identificados pela sigla Q (Questionário), P (Professor) e o número correspondente à ordem de respostas do questionário (1 a 52). Na segunda etapa, o grupo focal os professores serão identificados por GF (Grupo Focal) P (Professor) e o um número (de 1 a 6). É salutar dizer que os mesmos professores participaram das duas etapas, mas no questionário não havia espaço para a identificação do respondente, desse modo não é possível identificar quais eram as respostas de quais professores.

Na próxima seção passamos a descrever como se deu a seleção e a utilização dos procedimentos de coleta: questionário e entrevista em Grupo Focal.

### 3.3 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E A CONSTITUIÇÃO DAS FONTES

Para o desenvolvimento de uma pesquisa é indispensável eleger o método de acordo com as características da modalidade de pesquisa escolhida.

As técnicas correspondem aos meios práticos empregados para a coleta do material de pesquisa. Vale destacar que, para Minayo (2003, p. 15), a metodologia vai além dessas técnicas. Ela é uma articulação entre as concepções teóricas, com a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade.

Em relação aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, neste estudo, foram utilizadas tanto as fontes de informação de procedência bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos, quanto a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica aconteceu com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta, servindo como modo de se aprofundar no assunto. O suporte bibliográfico é de suma importância para a pesquisa, porque

permite estabelecer um diálogo entre a literatura e as pesquisas já existentes com o seu objeto de pesquisa.

Para a construção desse arcabouço teórico nos utilizamos de autores que tenham como base uma visão crítica da sociedade e da educação: Saviani (2007) e Pimenta (1995, 1999, 2001, 2006) para discutir a relação teoria e prática; Marx (2004), Paro (2016), Tardif (2005) e Neto (2006) para fundamentar as questões relacionadas ao Trabalho Docente e suas especificidades e Contreras (2012) e Freire (2002, 2013) para as discussões acerca da autonomia pedagógica e Vazquez (1977) discutindo a *práxis*; dentre outros. O levantamento bibliográfico, para além de dar suporte teórico, auxilia na construção dos conceitos-chave para a discussão do tema da pesquisa: teoria e prática; Trabalho Docente; *práxis*; autonomia pedagógica.

Além disso, utilizamos o instrumento questionário que foi aplicado na primeira etapa da pesquisa com vistas a recolher informações mais gerais para a pesquisa e sobre o qual não tivemos controle acerca de quantos professores responderiam e quantos se encaixariam nos critérios estabelecidos para a pesquisa, sendo que, deste modo, o questionário também se tornou um filtro na seleção dos sujeitos que participaram dos grupos focais.

Outra técnica utilizada no decorrer da pesquisa para a coleta de dados foram as entrevistas, por meio dos grupos focais, realizados com os professores pesquisados. Passaremos a descrever como se deu a utilização de cada um desses instrumentos.

### 3.3.1 O questionário como instrumento para as aproximações iniciais com o objeto da pesquisa

A partir da aproximação teórica com o tema, o passo seguinte da pesquisa exigia outro instrumento que possibilitasse a coleta de dados no campo da pesquisa, desse modo o instrumento selecionado para a continuidade da pesquisa foi o questionário. O questionário é um instrumento muito utilizado pelos pesquisadores, pois se constitui como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre determinado assunto, além disso o questionário não pressupõe a presença do pesquisador, por isso é utilizado em situações em que não é possível a presença física pela distância, por exemplo.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013) “o questionário é enviado ao informante pelo correio ou por um portador e, após o preenchimento, é devolvido do mesmo modo” (p. 108). Outro elemento característico do questionário é o fato de que ele pode ser aplicado a um número maior de pessoas ao mesmo tempo. Os autores destacam também que “atualmente, os pesquisadores têm utilizado meios eletrônicos para facilitar, agilizar e reduzir os custos operacionais da pesquisa” (p. 108).

Tendo em vista a situação pandêmica, já apresentada anteriormente, optamos por utilizar neste estudo o questionário via eletrônico, por meio do *Google Forms*, um aplicativo que faz parte do *Google*, por meio do qual se pode criar formulários, enquetes e questionários. É uma ferramenta acessível, gratuita e que pode ser utilizada sem um grande conhecimento dos sistemas de informação.

O questionário depois de construído gerou um endereço eletrônico que foi enviado para os respondentes preencherem. Depois de preenchido, o questionário aparece imediatamente na plataforma do criador, com todas as respostas ou o pesquisador, quando preferir, pode consultar as respostas individuais. Essa ferramenta apresenta ainda algumas outras vantagens: pode ser respondida de qualquer lugar a qualquer momento; é acessível; e ainda apresenta ferramentas estatísticas que podem ser utilizadas para filtrar as respostas, criar gráficos e tabelas, podendo inclusive ser transportada de forma simples para o *Excel*.

Quanto à forma, Prodanov e Freitas (2013) indicam três tipos de questionário. Com perguntas abertas: nesse tipo permite-se que o informante responda livremente. Nesse caso, conforme acentuam Prodanov e Freitas (2013) “a análise dos dados é difícil, cansativa, demorada” (p. 109). Com perguntas fechadas ou dicotômicas: em que as opções de resposta apresentam alternativas fixas, geralmente duas opções (sim, não; concordo, não concordo etc.) de caráter bipolar ou dicotômico, ou seja, que expressam polos extremos. Com perguntas de múltipla escolha: nesse modelo, as perguntas também são fechadas, mas apresentam uma diversidade maior de opções de respostas. De acordo com os autores, os dois últimos modelos apresentam a vantagem de facilitar o trabalho do pesquisador no momento de fazer a tabulação dos resultados.

Optamos por utilizar um modelo misto, que abrange todos os tipos anteriormente descritos, o aberto, o fechado e com perguntas de múltipla escolha (apêndice B). O questionário enviado era composto de 12 questões, sendo que 8 eram fechadas ou de múltipla escolha e 4 abertas, dissertativas. As perguntas

fechadas nos ajudaram na construção do perfil dos professores pesquisados: idade, sexo, formação e experiência. Na segunda parte, com as questões de múltipla escolha, buscamos traçar uma aproximação com o objeto da nossa pesquisa, a fim de compreendermos o tipo de visão do sujeito em relação ao papel da teoria na sua prática. E numa terceira parte do questionário perguntas abertas, voltadas bem diretamente as suas questões/perguntas que não são possíveis de responder a partir de alternativas.

Esse questionário foi enviado a diretores e professores de escolas públicas dos anos iniciais e divulgado em grupos de professores nas redes sociais. Obtivemos um total de 52 questionários respondidos. Esses questionários, para além de nos trazerem dados importantes para o estudo, nos serviram de base para a seleção dos sujeitos que participaram da etapa seguinte da pesquisa, qual seja, o Grupo focal.

### 3.3.2 Os desafios da realização do Grupo Focal em tempos de pandemia

Propondo-se a aprofundar as discussões provocadas pelos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores, utilizamos como um segundo instrumento de coleta de dados a entrevista com grupo focal. Neste instrumento optou-se e utilizar o *Google Meet*, um aplicativo de *software* para videoconferência. O *Meet* é um serviço de videoconferência baseado em nuvem que você pode usar para se encontrar virtualmente com outras pessoas - seja por vídeo ou somente áudio, ou ambos, durante a realização de bate-papos ao vivo - e permite gravar essas sessões para visualização posterior.

O grupo focal também tem se caracterizado como uma importante técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Esse instrumento ocupa uma posição intermediária entre a observação e a pesquisa, utilizando-se de ambas concomitantemente. Esta técnica é bastante comum na área do *marketing*, no entanto, tem se mostrado excelente ferramenta nas pesquisas em educação.

De acordo com Gatti (2005), considera-se que, ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas, também, em como elas pensam e porque pensam. Além disso, o grupo focal permite ao pesquisador observar a interação entre os participantes da pesquisa e identificar quando as respostas à temática se dão de forma coletiva e quando elas se dividem.

Trata-se de uma técnica interativa, cujas palavras de ordem, por assim dizer, são: comunicação e interação. Ao utilizar o grupo focal o pesquisador coleta os dados por meio das interações grupais e das discussões que vão se construindo nos debates em torno de um foco: um tema, um produto, um serviço (GATTI, 2005). A entrevista em grupo focal é um recurso que ajuda o pesquisador a compreender o processo de construção das percepções, das atitudes, das representações que os sujeitos de um determinado grupo vão estabelecendo acerca do objeto central da pesquisa.

O grupo focal é uma técnica que favorece a interação, além disso de acordo com Rebolo e Bueno

a discussão em um grupo formado por participantes que têm vivência comum e compartilham características sociodemográficas semelhantes favorece a fluidez da conversação, o surgimento de discordâncias entre as opiniões dos participantes e a obtenção de informações que não ficam limitadas a uma prévia concepção do pesquisador. Nesse sentido, o grupo focal se constitui em uma técnica apropriada quando se tem em vista coletar informações sobre a vivência de um fenômeno que, muitas vezes, é pouco claro até mesmo para quem o vivencia (p. 326)

Desse modo, por ser a relação teoria e prática um fenômeno complexo e multifacetado, consideramos que a utilização dessa técnica propiciaria dados mais interessantes para este estudo.

O grupo focal é uma técnica de entrevista, e por isso torna-se importante evidenciar que na concepção que adotamos, a entrevista não é apenas um instrumento de coleta de dados em que o pesquisador elabora perguntas e obtém as informações que necessita a partir delas. Não se trata de um mero recolhimento de informações como verdades absolutas, o que para Daher *et al* (2004) equivale a “uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico, segundo a qual o dito por um sujeito uno corresponde à representação de uma verdade” (p. 164).

Partindo do pressuposto de que a entrevista não é apenas uma técnica do jornalismo que se resume a um conjunto de perguntas e respostas, para que se possa obter informações, destacamos que, neste trabalho, a entrevista foi um instrumento de coleta de dados estritamente ligado a um contexto específico, e analisado em relação a esse contexto. Ou seja, compreendemos que tanto no momento da coleta, quanto no momento da análise dos dados, ela está permeada por um contexto específico, com objetivos específicos, caracterizando-se, dessa forma como um gênero discursivo que promove um intercâmbio dialógico.

O termo dialógico refere-se à concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), na qual todo enunciado parte de alguém que, ao dizer, está levando em conta o seu destinatário, e que esse destinatário, ao tomar uma atitude responsiva em relação ao seu par, também está levando em conta a quem se destina. Dessa forma, estamos considerando que a entrevista é, também, um campo de negociação de sentidos, de produção de sentidos. Os entrevistados, ao falarem, portanto, levam em consideração as informações que já obtiveram a nosso respeito e o objetivo que sabem que temos com a entrevista.

Nesse sentido, destacamos que adotamos esse modelo para nossa pesquisa, tendo em vista considerarmos que, nesta forma, entrevistador e entrevistado não são figuras neutras, mas são sujeitos que estão produzindo textos orais sobre um determinado assunto, num determinado contexto, guiados por um objetivo específico.

A entrevista também é uma técnica muito utilizada entre os pesquisadores. Há vários tipos de entrevista: estruturada; a não estruturada; e a semiestruturada. O tipo é escolhido considerando o propósito a que se destina.

Neste estudo, optamos por utilizar o tipo não estruturada, que é aquela que não segue um roteiro e permite maior interação e espontaneidade entre entrevistador e entrevistado, é utilizada a fim de ampliar questões, podendo explorar mais as questões de maior interesse. Não havia um roteiro com questões a serem respondidas pelos participantes. Foram realizados dois encontros, que serão descritos posteriormente, em cada um foram apresentados temas para a discussão através de textos, imagens e das situações que surgiram na própria conversa. Os temas foram escolhidos a partir dos conceitos-chave elencados para este estudo. As entrevistas se deram de forma coletiva, o grupo focal, no qual várias pessoas participam ao mesmo tempo.

Para esse modelo nos inspiramos no “Círculo de Cultura”<sup>11</sup> de Paulo Freire, utilizando-se de palavras geradoras <sup>12</sup>, como proposta metodológica voltada para um

---

<sup>11</sup> *Círculo de Cultura* é um método que visava substituir as práticas tradicionais de aula. Paulo Freire os instituiu em práticas de alfabetização de adultos, na região nordestina, inicialmente. A ideia de Círculo tem a ver com a forma geométrica em que não há hierarquia, todos se olham, se veem, se ouvem. Diálogo é ponto central nessa proposição. “A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater” (p. 140) FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Edição do Kindle

<sup>12</sup> Para a realização dos Círculos de Cultura o educador observava os vocábulos mais recorrentes entre os alunos e selecionava as palavras que serviriam de base para as lições. De acordo com Freire “Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que

espaço coletivo de diálogo, mesmo que virtual, em virtude da necessidade de distanciamento social provocada pela pandemia do Coronavírus. E o que é um diálogo? Freire nos ajuda a compreender quando afirma que

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (2013, p. 145)

Para além disso, Freire nos adverte acerca da essencialidade de processos educativos que privilegiem o diálogo, a interação, a comunicação, sem essa compreensão o que se pratica, segundo ele, é um “antidiálogo”.

O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (2013, p. 82)

Consideramos importante esclarecer que Freire está pensando a relação professor-aluno, em processos de alfabetização de Jovens e adultos, ao estabelecer essa perspectiva, contudo a importamos para o contexto da relação pesquisador-sujeitos da pesquisa, por considerar, assim como o próprio Freire, que todo contexto é contexto de relações humanas e que se faz necessário superar essa perspectiva tão entranhada em nossa formação histórico-cultural de imposição, unilateral e passiva “que não comunica, faz comunicados”. Assumimos, assim como o autor, a convicção de que o diálogo é um caminho indispensável em todos os sentidos da existência humana.

Ao pensar um novo modo de alfabetizar, Freire ocupa-se da preocupação de superar uma tradição de objetificação do sujeito e ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento, a sentir-se um produtor de cultura, um participante ativo e um crítico transformador. Neste ponto nos identificamos com essa proposição na condução dos grupos focais por compreender que ela se articula perfeitamente com

---

apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras” (*ibidem*, p. 9).

a perspectiva discursiva bakhtiniana, pois nosso objetivo é que os participantes, parafraseando Freire, renunciem ao papel de simples objeto e assumam ser o que são por vocação: sujeitos. Para Freire “somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo” (2013, p. 81).

Freire (2013) descreve algumas “etapas” desse método, que adaptamos e utilizamos na condução dos encontros do grupo focal, quais sejam: Levantamento vocabular; seleção de palavras geradoras a partir dos critérios; criação de situações sociológicas, e ampliação.

O levantamento vocabular, trata-se de uma etapa inicial, em que se realiza uma investigação e um levantamento de palavras e expressões do universo vocabular dos sujeitos. De acordo com Freire (2013) “trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte” (p. 87). No nosso caso, adita-se a proposta de Freire, um tema específico, qual seja o da relação teoria e prática.

Desse modo, para o levantamento vocabular buscamos nos questionários, respondidos pelas professoras na primeira etapa da pesquisa, palavras/expressões/frases recorrentes nas respostas dadas. Tabulamos as respostas dos 52 questionários devolvidos, considerando, primeiramente, o tipo de resposta às perguntas “Você considera um desafio articular teoria e prática no seu fazer cotidiano?” e “A teoria vista na formação inicial influencia a sua prática atualmente?”, a partir dessas perguntas criamos grupos: 1-os que responderam afirmativamente às duas perguntas; 2-os que responderam negativamente. Desse modo, organizamos as respostas nesses grupos e então fizemos o levantamento vocabular de cada um deles.

Feito o levantamento vocabular foram selecionadas as seguintes palavras geradoras: do Grupo 1- *Instrumento indispensável ao fazer cotidiano; Processo ensino-aprendizagem mais favorável; visitar os conteúdos; relação teoria e prática no trabalho pedagógico; Prática consciente; Reformular, melhorar ou confirmar; Estar atualizado; Grupo 2- Visão diferente da realidade; Estar atualizado*<sup>13</sup>. Para Freire, tanto melhor seria a palavra quanto mais critérios ela contemplasse dentre os seguintes: sintático, semântico e pragmático. Aqui interessa-nos especialmente o último, por corresponder a “maior ou menor carga de conscientização que a palavra traz potencialmente ou o conjunto de relações socioculturais que a palavra cria nas

---

<sup>13</sup> Esta expressão esteve presente nos dois grupos.

peças ou grupos que a utilizam” (2013, p. 88). Esse vocabulário serviu de ponto de partida para as atividades propostas nos encontros do Grupo focal, ponto de partida dizemos, pelo fato que, chamam-se geradoras, porque podem desdobrar-se em tantas outras.

Com as palavras selecionadas, a etapa seguinte foi a de “criação de situações sociológicas”, no método proposto por Freire (2013) “selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras” (p.89). Ou seja, essa etapa refere-se à criação de situações em que essas palavras são inseridas, que remetam ao objeto de estudo, no nosso caso, optamos por inseri-las por meio de imagens, músicas e jogos (Apêndice D). Elas são o ponto de partida para a conversa. E é a partir dessas situações que se dá a Ampliação.

O debate, apesar de ser provocado pelas palavras geradoras inseridas nas situações sociológicas, não se resume a elas. Ele se amplia a partir da própria interação do grupo e propicia uma infinidade de possibilidades de reflexões que esse diálogo pode gerar. A cada fala, novos temas e novas palavras vão surgindo e alimentando as discussões no grupo. Em relação aos sujeitos, eles não foram escolhidos de forma aleatória, mas obedecendo a critérios definidos, como já explicitado em seção anterior. De acordo com Gatti (2005) é interessante que os grupos focais tenham entre 6 a 15 sujeitos de pesquisa. Grupos muito grandes geram dificuldades de compreensão e delimitação das discussões além disso, inviabilizam a participação e interação efetiva entre os sujeitos, característica essencial do grupo focal. Conforme explicitado anteriormente, pelas dificuldades encontradas para a realização dos encontros, optou-se por realizá-lo mesmo com um grupo menor, o primeiro encontro com 4 professoras e o segundo, com 6, sendo 4 os do primeiro encontro.

De modo geral, o grupo focal é conduzido pelo próprio pesquisador ou por um moderador ou coordenador, o importante é que quem está na condução do grupo busque ouvir com atenção os depoimentos e deixe os sujeitos confortáveis e livres para se manifestar, se expressar. No caso desta pesquisa, o grupo e as discussões foram conduzidos pela própria pesquisadora.

Para utilizar a entrevista, por meio do grupo, como técnica de coleta de dados é necessário tomar algumas precauções. A primeira delas é o contato inicial com o entrevistado. Nesse primeiro contato, via e-mail, disponibilizado pelos professores que

se dispuseram a participar da etapa seguinte ao questionário, apresentamos aos sujeitos o objetivo da pesquisa, esclarecemos como se daria a participação deles na pesquisa, expomos a garantia de liberdade em recusar-se a participar, também garantimos o seu anonimato nas discussões posteriores. É importante destacar ainda que, antes das entrevistas foram enviadas aos sujeitos desta pesquisa o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), conforme consta em anexo (Apêndice C), em que estão expressos os riscos, as garantias e os benefícios da pesquisa.

Depois de duas tentativas sem sucesso de marcar os três encontros, que tínhamos em mente inicialmente, conseguimos uma resposta positiva de 4 professoras, que também se prontificaram a participar de um segundo encontro, além de outras duas que se dispuseram a participar apenas deste último. Desse modo, passamos a etapa da organização dos encontros. Certamente, este foi um dos momentos de maior dificuldade na realização da pesquisa. No entanto, para nós era muito importante que os encontros acontecessem. Insistimos, mesmo com as dificuldades em encontrar espaço na agenda das professoras, porque queríamos um momento do estudo em que o diálogo acontecesse. Um momento em que as professoras pudessem expressar suas ideias e opiniões sobre o assunto livremente. Que pudéssemos vivenciar o compartilhar de experiências, a socialização dos múltiplos olhares das professoras sobre a temática. Essa liberdade, esse conforto, esse ambiente seguro, leve, em que as professoras não se sentissem julgadas, condicionadas e que sentissem que sua palavra era valorizada, era de suma importância para a proposta dialógica. E isso certamente foi um grande desafio, porque não é simples compreender como fazer isso sem perder de vista o objeto da pesquisa, é um dos riscos com os quais a pesquisadora tem que lidar quando se propõe a realizar um tipo de entrevista em que não há uma sequência de perguntas e respostas acerca de um determinado tema. Como manter o equilíbrio entre não fugir completamente da temática e deixar os professores à vontade?

Além disso, como nos propusemos a utilizar a “criação de situações sociológicas” por meio de elementos da arte (música, pinturas, imagens) as questões que se colocavam eram: quais imagens poderiam nos ajudar a colocar em pauta o objeto? Como inserir elementos da cultura, da arte como a música de modo que conseguíssemos provocar essas discussões? Uma mesma imagem é lida de formas diferentes por pessoas diferentes. Em que medida isso poderia ser um problema?

Seria isso um problema? Essas e outras preocupações nos inquietaram por algum tempo.

O primeiro encontro aconteceu numa quinta-feira à noite. Enquanto as professoras entravam na sala virtual, havia uma tela de boas-vindas e optamos por não colocar uma música de fundo para que as professoras, se quisessem, pudessem conversar. E de fato, houve conversas, algumas professoras se reconheceram de outros ambientes (escolas, cursos de formação continuada, graduação). Esse momento inicial foi importante, ainda que não fizesse parte do plano, essa conversa ajudou a deixar as professoras num ambiente familiar.

Primeiramente promovemos um momento “quebra-gelo” com as professoras para descontraír e tirar um pouco do ar sério e solene que muitas vezes se cria quando se trata de uma pesquisa de Mestrado. Para esse primeiro momento foi utilizado um *meme* (Apêndice D/Figura 01) acerca de como os professores estão se sentindo no Ensino Remoto. Além de ser um tipo de linguagem que circula na internet, os *memes* são, geralmente, engraçados e surtiram o efeito desejado. As professoras participaram, deram risadas e o ambiente ficou descontraído para o início da conversa.

A seguir foram apresentadas a pesquisa, os objetivos, e as garantias contidas no TCLE. Foi ressaltado que o objetivo da pesquisa não consistia em um julgamento de certo ou errado, mas numa busca por compreender como as professoras compreendem o papel da teoria em suas práticas.

Passamos a apresentação das professoras, nesse momento elas diziam um pouco sobre si mesmas (nome, idade, tempo na docência, séries com as quais atuam, formação acadêmica etc.). Em seguida tivemos, por assim dizer, o primeiro momento da pesquisa em si. Para abordar o tema *relação teoria e prática no trabalho pedagógico* utilizamos a música *Carinhoso*<sup>14</sup>. Após ouvirem a canção, foi contado um pouco da história desta música. *Carinhoso* (Apêndice D/Figura 02) é uma música de 1917, autoria de Pixinguinha (Alfredo da Rocha Viana Filho) e letra de 1937, autoria de João de Barro ou Braguinha (Carlos Alberto Ferreira Braga)<sup>15</sup>. Como se vê, a autoria da música é compartilhada por dois personagens, além disso, a música ficou guardada por 20 anos até que tivesse letra. Até então, apesar da linda melodia,

---

<sup>14</sup> Composição de Pixinguinha e João de Barro

<sup>15</sup> História completa disponível em: < <https://www.revistaprosaversoarte.com/pixinguinha-carinhoso-completa-100-anos/> >

permaneceu ignorada pelo público. Não fez sucesso. No entanto, melodia e letra juntas, *Carinhoso* se popularizou, tornando-se uma das canções mais conhecidas da Música Popular Brasileira. A seguir, as professoras puderam falar a respeito das reflexões que a história dessa música suscitou nelas.

Ainda no primeiro encontro, tendo como base as expressões *revisitar os conteúdos; Reformular, melhorar ou confirmar; Estar atualizado* (estes temas apareceram principalmente nas respostas acerca da influencia da teoria vista na formação inicial na prática), propusemos um desafio aos professores. O desafio consistia em duas partes: Compartilhe uma situação em que você se deu conta de que estava utilizando uma teoria que apreendeu na formação inicial; e uma situação que você percebeu que não era possível aplicar uma teoria da formação inicial. Todas as professoras participaram desse momento, mas nem todas conseguiram lembrar de imediato dessas situações, nesse sentido, o desafio ficou como tarefa para o próximo encontro. O primeiro encontro durou 01:06:33 (uma hora, seis minutos e trinta e três segundos).

O segundo encontro aconteceu na quarta-feira da semana seguinte, também no período da noite. Nesse encontro mais três professoras entraram na reunião, mas uma delas se sentiu mal e se retirou antes mesmo que a reunião começasse. As professoras receberam no decorrer da semana um lembrete da reunião e da tarefa da reunião anterior. Como havia duas novas professoras no grupo, apresentamos novamente a pesquisa, os objetivos e as garantias e pedimos que elas se apresentassem. As outras professoras solicitaram que o *meme* apresentado como “quebra-gelo” no encontro anterior fosse reapresentado para que as novas professoras e elas pudessem responder novamente.

Em seguida, retomamos o desafio proposto no encontro anterior e todas participaram compartilhando as situações e experiências pessoais. Foi um longo e proveitoso momento de conversa que acontecia num *vai-e-vem*, já que a cada situação compartilhada por uma professora, trazia a memória uma situação vivenciada por outra. Ressaltamos que todas as professoras do grupo focal tiveram a formação inicial na Universidade Federal do Acre (UFAC). Isso não aconteceu de modo intencional, mas em se tratando de um estado em que há apenas uma universidade pública, é muito fácil de acontecer. Essa ressalva serve para salientar que, embora a maioria tenha cursado em períodos diferentes, com exceção de professoras da mesma turma, em muitos momentos foram citados professores e professoras do

curso, compartilhados por elas. Falas como “o primeiro um que eu vi na minha graduação ainda, lá pelo ano de 2007 mais ou menos com a professora X, tiveram aula com ela?” ou “Como era mesmo o nome daquela professora da disciplina Y?”, ou ainda “Lembra que a professora Z sempre falou sobre isso?”. Esses momentos, do nosso ponto de vista foram importantes para a fluidez da conversa por proporcionarem um sentimento de pertencimento, de familiaridade.

Para alguns temas geradores foram utilizadas figuras ou charges: *Visão diferente da realidade* (Apêndice D/Figura 03); *Instrumento indispensável ao fazer cotidiano*; *Processo ensino -aprendizagem mais favorável*; *Prática consciente* (Apêndice D/Figura 04). Salientamos que essas informações, tais como a que temas nós relacionamos cada figura não foram repassadas aos professores, pois nossa intenção era condicionar minimamente o diálogo. Dizemos minimamente, pois estamos cientes, em primeiro lugar da nossa impossibilidade de total afastamento ou neutralidade no processo, também pelo fato de que os professores estavam conscientes do objeto da pesquisa e, certamente, isso influenciou seus discursos.

Por fim, propusemos também um jogo para as professoras. O jogo consistia em girar uma roleta que tinha algumas palavras-chave e que ao ser tocada pela primeira vez girava até ser tocada novamente e parar numa determinada palavra. Cada professora poderia falar algo que a palavra sorteada lhe lembrasse ou com a qual tivesse relação para ela. Eram oito palavras ou temas: *Instrumento*; *Confirmar, confrontar ou transformar?*; *Prática consciente*; *Aplicabilidade*; *Atualização*; *Revisitar conteúdos*; *Autonomia*; e *Visão da realidade*. Cada professora participou da brincadeira até que todas as palavras tivessem sido contempladas. Ressaltamos que nenhuma professora era obrigada a participar de nenhum dos momentos, elas eram deixadas à vontade para participar quando e como quisessem. O segundo encontro durou 01:41:15 (uma hora, quarenta e um minutos e quinze segundos).

Ao término agradecemos às professoras pela colaboração e elas se mostraram muito satisfeitas com a proposta, algumas pediram que a pesquisa fosse compartilhada com elas quando pronta e relataram que gostariam que as escolas e secretarias proporcionassem atividades como essa em outras oportunidades.

Os encontros foram gravados em áudio e vídeo, tendo como propósito sua transcrição para posterior análise. A transcrição foi feita na íntegra, mas apenas alguns trechos dela estão presentes neste trabalho.

A transcrição é outra fase da entrevista, nela o pesquisador revive o momento da entrevista. No entanto, numa perspectiva diferente, o de observar se o que foi planejado e idealizado, foi executado. A transcrição é a terceira fase da entrevista, sendo a primeira o planejamento e as providências necessárias para o encontro e a segunda, a entrevista em si.

Nessa fase, o pesquisador já faz uma “pre” análise do material coletado. Para Manzini (2006) “os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados.” Ou seja, se analisa tanto o que foi dito, quanto o que deixou de ser dito, as informações transcritas podem ser de natureza verbal ou não-verbal. Nessa etapa, o pesquisador escuta e reescuta o mesmo trecho várias vezes, tendo sempre o mesmo enfoque: coletar dados que o ajudem a atingir o objetivo da pesquisa. Feita a transcrição, a próxima fase é a da análise dos dados coletados articulando-os ou confrontando-os em relação ao aporte teórico selecionado.

### 3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

Todo pesquisador precisa lançar mão de técnicas que o auxiliem na coleta de dados. Contudo, é necessário que esses dados sejam analisados à luz do referencial teórico estabelecido a fim de responder à questão geral a que se propôs o pesquisador ou até mesmo produzir novas questões.

A análise dos dados tem como função não só confirmar ou negar as questões levantadas, mas de, frente a uma realidade complexa, trazer à tona dados não cogitados inicialmente. Além disso, a análise dos dados evidenciará as falhas existentes no processo de coleta de dados, como por exemplo, se as perguntas da entrevista foram bem formuladas, se foram muitas ou poucas, se o roteiro atendeu aos objetivos propostos na questão inicial da pesquisa, entre outros.

Depois de coletar os dados, o pesquisador tem a importante tarefa de analisar os dados obtidos. Não basta coletar uma série de informações e organizá-las, é necessário articular esses dados com conhecimentos mais amplos. Para Ludke e André (1986)

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (p. 45, grifo dos autores)

Essa etapa não é circunscrita ao final da pesquisa, ainda que aconteça de forma mais significativa nesse momento. A análise dos dados acontece em todos os momentos da pesquisa, de forma mais assistemática e informal. Ao escolher um instrumento de coleta de dados, o pesquisador já fará escolhas que afetam diretamente na forma de analisar os dados.

A análise deve ser feita tendo em vista os objetivos da pesquisa, comparar e confrontar os dados obtidos com os instrumentos de coleta. Essa é uma etapa muito importante para a pesquisa, afinal como salientam Prodanov e Freitas (2013) “Um dado não fala por si mesmo. Ele deve ser interpretado à luz de outros dados” (p. 115).

Nesse sentido, neste trabalho optamos por discutir os dados obtidos a partir de uma abordagem discursiva tendo como referencial teórico a perspectiva de Bakhtin.

O tratamento dos dados coletados se deu a partir da organização, sistematização e análise à luz do referencial teórico, na perspectiva da análise bakhtiniana. A escolha desse referencial de análise se deu pelo fato de que nesse modelo nos propusemos a fazer não apenas uma análise textual, mas uma análise do contexto que estrutura esse discurso.

O sentido do discurso, na visão de Bakhtin (2003), não é fixo, por vários motivos: pelo contexto, pela estética, pela ordem, pela forma de construção. Este sentido está sempre em aberto para interpretação do seu receptor. Por isso, para esse autor o discurso não pode ser analisado fora de suas condições reais, e, nesse sentido afirma que o emprego da língua se efetua na forma de enunciados, que refletem a individualidade e a especificidade de cada contexto, ou seja, são concretos e únicos. Para Bakhtin, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2003, p. 261).

A análise deve-se dar de que forma que se observem os aspectos mais amplos que compõem o discurso. Ela ultrapassa os aspectos linguísticos, não acontece de forma superficial. O discurso está articulado com as condições extraverbais inerentes a sua própria produção, circulação e recepção. Para Bakhtin

Na linguagem, como objeto da linguística, não há, nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre morfemas etc.) ou entre elementos do “texto” num

enfoque rigorosamente linguístico deste. [...] Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. (2003, p. 208-209)

Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Para Bakhtin, a palavra comporta duas faces, ou seja, na entrevista, por exemplo, numa dinâmica de perguntas e respostas, a palavra procede de alguém e se dirige a alguém, a palavra, segundo ele, é uma espécie de ponte entre mim e o outro. Quem fala, fala para alguém, como afirma Bakhtin (2003), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento” (p. 301, grifos do autor). Ou seja, o discurso, para além do que é dito, deve ser analisado em relação ao contexto em que se diz, para além disso, ao produzir esses discursos os sujeitos vão deixando pistas nos não ditos que nos ajudam a compreender os sentidos do que é produzido.

Dessa forma quem faz análise de discurso na perspectiva bakhtiniana deve ter em mente algumas questões essenciais: Quem diz o quê? Para quem? Onde? Quando? Compreendendo que a linguagem não se dissocia da interação social. Muito mais que uma reorientação teórica, é a compreensão de que o discurso é uma construção coletiva inserido num determinado espaço social e tempo histórico e essa compreensão pressupõe uma mudança de postura do pesquisador, que frise-se, é também sujeito, face a seu objeto de pesquisa, neste caso o papel da teoria em relação a prática de professoras da rede pública de Rio Branco.

## **4 O PAPEL DA TEORIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados empíricos, ou seja, os dados coletados no decorrer da pesquisa por meio dos instrumentos de coleta, quais sejam, questionário e entrevista em grupo focal, bem como as análises e discussões desencadeadas a partir deles.

Ressaltamos que optamos por utilizar os dados de forma concomitante, o que quer dizer que para cada eixo de análise utilizaremos tanto as respostas ao questionário, quanto as falas do grupo focal. Apesar de termos utilizado dois instrumentos de coleta, não analisaremos as respostas de modo separado, pois compreendemos que eles se complementam em nossa análise. Desse modo, tanto as respostas dos questionários, quanto as falas das participantes do grupo focal serão analisadas à luz do referencial teórico utilizado, bem como será identificado com qual instrumento coletamos a fala analisada. As seções foram construídas com base nos objetivos traçados para este estudo.

Deste modo a seção está organizada do seguinte modo: na primeira parte apresentamos os sujeitos da pesquisa. Qual o perfil dos professores que participaram desta pesquisa? A partir das respostas fornecidas por elas, iremos apresentar as características dos nossos sujeitos. Na segunda parte, nos debruçamos sobre as respostas dadas em relação aos nossos objetivos de pesquisa, refletindo sobre a relação teoria e prática, bem como a relação com os conhecimentos advindos da formação inicial; a relação teoria e prática e a inclusão; a relação teoria e prática e o desenvolvimento profissional; por fim os conhecimentos teóricos recorrentes na prática do professor dos anos iniciais.

Cabe dizer, portanto, que nesta seção nosso objetivo é participar o leitor do corolário do nosso estudo perfilando os sujeitos do estudo, bem como apresentando as contribuições deles para as discussões doravante delineadas.

### **4.1 QUEM SÃO AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nesta primeira parte buscamos delinear um pouco o perfil dos professores participantes da pesquisa. Em pesquisas qualitativas, os números, ainda que não

ocupem lugar central, nos ajudam a compreender quem são os professores da amostragem e, isto pode auxiliar a compreender os dados obtidos.

O perfil dos professores será analisado a partir das respostas obtidas na primeira parte do questionário, que contemplam os seguintes elementos: gênero, idade, formação e tempo de exercício da docência. Quanto ao gênero, o feminino é predominante dentre os respondentes do estudo. Dos 52 professores que responderam ao questionário, apenas 3 eram homens. Da segunda etapa da pesquisa, o grupo focal, apenas professoras participaram, num total de 6. Quanto a esse resultado, Mota (2010) destaca que

O predomínio do sexo feminino na profissão docente é um fato amplamente discutido por diversos autores (ALMEIDA, 1998; ARCE, 1997; CARVALHO, 1996 e 1999; LOURO, 2006; NOVAES, 1984), onde, geralmente, a literatura destaca que o processo de feminização do magistério tem relação direta com o fato de ter sido uma das primeiras profissões a se abrir para o trabalho das mulheres (p. 157)

Ao pensarmos o processo de feminização do magistério se faz necessário considerarmos aspectos sociais, políticos e culturais, bem como a representação feminina na profissão. Assim, para além do senso comum da dimensão quantitativa, é importante ponderarmos acerca de fatores implícitos atrelados a este processo. O processo de feminização do magistério, ainda que não tenha uma data definida, pois foi um fenômeno que foi se constituindo a partir de uma convergência de fatores, na literatura adota-se o final do século XIX como um marco da entrada das mulheres na profissão (MOTA, 2010; VICENTINI, LUGLI, 2009; LOURO, 1995, 1997). Dentre os fatores que podemos destacar em relação a esse fenômeno histórico está, por exemplo, a expansão da rede escolar concomitante ao momento também em que o Estado assume a prerrogativa da oferta da educação, que contribuiu para o aumento da necessidade de mão de obra barata, não sendo as mulheres arrimo de família, poderiam receber menos porque sua renda era apenas para frivolidades.

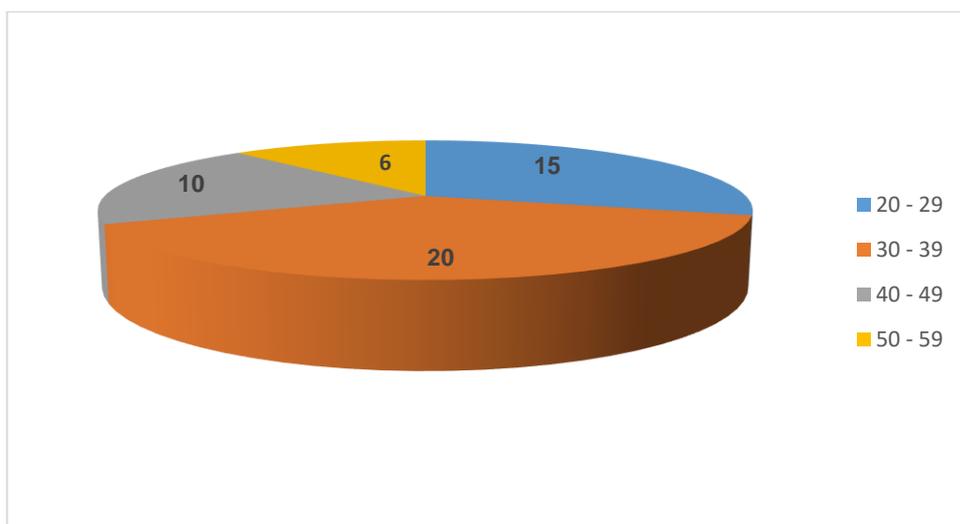
Outro fator que merece destaque nesse processo é a ideia do Magistério como uma extensão da maternidade. É importante lembrar que as mulheres lutavam pelo direito de trabalhar fora de casa, e numa sociedade conservadora, era importante que esse trabalho resguardasse uma identificação com aquilo para o qual as mulheres estavam destinadas: o cuidado com as crianças, antes seus filhos, agora seus alunos (LOURO, 1995).

Nesse sentido, para a sociedade da época, para o trato com crianças, as mulheres seriam adequadas por seus hábitos, comportamentos e natureza (LOURO,1997). Esses fatores e essa identificação, no entanto, não são representações do passado, posto que ainda existe um legado cultural muito forte em relação às representações de gênero, percebidos no fato do senso comum guardar elementos que identificam o Trabalho Docente com representações sociais de feminilidade como: cuidado, ensino, docilidade, abnegação, vocação, as mulheres continuam a ocupar massivamente esse espaço, sobretudo quanto menores as crianças.

Desse modo, é relevante salientar que a representação feminina nesta pesquisa é um reflexo da realidade brasileira, posto que os últimos levantamentos nacionais identificam que o percentual de professoras nos anos iniciais da Educação básica é de 90,9%<sup>16</sup>.

Em relação à idade dos participantes da pesquisa é importante considerar que a faixa etária dos docentes pode nos dar alguns indicativos do perfil do professor que atua na educação básica. Na amostra pesquisada a maioria dos professores tinha entre 31 e 40 anos (39%), seguidos por professores com idade de 21 a 30 anos (29%); idade de 40 a 49 anos (20%); e de 50 a 59 anos (12%), conforme gráfico a seguir.

**GRÁFICO 01- Faixa etária dos professores**



Fonte: Elaboração própria a partir de banco de dados da pesquisa

<sup>16</sup> CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

De acordo com dados de relatório produzido a partir de resultados do censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017 a faixa etária prevalecente entre os professores é de 30 a 49 anos, sendo que a tendência percebida nos últimos anos é a de aumento do número de professores nessa faixa etária, o que indica um envelhecimento da classe. Souza sugere que

os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho (2013, p.70)

Gatti e Barreto (2009) ao fazerem uma análise mais pormenorizada do perfil docente a partir da idade dos professores, identificam que os professores mais jovens (até 29 anos) encontram-se na Educação Infantil, enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental a distribuição apresenta um equilíbrio maior, deixando a última etapa, o Ensino Médio, com um percentual maior de professores com idade a partir de 30 anos. Essa distribuição nos ajuda na compreensão da própria carreira docente, com base nesses dados e na bibliografia produzida sobre essa característica, utilizamos os estudos de Souza (2013) para refletir que

os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão (p.57)

E acrescenta que “isso parece se articular com as consequências geradas pela reforma previdenciárias” relacionando o fato à reforma da previdência, que teria dificultado a aposentadoria precoce do professor.

As professoras que participaram do Grupo Focal tinham 42 (01), 41 (02), 35 (01), 33 (01), e 31 (01) anos, ou seja, dentro da faixa etária da maioria dos professores da Educação Básica. De acordo com Carvalho (2018) em 2017, 51,6% dos professores da Educação Básica no país tinham entre 31 e 45 anos.

Souza e Gouveia (2011) associam a faixa etária dos professores à experiência profissional quando afirmam “é possível que a ampliação de quadros mais experientes esteja associada, como vimos com a questão da idade, à necessidade em permanecer mais tempo na ativa e acrescentam que

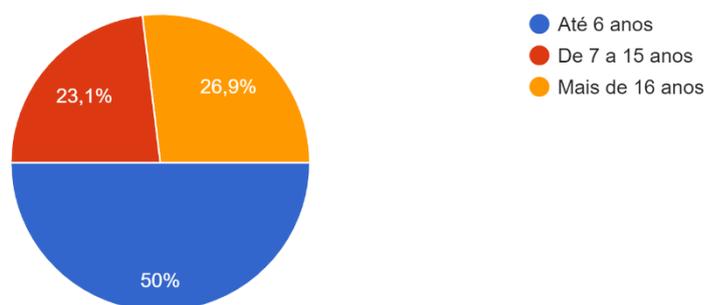
Em outra perspectiva, a experiência tende a forjar melhores profissionais docentes. Isto pode representar um incremento nas condições de qualidade, seja pelo contato direto de alunos com profissionais que já acumularam uma trajetória que os qualifica para enfrentar desafios, seja porque potencializa um amadurecimento das ações pedagógicas, dado o teste do tempo pelo qual elas (por meio dos docentes) já passaram (p. 05)

Segundo sugere Huberman (1992) se considerarmos que a idade é um indicativo de que os professores estão/permanecem mais tempo na carreira, pode-se dizer também que estes professores têm práticas pedagógicas mais amadurecidas e são mais seguros no enfrentamento de desafios.

Ao longo da sua experiência profissional, o professor vai construindo sua identidade, vai constituindo saberes a partir das suas vivências. Confirmando ou confrontando as teorias. Desse modo, torna-se importante analisar o tempo de exercício da docência entre os sujeitos pesquisados. É importante salientar que no início deste estudo um dos critérios estabelecidos era o de que os sujeitos da pesquisa teriam entre 7 e 15 anos de exercício da docência, critério esse que foi flexibilizado em razão das dificuldades de realizar a segunda etapa da pesquisa com este grupo, no entanto, das professoras que participaram do Grupo focal, apenas 2 tinham menos de 7 anos de exercício da docência.

Mota (2010) afirma que “O tempo de exercício na profissão docente torna-se, então, um aspecto relevante na caracterização do perfil dos professores por tratar-se de uma dimensão que modifica a identidade e subjetividade dos professores” Em nosso estudo o tempo de exercício da docência está representado no gráfico a seguir.

**GRÁFICO 02- Tempo de exercício da docência**



Como se pode ver, os respondentes do questionário, em sua maioria (26) tinham até 6 anos de exercício da profissão, seguidos por professores com mais de 16 anos de experiência (14) e os demais tinham entre 7 e 15 anos de experiência (12). Isso pode explicar o fato de essa pesquisa não ter conseguido realizar o que inicialmente fora proposto, realizar os grupos focais com professores que tivessem o tempo de exercício entre 7 e 15 anos de experiência profissional.

Tendo como referência o ciclo de desenvolvimento profissional docente, proposto por Huberman (1992), podemos dizer que o autor corrobora com a afirmativa anterior. De acordo com o autor “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas” (p. 42) além disso, segundo Huberman, as pessoas estabilizadas na profissão se sentem mais seguras, confiantes “em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”, é um profissional que busca novos estímulos, ideias, desafios e compromissos. O autor estrutura o ciclo de vida profissional do professor, considerando o tempo em que ele exerce a atividade docente, embora seja importante considerar que não se pode enquadrar todos os professores num determinado ciclo, reconhecemos que há uma certa linearidade entre as características dos professores dentro da mesma fase da carreira.

Huberman (1992) classifica os 3 primeiros anos como “Entrada na carreira”. O autor destaca que esse é um estágio de descoberta da profissão, de sobrevivência e de choque de realidade. Por outro lado, essa descoberta pode traduzir também o entusiasmo inicial, a experimentação e o sentir-se parte de um grupo profissional, como vemos nas falas a seguir retiradas do Grupo focal das 2 professoras que tinham 2 e 3 anos de experiência, respectivamente.

o que é que eu percebi é durante a minha curta vida de professora o que deu certo, bom como eu falei, *né?! Na outra aula... na outra reunião é... eu cheguei caí de paraquedas com muito medo, com muita vontade*, mas realmente com muito medo e *fui abraçada* realmente, literalmente, *pelas professoras* (Grifo nosso. Trecho transcrito da fala do GFP2)

e eu posso falar de cara *uma coisa que não dá certo* que foi aquele (Método Montessori) eu tô *toda animada* ali... animada chegando no meu primeiro dia, a minha primeira turma (...) a minha escola eu fui muito abençoada por Deus porque elas têm uma formação incrível assim *a gente partilha* muito de ideias, a gente partilha muito (...) a gente tem *uma troca de experiências* muito, muito rica (Grifo nosso. Trecho transcrito da fala do GFP5)

As falas dos professores retratam elementos que Huberman (1992) classifica como comuns entre os professores iniciantes: o medo, o entusiasmo, a experimentação e a criação dos vínculos profissionais.

De 4 a 6 anos, conforme tabela elaborada por Huberman (1992), ocorre a fase da estabilização. A fase da estabilização se caracteriza pelo comprometimento definitivo com a carreira da docência, pela nomeação oficial, e como uma fase de tomada de responsabilidades. Essa fase pode consistir também pela exclusão de outras possibilidades para assumir uma identidade docente é um afirmar-se professor, de acordo com Huberman “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente” (1992, p. 40) Os 50% que responderam ao questionário, também se encaixam nessa fase, tendo em vista que não fizemos distinção entre os iniciantes e os demais, colocando apenas a opção que ia até 6 anos de experiência.

Entre 7 e 25 anos de carreira, Huberman (1992) identifica que ocorrem, simultaneamente, a fase da diversificação e a fase do questionamento ou do “pôr-se em questão”. No entanto, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica, ou seja, o professor começa a se permitir experimentações, enquanto a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

O período entre 25 e 35 anos de carreira, é identificado por características que vão ao encontro do nome que o definem, é a fase da serenidade, pela capacidade de antever as situações da sala de aula, e do distanciamento afetivo, que pode ser explicado, em parte, pelas diferenças entre as gerações (professores e alunos). Concomitantemente, observa-se, também, a fase do conservadorismo, marcada pelo distanciamento das lamentações frente à profissão. Por último, a fase do desinvestimento, que ocorre entre 35 e 40 anos de docência, quando os professores passam a dedicar mais tempo para si próprios e menos tempo para preocupações relativas à profissão.

Dentre os professores participantes da pesquisa podemos identificar uma variedade considerável, tendo professores que se encaixam em todos os perfis descritos anteriormente. Essa variedade se deve, em parte, às dificuldades encontradas para selecionar os sujeitos da pesquisa a partir dos critérios estabelecidos, em função da situação pandêmica. Contudo, as diferenças nos perfis foram importantes no momento de análise de dados, sobretudo nos dados do Grupo Focal, por trazerem à tona a questão do contexto, quer dizer, o tipo de relação que se

estabelece com a teoria e o papel atribuído a ela é diferente a depender das experiências do sujeito, um sujeito com mais tempo de exercício, presume-se, é um sujeito com mais experiência. Na perspectiva adotada para análise, qual seja, a do discurso, esses elementos são, não apenas importantes, mas determinantes na elucidação de um fenômeno.

Além da questão do tempo de exercício, é ainda fundamental, conhecer os níveis de formação dos sujeitos da pesquisa, para tentar compreender de que modo isso se relaciona com o objeto da pesquisa.

Nos últimos anos no Brasil, a pressão relativa ao nível de formação dos professores que atuam na Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, etapas nas quais ainda admite-se como requisito para atuação qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, *como formação mínima* para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, *a oferecida em nível médio* na modalidade normal” (Grifo nosso, BRASIL, 1996) têm aumentado significativamente.

Uma indicação disso pode ser constatada, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) em que, dentre as metas estabelecidas, encontramos na meta 15 a orientação que esforços sejam empreendidos no sentido de que ao final da década “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

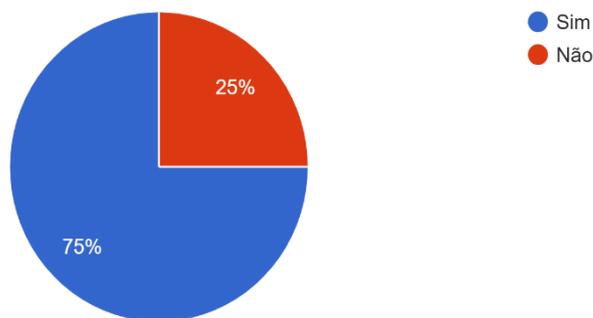
Souza e Gouveia (2011) ao analisarem dados referentes aos censos realizados entre 1997 e 2017, asseguram que o perfil de formação dos professores tem mudado consideravelmente. Ao passo que tem diminuído o número de professores com nível médio, por outro lado tem aumentado os que possuem pós-graduação (especialmente *as latu sensu*).

No estado do Acre, por exemplo podemos citar exemplos que vão ao encontro dessa constatação. Verçosa e Bassi (2019) apontam que “desde os anos 2000 o governo estadual, em parceria com a Universidade Federal do Acre (UFAC), vinha oferecendo um programa de formação em nível superior para os professores efetivos e temporários” (p. 07). Esse movimento resultou numa alteração do perfil de formação dos professores da rede cujos professores passaram a ter nível superior, passando de 27%, em 2004, para 66%, em 2017.

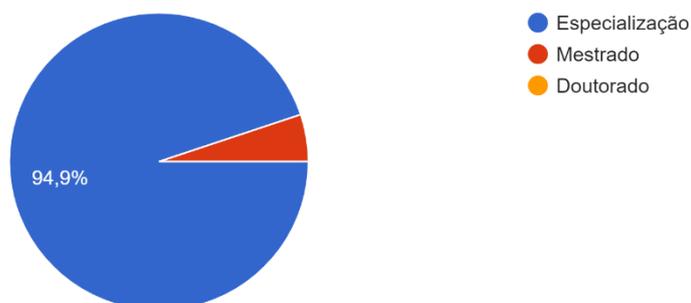
Outra constatação do mesmo estudo, ainda referente à formação, diz respeito ao aumento dos professores com pós-graduação. De acordo com Verçosa e Bassi (2019) “dados do Censo Escolar entre 2009 e 2016 atestam que o percentual de professores da rede estadual de ensino, com formação em cursos de especialização, avançou de 33% para 41%” (p. 09). Dentre as possíveis causas, podemos apontar a relacionada à remuneração, tendo em vista que o Plano de Cargos e Carreiras oferece estímulo remuneratório em razão da formação. Contudo, o número de professores com pós-graduação *strictu sensu*, mestrado e doutorado, ainda é ínfimo 1,5% e 0,1% respectivamente.

Os dados apontados por Verçosa e Bassi (2019) correspondem aos que encontramos nos sujeitos participantes da pesquisa conforme gráfico apresentado a seguir.

**GRÁFICO 03- Possui graduação?**



**GRÁFICO 04- Que tipo de pós-graduação?**



Todos os respondentes do questionário possuíam formação em Nível superior. No entanto, essa realidade ainda não é a encontrada em todos os municípios do país, sobretudo quando falamos dos professores que trabalham nos anos iniciais. O censo realizado em 2017 aponta que 23,6% dos professores que atuam nesta etapa tem a formação em nível médio. Contudo, é importante ressaltar que a tendência nos últimos anos tem sido de redução e que a maioria dos professores com nível médio estão mais presentes nas zonas rurais (CARVALHO, 2018).

Quanto à pós-graduação, dos 52 professores que responderam ao questionário, 39 tinham pós-graduação, sendo que deste total 37 a tinham no nível da especialização, apenas 2 possuíam Mestrado e nenhum possuía doutorado. Quanto ao grupo focal havia: 01 professora com nível superior, 04 professoras com especialização e 01 com Mestrado. Esse aspecto da amostragem vai ao encontro dos dados apresentados no estudo realizado por Verçosa e Bassi (2019) que atribuem a quantidade extremamente baixa de mestres e doutores no ensino público estadual à pouca oferta e alto nível de exigência de ingresso nos cursos de *pós-graduação stricto sensu* do Estado, sendo que, por outro lado, a oferta de pós-graduação *lato sensu* é farta e vem sendo favorecida, inclusive, por ampla oferta de cursos à distância de instituições privadas.

De fato, ao considerarmos a realidade do estado (e não somente a capital, Rio Branco), a oferta de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* é pouca; contudo, o argumento de que o alto nível de exigência de ingresso é responsável pela pouca adesão carece ser objeto de reflexão, afinal, o nível de aprofundamento de estudos e pesquisas não pode ser pensado para o público, mas, o público deve ser preparado para os níveis exigidos – e aqui o problema na educação se vê reforçado, no entanto este debate não é objeto do estudo ora desenvolvido.

É importante esclarecer que não estamos propondo aqui que o nível de formação é definitivo no que diz respeito à qualidade da ação docente. Sabemos que essa é uma daquelas multifacetadas questões do trabalho do professor. Contudo, ancorados nas pesquisas realizadas nos últimos anos, consideramos que esse é um aspecto importante para conhecer o perfil do professor.

A esse respeito Souza (2013) afirma que o nível de formação do professor tem relação direta com o nível cultural deste. De acordo com análises do autor<sup>17</sup>, a

---

<sup>17</sup> As fontes empíricas utilizadas neste estudo foram o questionário de contexto aplicado aos docentes de matemática e língua portuguesa do 5º e do 9º ano do ensino fundamental por ocasião da aplicação

diferença do nível cultural entre professores sem e com nível superior, numa escala de 0 a 10, em 2003 era de 3,9 e 8, e em 2011, de 7,6 e 9.

Esse é um achado que, como dito, já seria esperado, mas confirma a importância da formação inicial e continuada para os professores. Se são profissionais que trabalham com a cultura e a ciência, o seu nível cultural deve ser o mais elevado possível, pois isso representa, antes de tudo, maior domínio sobre o seu próprio objeto, além, por certo, da importância mais geral de termos docentes com compreensão mais ampliada sobre a cultura, em todas as suas manifestações (p.67)

Desse modo podemos inferir que a formação, e o nível de formação, são aspectos importantes no desenho do perfil dos professores participantes da pesquisa. Considerando que a compreensão do objeto deste estudo compreende tanto questões objetivas, aquelas ligadas ao perfil docente como sexo, idade, tempo de exercício e formação, quanto subjetivas, doravante nos debruçaremos sobre a análise dos discursos e contextos de discursos presentes tanto no questionário quanto no Grupo focal e que nos auxiliarão no alcance do objetivo proposto neste estudo, qual seja: Analisar qual o papel atribuído à teoria no trabalho pedagógico escolar de professores da rede pública de Rio Branco que conferem sentido, direção e autonomia à *práxis* docente.

#### 4.2 O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO TRABALHO DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES

As duas primeiras questões do questionário, diretamente relacionadas ao objeto de estudo, eram “Você considera um desafio articular teoria e prática no seu fazer cotidiano?” e “A teoria/conhecimento teórico se faz presente em seu trabalho de professor?” para responde-las o professor poderia selecionar dentre as seguintes opções **1)Sim**, **2)Não**, e **3)Às vezes**.

Quanto à primeira pergunta grande parte dos professores respondeu utilizando a opção **Às vezes** (29), seguidos pelos que responderam **Sim** (20) e os que não veem dificuldade nessa relação e responderam **Não** (03).

---

da Prova Brasil (PB) de 2011 e o questionário aplicado aos trabalhadores docentes, de escolas públicas e privadas, por ocasião do Censo dos Profissionais do Magistério (CPM), em 2003, ambos em todo o território nacional (SOUZA, 2013, p. 55)

É importante recuperarmos aqui a ideia de que a articulação teoria e prática é um desafio que tem raízes históricas e está assentada na própria organização social, na divisão de classes, fomentada nas sociedades capitalistas, sobretudo se pensada na perspectiva separação/oposição. Santos (2014) problematizando questões históricas da dicotomia teoria e prática afirma que

a escola, no bojo do modo de produção capitalista, se apresenta como instituição que vai propiciar e legitimar a expansão do capitalismo, em detrimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Nesse sentido, constata-se, na visão da referida autora (FREITAS, 1996), que a produção e a apropriação do conhecimento se realizam de forma contraditória no capitalismo: ao mesmo tempo que abrem grandes possibilidades para o desenvolvimento e o progresso científicos, no seu interior engendram-se as condições que separam teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, bem como os atos de concepção e execução, circunstância que contribui fortemente para a fragmentação e desumanização do trabalho humano (p. 54)

Embora, não estejamos afirmando que a divisão teoria e prática não exista em outros modelos sociais, nas sociedades capitalistas a exploração dos trabalhadores pelos donos dos meios de produção torna ainda mais evidente a divisão entre trabalho manual e intelectual. Ou seja, esta divisão é acentuada o que torna, em trabalhos como o do professor, em que ela carece ser superada, um desafio articular essas duas dimensões.

Desse modo, o resultado nas respostas dos professores, ainda que alguns indiquem que nem sempre é um desafio, reflete essa dinâmica social própria dos modelos capitalistas, a de evidenciar essa dicotomia e impor desafios à sua articulação.

Para a segunda questão, qual seja e “A teoria/conhecimento teórico se faz presente em seu trabalho de professor?” obtivemos as seguintes respostas: 84,6% (44) dos professores responderam que a teoria está presente em seu Trabalho Docente e 15,4% (08) afirmaram que algumas vezes ela se faz presente; não houve respostas para a opção em que a teoria não se faz presente no trabalho do professor.

Podemos perceber que ainda que as respostas à primeira questão indiquem que por algumas vezes os professores encontrem dificuldade nessa relação, os resultados da segunda questão nos permitem inferir que isso não os impede de buscar articular teoria e prática no seu trabalho, já que a maioria afirma que ela está presente

no seu fazer cotidiano. Ainda que se apresente como um desafio, os professores não deixam de reconhecer a importância dessa relação.

Essa relação teoria e prática as vezes é complicada, mas é muito importante também (GFP4)

O conhecimento teórico se faz necessário para guiar esse fazer pedagógico na escola (QP4)

A teoria se faz presente cotidianamente em minha prática. Não existe prática sem teoria ou teoria sem prática, se assim fossem, ambas seriam vazias. Conheço uma teoria e coloco em prática sabendo os objetivos que desejo alcançar, analiso a minha prática e através dela posso *reformular, melhorar ou confirmar* uma teoria (Grifo nosso, QP14)

A fala da P14 nos leva a uma consideração importante nesta análise, mesmo para os professores que reconhecem a importância da teoria para o trabalho pedagógico, não existe uma relação direta das teorias na prática como se as teorias produzidas fossem uma fórmula mágica, ideia também presente nessa outra resposta.

(O conhecimento teórico atua) Elaborando diretrizes que orientem os professores em suas atividades e para que assim os alunos possam entender e assimilar os conhecimentos de forma clara e objetiva. Em outras palavras não existe uma receita pronta para ensinar. Existem possibilidades (QP4)

Daí a se considerar que a realização da teoria na prática depende muitas vezes de paciência, de insistências, da experiência. Experiência, entendida aqui não circunscrita à questão do tempo do exercício, mas no sentido da experimentação, da tentativa e erro. Podemos perceber que esse elemento é importante a partir de algumas fala da P1 no Grupo focal ao relatar uma situação em que na primeira tentativa a teoria não correspondeu às expectativas, mas que depois de alguns anos ela tenta novamente

E aí depois quando eu fui ler mais, aprender mais dessa estratégia eu consegui aplicar. Mas eu também percebi que com públicos menores de primeiro ano, por exemplo, crianças de 6 anos 7 anos na época porque agora é 7, né?! Mas antes... aliás agora é 6, mas antes era 7, primeira série. E aí, foi com o primeiro ano mesmo, foi complicado demais então eu vi essa parte aí que eu não compreendi bem a teoria e foi só com aquela vontade de fazer e deu bastante errado (GFP1)

Embalada pelo relato da P1, outra professora participante do grupo lembra-se de uma situação parecida que aconteceu com ela nos primeiros anos de experiência e depois do relato, acrescenta

Até eu me colocar, me situar e tentar trabalhar com esse tipo de atividade novamente demorou um bom tempo mas assim uma coisa que a gente vai aprendendo Depende do momento da situação das pessoas com quem você está trabalhando e as teorias geralmente elas se alicerçam amparam e a gente pensa se foi publicado é comprovado cientificamente que dá certo então eu pulei alguma etapa alguma coisa não deu certo e a gente vai procurando se ajustar e é entre esses ajustes que a gente entende que realmente dá certo , né?! (...) O que eu aprendo disso é que a gente tem que insistir a gente tem que se adaptar escolher o momento iniciar não dá certo a gente se atrapalha no meio do processo as crianças não reagem bem, mas à medida que a gente vai insistindo vai trabalhar na esclarecendo elas vão dando aquele *feedback* positivo aquilo que a gente espera(GFP5)

A partir dessas falas podemos compreender que a prática é o espaço privilegiado de concretização ou não das teorias, é antes de tudo, espaço de reflexão acerca delas. Isso é um elemento importante pois “uma identidade profissional se constrói, pois do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 1999, p. 19). Acerca desse aspecto Pimenta reflete ainda que

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente (1999, p. 27)

Nesse sentido também se dá a fala da P4, depois de ouvir os relatos das professoras, em que afirma

Deixa só eu fazer aqui uma observação, essa é a ideia do grupo focal, né?! (risos) Interessante que eu percebi o movimento também de construção de teoria, não é?! Porque você é... aplicou, percebeu que não deu certo, mas aí num outro momento aplicou de novo e percebeu que com outro público deu certo. Então é... é a gente acaba construindo teorias, né?!?! Na nossa prática também, né?!? A gente acaba “teorizando” (Faz o sinal de aspas com as mãos) (GFP4)

Em direção a esse sentido da fala da P4, ao discutir conhecimento e saber na formação de professores Mota, Prado e Pina (2008) destacam que é importante compreender o saber

enquanto produto da operação de tratamento do conhecimento que, na aventura do sujeito professor, torna-se saber. Rompe-se epistemologicamente, por conta do contexto, transcendendo uma teoria consolidada. E é nesse contexto que os professores produzem/constroem saberes outros, interagindo com outros sujeitos, com outras culturas no ambiente escolar. O saber docente é marcado pela presença de professores que ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros (p. 130)

Ou seja, é a teoria, experimentada, vivenciada, confrontada, recriada, transformada pela relação do sujeito (professor) com o objeto (conhecimento) a partir da realidade. Pimenta (1999) discorre sobre a importância do saber construído pelo professor a partir das suas experiências, mas ressalta que a teorização desse saber é uma dificuldade que necessita ser superada a fim de conferir um “estatuto epistemológico” a esses saberes. Um dos caminhos apontados por ela é o da documentação.

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o registro sistemático das experiências (PIMENTA, 1999, p. 27)

Para a autora, é importante “documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos” (*ibidem*). Ou seja, é importante para o professor construir modos sistematizados de organizar, registrar, e posteriormente analisar suas práticas a fim de potencializar e validar os saberes produzidos a partir de suas experiências. Uma prática refletida, intencional e articulada com a teoria é favorecida nesse tipo de ação. Neste sentido, encontramos ressonância para o que fora exposto na seção teórica deste estudo, a importância da *práxis* como superação da dicotomia teoria e prática.

No conceito de *práxis*, teoria e prática são entendidas como dois componentes indissolúveis. Para Vásquez (1977, p.241), *práxis* pode ser definida como “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. Esse modo de interpretação compreende a relação teoria e prática numa concepção dialética. De relação, de articulação, de

relação mútua. Para Pimenta (1995) “As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática ou práxis” (p. 61).

Nesse sentido, tendo como base o conceito de *práxis*, podemos tecer algumas considerações: a teoria não se sobrepõe à prática apenas como quem “dita as regras”, porque a teoria não se relaciona direta e imediatamente a ela. Isso acontece porque essa relação teoria e prática se dá contextos mais amplos, ou seja, tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas, separadas ou isoladas em si mesmas, fora de seus contextos reais. A prática é prática social porque está inserida num contexto maior, em contextos reais. Assim, podemos compreender que a prática tem um sentido social e histórico. Mas, além disso, a prática não apenas se enquadra nesses contextos, ela modifica, altera essa realidade e é ponto de partida para reflexão, interpretação e produção da teoria. Por outro lado, a prática carece de embasamento teórico. A prática sem reflexão teórica, sem intencionalidade, sem sistematização não produz saber teórico. Esse é o movimento dialético produzido pela *práxis*.

Destarte, para compreendermos a *práxis*, torna-se importante compreendermos, a partir das falas dos professores como se articulam suas práticas com os conhecimentos teóricos, advindos da formação inicial.

#### 4.3 A TEORIA E OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO INICIAL MANIFESTADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES

A formação inicial é o primeiro processo sistematizado de formação dos professores. É, comumente, o primeiro encontro do professor com as teorias que lhe servirão de fundamento para a prática profissional. É na formação inicial que, principalmente os alunos, se espera sejam apresentadas: as técnicas, os saberes, as habilidades necessárias para exercer uma determinada profissão. E é geralmente na formação inicial que surgem os primeiros embates entre a teoria e a prática. De acordo com Pimenta e Lucena (2006)

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que

certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (p. 06)

Não é nosso objetivo discutir a relação teoria e prática na formação inicial, mas consideramos importante compreender os desdobramentos dessa relação a partir da formação inicial no desenvolvimento profissional, identificando se há ressonâncias da teoria vista na formação inicial na prática pedagógica dos professores.

Uma das perguntas do questionário questionava se a teoria vista na formação inicial influenciava na prática pedagógica dos professores. No primeiro momento o professor selecionava uma resposta dentre as opções **1)Influencia** ou **2)Não influencia**. Se optasse pela primeira era direcionado para a pergunta subsequente: **Como?**; se selecionasse a segunda opção era direcionado para a pergunta **Por quê?**

A grande maioria dos professores respondeu essa questão de modo afirmativo: **Influencia**. Dos 52 professores, apenas 3 responderam que a teoria vista na formação inicial **não influencia** suas práticas. No entanto, ao analisar as respostas encontramos 2 que responderam à questão principal afirmativamente (**Influencia**), mas ao responder à pergunta relacionada (**Como?**) colocaram a teoria como afastada da realidade

A teoria é construída com uma visão diferente da realidade a qual fazemos parte (QP17)

Aplicar a teoria no trabalho pedagógico, se torna complicado, pois em sua maioria não temos o suporte adequado, tais como: Material para a construção de jogos ou pra fazer uma dinâmica, em alguns casos não disponibiliza material impresso o suficiente. Além da questão financeira e psicologia dos alunos, pois muitos não recebe educação e nem suporte emocional em casa (QP31)

Esse fato demonstra que, muitas vezes, o professor tem a teoria no âmbito do ideal, mas não consegue relacioná-la à sua prática devido a inúmeros fatores, sejam eles de natureza material ou subjetiva. Desse modo, por conter elementos que identificam que consideram a teoria distante da realidade, essas respostas serão analisadas conjuntamente as daqueles que responderam que não influencia.

À pergunta **Por quê?**, no caso dos 3 que responderam que não influencia, obtivemos as seguintes respostas:

Porque cada turma é específica. E a aula é viva (QP11)

Devido a modernização do acesso ao conhecimento e a forma rápida com chega às informações. *Precisamos estar atualizados* (Grifo nosso, QP23)

A realidade é muito diferente da prática (QP35)

Temos nessas respostas dois diferentes caminhos apontados acerca do porquê a teoria vista na formação inicial não tem influência sobre a prática do professor: a distância da realidade, da prática; e a questão da modernização (necessidade de atualização) geralmente ligada a cultura da informática. Quatro delas justificam, em outras palavras, que a teoria não corresponde à realidade.

Essa é a ideia comum contida na expressão, igualmente comum, “na prática, a teoria é outra”. É preciso considerar, no entanto, que essa ideia, antes de simbolizar apenas uma descrença na teoria, carrega importantes elementos de análise. Quando um professor afirma que a teoria não se encaixa na realidade, esse é um problema que pode ser tanto do conceito, como da própria prática pedagógica.

Do ponto de vista analítico o problema pode estar em considerar que a teoria deveria conferir os cursos necessários à prática pedagógica, ou seja, dizer o que se deve fazer ou como fazer. Apresentar um programa de ação que se encaixe em qualquer realidade. Num dos encontros, a partir de uma discussão desencadeada por uma imagem (Apêndice D/Figura 02) a P5 relata que o professor as vezes tem uma visão bastante utópica da teoria e acrescenta

então na visão de alguns podem realmente ser isso, só que as pessoas às vezes esquecem que até mesmo o que ela tá fazendo é fruto de alguma teoria, aquilo que ela tá fazendo os métodos que ela está utilizando é por causa de algumas teorias, aí eu ia falar também justamente que ela ainda falou essa questão que a gente vê a teoria ela tem essa forma, né?! Redondinha essa forma perfeita, os traços perfeitos, aí vem a prática, a prática é a realidade, essa realidade é nossa da sala de aula, é a realidade de cada turma porque nunca a gente pega uma turma do mesmo jeito (GFP5)

Nesse mesmo sentido se dá a reflexão proposta por Carvalho ao afirmar que a realização da teoria não se dá de forma direta e imediata

Com base no que é o homem não podemos “deduzir” como deve ser sua educação, a partir de uma teoria sobre o que é o conhecimento, não se pode deduzir como se deve ensinar, já que as conclusões propostas lançam mão de elementos ausentes nas premissas. Portanto, afirmar que de um conceito de homem podemos deduzir um programa educacional é uma falácia (2011, p. 12)

Se por um lado talvez o professor espere que a teoria lhe dê todos os encaminhamentos necessários e quando suas expectativas não são correspondidas entram num processo de negação da utilidade da teoria, por outro pode ser que de fato a teoria esteja muito longe da realidade justamente porque nega as práticas instituídas. É preciso que haja uma relação que busque o constante diálogo entre essas dimensões. Essa compreensão está presente na seguinte resposta.

Conheço uma teoria e coloco em prática sabendo os objetivos que desejo alcançar, analiso a minha prática e através dela posso reformular, melhorar ou confirmar uma teoria (QP14)

Como já dito anteriormente, a superação dessa dicotomia se dá via *práxis*, ou seja carece da compreensão de que a relação entre elas deve ser recíproca, uma verdadeira simbiose, compreensão presente na resposta a seguir

Conhecer a teoria e realizá-la na prática é de suma importância para o educador pois ao conhecer conteúdos teóricos e relacioná-lo com a prática no cotidiano escolar torna o processo de ensino e aprendizagem mais favorável tanto para o aluno quanto para o professor (QP07)

Ainda em relação aos professores que afirmaram que a teoria vista na formação inicial não influencia suas práticas, outra resposta afirma que “é necessário estar atualizado”. É interessante destacar, inicialmente, que *estar atualizado* apareceu tanto nas respostas daqueles que consideram que a teoria vista na formação inicial influencia suas práticas pedagógicas, quanto por aqueles que disseram que ela não influencia. Para os primeiros, ela é fonte de atualização, para os demais está “atrasada” quanto à realidade eminentemente tecnológica.

A partir dessa afirmação podemos fazer algumas considerações. A primeira diz respeito à questão da inclusão das tecnologias da informação no cotidiano escolar. Quando o professor não tem que lidar com elas diretamente, utilizando-as, precisa

competir pela atenção e o interesse dos alunos, chamados “nativos digitais”<sup>18</sup>. Tanto uma, quanto outra impõem desafios à prática do professor. Seja pela dificuldade em lidar com instrumentos tecnológicos, seja para adaptar-se às novas linguagens de modo a compreender, a conhecer seus alunos, o professor se vê diante de desafios para os quais não se sente preparado, o que torna, na visão de alguns, a teoria dispensável, já que ela não lhe ensina, diretamente a lidar com essas situações.

De acordo com Charlot (2014) novas exigências são impostas ao professor em prol do discurso da globalização, encontrada sobretudo na forma da cultura da informática, e essas exigências requerem uma cultura profissional que comumente não é a dele deixando-o “um pouco perdido”.

É importante retomar aqui a advertência de Freire (2002) acerca do discurso “fatalista” da globalização, apresentada como inevitável na sociedade capitalista. De acordo com ele “a globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes é destino dado” (p. 43). Nesse sentido, parafraseando o autor, podemos dizer que um saber fundamental à prática educativa é o saber a força da ideologia, um saber eminente teórico, porque ideal, abstrato. A força da ideologia que faz com que nos acomodemos e passemos a repetir o discurso da inevitabilidade, e até mesmo a importância da globalização, sem considerar minimamente seus desdobramentos. A globalização que é, antes de tudo, a do comércio, da economia, a da ética do mercado, que desconsidera a ética universal do ser humano, a formação humana, objeto de trabalho do professor.

É necessário que o professor não aceite tão passivamente a ideologia disseminada sem considerar por exemplo os desdobramentos nocivos desta globalização, na qual ele tenta se encaixar. Dentre outras coisas, podemos refletir com Freire que

O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que faltando o dever ser de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo (2002, p. 48)

---

<sup>18</sup> Ver TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. Rev. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017.

A acomodação aos discursos dominantes torna a prática irrefletida, sufoca a liberdade, a autonomia para não aceitar, para não se sentir despreparado frente a inevitável globalização, como se nada pudesse ser feito a não ser reclamar que não recebeu formação para tanto. Antes, é necessário indagar: é interesse de quem que eu (professor) não me sinta preparado? A serviço de quem (ou de quê) está a globalização a ponto de que não me sinta parte dela? Não se trata de negar a importância dos avanços tecnológicos, da ciência ou de querer freá-lo, trata-se de colocar esses avanços à serviço dos homens, da ética, do desenvolvimento humano. É uma questão muito mais política que tecnológica.

A esse respeito ainda, outro elemento relacionado à essa questão da inoperância da teoria num mundo globalizado é o fato de o professor considerar a inutilidade do saber para alunos cada vez mais abastecidos de informação. Dentre outras coisas, Charlot afirma que

Primeiro, o acesso fácil a inúmeras informações, graças à Internet, faz com que o docente já não seja para o aluno, como foi outrora, a única, nem sequer a principal, fonte de informações sobre o mundo. Sendo assim, é preciso redefinir a função do professor, para que este não seja desvalorizado. Mas esse trabalho de redefinição ainda não foi esboçado. Ademais, o interesse dos alunos pela comunicação por Internet e por celular faz com que eles leiam cada vez menos textos impressos, enquanto nesses tipos de texto permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar, e inventem novas formas linguísticas em uma comunicação “pingue-pongue”. Por fim, o professor é convidado a utilizar essas novas tecnologias no seu ensino e as escolas recebem computadores. *O professor alega que não foi formado para tanto.* (Grifo nosso, 2014, p.36)

O professor, muitas vezes se sente inseguro diante desse universo (em geral novo, para ele) e na maioria das vezes atribui à sua formação a falta de conhecimento sobre ele. Como já dissemos, o professor espera que a formação lhe forneça as bases necessárias para o seu fazer em relação ao uso das tecnologias, principalmente. Quando o professor chega no espaço da escola e recebe incumbências que não estavam no programa de sua formação, ele tem a sensação de que essa formação não lhe preparou para a atuação e isso provoca o afastamento da teoria da sua realidade e, por consequência, sua descrença na teoria.

Além disso, podemos considerar um outro elemento relacionado a essa fala, qual seja a da “confusão” entre informação, conhecimento e saber. Antes de tudo é preciso salientar que, por mais que, de modo geral, conhecimento e saber são

assumidos como sinônimos, adotamos aqui a perspectiva apresentada por Mota, Prado e Pina (2008) que “o objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual, torna-se interna. Já o saber exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, mas, sobretudo, uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto” (p. 125).

Charlot (2014) adverte da necessidade de compreender que há uma diferença entre “informação” e “saber” e que a escola se ocupa do saber científico, considerando que

a função própria da escola é ensinar o que não pode ser aprendido por simples impregnação no meio de vida, vivência, imitação e precisa de um processo específico de ensino, consciente e voluntário; esse processo não transmite apenas informações, ele ensina “disciplinas”, ou seja, saberes sistematizados (p. 62)

Discutindo ainda a questão da confusão entre saber e informação em outro momento salienta “esse é um problema de sociedade e, talvez, de civilização: ao passo que se fala em Sociedade do saber, o saber está perdendo o seu valor de uso, para virar só valor de troca (p. 59). Nesse mesmo sentido vai a reflexão proposta por Pimenta ao refletir sobre os saberes necessários para o exercício da docência, aborda a questão do conhecimento e afirma

Qual a possibilidade de a escola trabalhar o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha com o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens (PIMENTA, 1999, p. 22)

De todo modo, o professor precisa lidar com a avalanche de informações que os alunos recebem diariamente, buscando ensiná-los a ler as informações de forma crítica e transformando essas informações em conhecimento útil para o seu desenvolvimento humano. É importante também que ele reconheça que o papel da escola e, portanto, o seu, é fundamental nesse ambiente de ampla circulação de informações em esclarecer que “conhecimento não se reduz a informação. Esta é um

primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”, para além disso é necessário compreender que há ainda um estágio subsequente tão importante quanto, o de reconhecer a relação de conhecimento e poder, e de que o acesso ao conhecimento ou a distribuição das informações não se dá igualmente para todas as pessoas. Há uma classe que controla não apenas o conhecimento, mas controla quem produz o conhecimento, é preciso então produzir condições de produção do conhecimento. Nesse sentido, o terceiro estágio “tem a ver com a arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente (...) isto é, capacidade de produzir novas formas existência, de humanização” (PIMENTA, 1999, p. 22).

Assim sendo, ainda que à primeira vista a realidade apresente um cenário diferente da teoria, os saberes da formação inicial não devem ser apreendidos na perspectiva reduzida de uma imediata e direta aplicação. Essa formação deve servir para que os alunos sejam capazes de mobilizar o conhecimento teórico em razão das diferentes situações ou problemas que a realidade apresenta a fim de alimentar, questionar e transformar sua prática no confronto com a teoria, sem esquecer sua dimensão formadora; educar, parafraseando Freire (2015) é essencialmente formar. Apesar disso, não deixamos de reconhecer a importância de que a teoria deve se alimentar e se dirigir à realidade, às necessidades reais, o que não implica esperar dela paradigmas de ação explícitos.

Retomando a questão principal, a saber se a teoria vista na formação inicial influencia a prática, a maioria dos professores, no entanto, apontaram que os conhecimentos teóricos advindos da formação inicial influenciam suas práticas pedagógicas. A pergunta relacionada para essas repostas era o *Como?* Consideramos interessante trazer, antes de apresentar trechos das respostas a essas questões uma reflexão da P1 num dos encontros do Grupo Focal.

Em relação quando a gente fala relação teoria e prática um dos grandes problemas que observei, vivenciei também, foi o *como*. Porque a legislação ela vem... a formação ela vem, mas às vezes é transposição didática disso na nossa prática, na nossa sala é um eterno processo, porque muitas vezes nós não conseguimos aplicar isso (Grifo nosso, GFP1)

A reflexão acerca do *Como* esteve muito presente nas discussões do Grupo Focal de modo que podemos ver em outros trechos, sobretudo em relação à questão

da Inclusão de alunos com deficiência (dedicaremos uma subseção para discutir esse tópico especificamente) essa preocupação. Em uma das falas podemos perceber que, para o professor, é na prática que ele vai aprendendo o *como* mobilizar a teoria.

Cada realidade que a minha criança apresenta eu preciso como professora estar mudando. Porque a minha metodologia de ensino, a minha teoria para um ela não, não funciona em outro contexto... a gente tem que estar se reinventando todos os dias dentro da... dentro desse meio pedagógico. Eu confesso para você que eu acho que a prática ela te dá mais esse “parecer” (faz o sinal de aspas com os dedos) do que a teoria. É legal você estuda você aprende muito, mas eu acredito que a parte prática ela te dá um leque de como você tem que trabalhar nas escolas. (GFP3)

É importante considerar que a contraposição teoria e prática fica evidente nessa fala, contudo, a professora não deixa de reconhecer a importância da teoria. Em relação ao como fazer, muitas vezes o descrédito da teoria se dá em função de não conseguir perceber a relação da teoria de forma imediata, como já discutimos aqui, no sentido de compreender a teoria como uma fórmula. A esse respeito a P1 compartilha uma situação vivenciada por ela em relação à interdisciplinaridade.

Quando eu fui dar aula também o primeiro ano numa escola da prefeitura eu tentava muito essa questão, e aí quando eu trouxe para a coordenação em outra escola que não tinha essa visão, eu achava assim que era quase impossível porque as outras professoras, elas não acreditavam e não conseguiam entender como poderia... na maneira como se dá o planejamento, como poderia fazer um planejamento interdisciplinar (...) e aí em 2018, eu conheci uma autora que é Ivani Fazenda ela é excelente na questão da interdisciplinaridade, é maravilhosa e aí eu fui tentar junto com as professoras fazer grupo de estudo, formação, por que só o interesse, minha vontade, e o meu conhecimento não daria conta, né?! E a gente conseguiu implementar essa interdisciplinaridade (GFP1)

Como podemos perceber a articulação teoria e prática, o como, exige estudo, experimentação, reflexão sobre a prática com o conhecimento teórico. O *como* depende também da realidade, do contexto de cada sociedade, de cada escola, de cada sala, de cada aluno. A P6 relata

Porque às vezes o nosso planejamento *tá* lindo, maravilhoso como uma das colegas até falou...tu você chega na escola todo animado, todo empolgado, e de repente... até porque você *tá* lidando com outro ser humano, a expectativa que você alimentava em relação à ela não foi exatamente como esperava, as coisas saem do controle, né?! Por

exemplo, na verdade na escola, assim... a gente quer ser construtivista, né?! A gente quer todo dia quer botar as crianças para praticar para experimentar aquilo que aprenderam (Descreve uma experiência que não deu certo)... uma coisa que a gente vai aprendendo: depende do momento, da situação das pessoas com quem você está trabalhando; e as teorias geralmente elas alicerçam, amparam e a gente pensa se foi publicado, é comprovado cientificamente que dá certo, então eu pulei alguma etapa, alguma coisa não deu certo... e a gente vai procurando se ajustar, e é entre esses ajustes que a gente entende que realmente dá certo, né?! (GFP6)

Refletindo acerca da contradição “Tradicional e Construtivista”, Charlot (2014) considera ainda que o professor é convidado a ser construtivista, em espaços formulados para serem tradicionais. Dentre outras questões destaca que

As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional. É nela que a professora é convidada a ser construtivista e a usar o computador e Internet (...) De forma mais geral, a injunção construtivista, por fundamentada que seja do ponto de vista teórico, negligencia muitos dados atinentes ao exercício da função docente na sociedade contemporânea (p. 38)

É necessário considerar, sem dúvida, as condições reais e contraditórias em que a escola, professores e alunos estão inseridos. Daí a importância de se conhecer e refletir criticamente a realidade, sem a qual, conforme adverte Freire (2002), a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática ativismo. Nesse sentido, a prática do professor deve permanentemente buscar compreender a sociedade e conhecê-la para nela poder intervir, modificar, superar as desigualdades, tendo a educação como um instrumento de transformação.

Ainda sobre o *como* a formação inicial influencia na prática, podemos destacar algumas outras respostas que indicam a teoria fornece as bases sobre as quais a prática se sustentará

Sabemos e compreendemos da importância na vida profissional do professor sobre a teoria e conhecimento pedagógico; uma vez que estes caminham juntamente; para se ensinar precisamos ter um conhecimento dentro da teoria para que também se haja a aplicabilidade. É claro que a prática vai nos nortear melhor com as realidades nas mãos. Mas quando o soldado vai para campo, ele *precisa ter um conhecimento da área onde vai pisar...não tem como haver prática se antes não tivermos um conhecimento sobre teorias nas quais iremos trabalhar* (Grifo nosso, QP12)

A teoria clareia. Abre leques para a prática (QP29)

Me desafiando a cada fazer pedagógico me aproximar da teoria como instrumento indispensável ao fazer cotidiano (QP40)

Algumas outras respostas indicam que teoria proporciona os saberes técnicos, importantes no processo de profissionalização.

Me proporciona uma prática consciente e me faz compreender situações próprias do processo de ensino, que uma pessoa leiga provavelmente não entenderia (QP16)

Para a atuação na docência é preciso ter uma base teórica e está base vai se ajustando a realidade vivenciada pelo profissional (QP21)

Para exercer um bom trabalho, nós professores precisamos nos embasar na teoria adquirida durante todo o processo de aprendizagem da profissão (QP24)

Partindo do pressuposto de que profissionais são grupos de trabalhadores que conseguem controlar seu campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possuem autoridade sobre a execução de suas tarefas e conhecimento necessário à sua realização, a profissionalização do Trabalho Docente seria um modo de organização de autonomia e poder dos professores sobre seu ofício (TARDIF, LESSARD, 2005).

Há ainda aquelas respostas, cuja análise leva a inferir, que teoria deve ser refletida à luz da realidade e vice-versa, a partir de processos intencionais de planejamento e de (re)conhecimento do contexto específico de atuação, levando em consideração que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005)

A teoria serve como base primordial para o planejamento das aulas, é claro que algumas adequações tem que ser realizadas ao longo do tempo e de acordo com a realidade da turma na qual se está trabalhando naquele momento (QP20)

É importante lembrar que quando há essa aproximação de teoria e prática, os professores se veem diante de novas possibilidades que visam o surgimento de novas práticas de ensino. Essa adequação é imprescindível para uma assimilação mais efetiva por parte dos alunos (QP28)

As escolhas das teorias, parte do princípio da realidade que em os alunos estão inseridos, quais as dificuldades, desafios e nível de ensino que turma se encontra (QP30)

A docência talvez seja um dos maiores exemplos de trabalho que depende de relações humanas: é impregnada pelo humano. Esse tipo de trabalho e de relações humanas cruas têm características próprias e requer conhecimentos diferenciados, práticas particulares e determinadas ações do trabalhador. Credo que a presença de um objeto humano modifica a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, a docência é um trabalho eminentemente interativo: o ser humano é o objeto, o material e o objetivo do professor. Esse pensamento está refletido nas falas das professoras P2 e P5

Quando a gente está na sala de aula a gente pensa: nossa, como que eu vou fazer isso? Como que eu vou alcançar essa criança? Por que não está conseguindo? O outro está conseguindo aí eu penso eu acho que eu tenho que eu tenho que mudar o meu método a forma de agir com ele aí eu penso como que eu vou fazer isso? Aí penso, penso, penso e coisas que eu já vi coisas que eu já trabalhei de uma outra forma...aí o que eu penso que isso é a minha teoria, aliás minha não, é a teoria. Eu já li sobre isso, eu já estudei, e que tem que ter na minha mente que eu tenho que estar trabalhando uma prática. Essa prática não tem que ser a mesma, porque eu estou ali *com sujeitinhos, cabecinhas pensantes, diferentes um dos outros*. O professor não pode ficar a mente fechada aquela criança não está aprendendo então eu vou largar de mão. Então eu penso muito mesmo assim, principalmente depois que a gente sai da faculdade que a gente faz a graduação, a gente não deve parar de estudar sempre tem que estar estudando, revivendo, lembrando, porque o automático... se a gente ligar o automático já era, a gente pega aqueles que estão ali prontos, estão desenvolvendo as habilidades legais, ótimo, e os que vão ficando para trás, desenvolvendo só um pouco da habilidade, beleza (Grifo nosso, GFP2)

E aí eu percebi que que essas questões da das teorias elas são muito levadas em consideração, independente do ano e que, muitas vezes, dá certo para um grupo e talvez não dê certo para outros. Isso foi o que eu vi assim, de cara na minha primeira experiência como professora. E na verdade “a teoria da gente” (faz o sinal de aspas com as mãos) sobre as nossas turmas, tem que saber as *nossas crianças não são homogêneas, elas são sujeitos singulares, tão únicos, tão diferentes umas das outras, né?! Porque é muito legal a gente ver que uma teoria não se materializou por causa de outras também, né?!* (Grifo nosso, GFP5)

Podemos perceber, a partir das falas das professoras, que o desenvolvimento profissional torna os professores cada vez mais conscientes de suas práticas, das

singularidades dos sujeitos e dos processos que compõem o ato educativo, e da importância de se ter uma bagagem teórica para compreendê-las e transformá-las.

Tardif e Lessard (2005) entendem que o ato de ensinar é uma ação que se dá em ambiente complexo e impossível de ser totalmente controlado; várias questões se dão em diferentes níveis de realidade: físicas, biológicas, simbólicas, individuais e sociais, por exemplo. O processo de interação característico da docência promove acontecimentos e desdobramentos imprevistos que são inerentes à própria atividade, logo torna-se impossível pensar uma teoria que possa prever todas as situações possíveis na prática, é antes necessário compreendê-la como um norte, uma bússola que guia a prática e que pode ser confrontada por ela. Nesse sentido, a seguir, “abriremos um parêntese” neste estudo para uma breve conversa sobre educação especial e inclusão e a relação teoria e prática.

#### 4.3.1 Uma breve, mas necessária, conversa sobre educação especial e a relação teoria e prática

É característico do Grupo Focal não ter um roteiro rígido, uma programação inflexível, pelo contrário, ainda que exista um tema e um certo direcionamento e os participantes estarem cientes do objetivo do pesquisador, a técnica permite aos participantes uma liberdade para falar, se expressar, ouvir e ser ouvido. É importante que o moderador deixe os participantes confortáveis para se expressarem livremente, mais, é desejável que ele estimule os participantes a fazerem isso.

Em que pese isso ser muito importante, sobretudo num estudo que se propõe a buscar os dados tendo como fundamento o diálogo, essa mesma liberdade pode fazer com que, algumas vezes, a conversa se encaminhe por rumos que o moderador não esperava. Tais considerações nos ajudam a introduzir, bem como justificar, como a questão da educação especial encontrou ressonância nesta pesquisa, cujo objeto de estudo parece, à primeira vista, em nada estabelecer relação entre ambos.

Nos questionários a questão da educação especial e da inclusão esteve bem presente, mas foi no primeiro encontro do Grupo Focal que pudemos compreender quais relações se estabeleciam entre um e outro assunto e de que forma eles se relacionavam.

Como dito, em algumas respostas do questionário encontramos referências a questão, a exemplo dos trechos a seguir

Quando vamos em campo, que enxergamos realidades peculiares; entendemos também da necessidade que se faz presente sobre ter o conhecimento teórico...Como irei desenvolver, por exemplo *meu papel com alunos especiais com atividades adaptadas* se eu não (tiver) conhecimento teórico sobre o que são *transtornos globais*? Existe um elo forte nessas duas dinâmicas que precisam paralelar (sic) naquilo ao qual estou realizando; para que estes sejam realizados com qualidade e conhecimento (Grifo nosso, QP44)

Eu gostaria de utilizar a metodologia construtivista nas aulas, porém é muito difícil pois temos que treinar os alunos para as avaliações externas, pois somos muito cobrados, também por causa das salas superlotadas (Tenho 30 alunos, sendo 5 atípicos sem mediadoras) (QP38)

Num dos encontros enquanto as professoras se apresentavam, num momento de “quebra-gelo”, a P3 falando sobre sua formação, afirmou que nos últimos anos sentiu necessidade de buscar uma especialização na área de educação especial, especificamente sobre crianças autistas e acrescentou: “Todos os dias nós temos um diagnóstico de uma criança autista” (GFP3). A partir disso seguiu-se um diálogo que durou mais de 30 minutos, cujas falas nos ajudaram a compreender as ligações que as professoras estavam fazendo dessa temática com o objeto de estudo.

Quando a P3 diz que foi fazer uma especialização sobre crianças com autismo eu enxergo o movimento de busca por uma teoria para te ajudar nesse novo desafio, pra auxiliar a prática. Ela poderia ter feito como a p1 disse que as vezes os professores acabam falando assim: ah eu aprendo mesmo é na prática, né!? Isso não deixa de ser uma verdade, né?! Com certeza o professor aprende ali na sua prática, a partir da sua experiência, mas as vezes somos levados a buscar essa formação teórica (GFP4)

A condição de muitos alunos com necessidades especiais ocupando o espaço das salas de aula de ensino regular, fez com que os professores tivessem também que se adaptar e buscar conhecimento teórico a fim de lidar com os desafios ora propostos. À fala da P4, temos a seguinte resposta

Sim, eu costumo dizer não tem como eu ir para sala de aula sem ter essa bagagem da teoria você tá entendendo?! Eu acho que quando você vai para sala de aula é inevitável você precisa já trazer algo

consigo. Então quando eu busquei uma especialização no autismo, primeiramente eu precisava entender o mundo que estava minha volta, porque a princípio eu pensei até em desistir quando eu iniciei o trabalho, porque eu via que requeria assim muita paciência muita dedicação e foco na situação... Então, a minha busca pela especialização era exatamente como que eu iria me reorganizar na sala de aula entendeu... como professora com os alunos que eu tinha (GFP3)

Outra questão que veio à tona em relação a esse assunto foi a inserção de professores mediadores no espaço da sala de aula. Sobre isso a P3 relata que numa de suas turmas ela tinha 6 alunos com necessidades especiais e duas professoras mediadoras, o que provocou uma dificuldade de comunicação.

A parte ruim é: eram muitas crianças especiais na sala, e a fala... a fala entendeu!? Porque ela tinha que conversar com eles eu tinha que conversar com a turma ficava um barulho. Assim meu diálogo com elas aí foi a questão do diminuir o tom de voz porque elas estavam conversando com os alunos especiais e por aí a gente foi se ajustando foi questão de adaptar e ajustar, são os desafios da prática (GFP2)

Após esse relato da professora, sobre uma situação complexa e que impôs um desafio a sua prática a P1 ressalta

Quando é que a teoria vai conseguir contemplar esse tipo de situação?! Nunca né?! Como que a teoria vai dar conta de contemplar todas essas realidades?! É muito complicado, a gente vive contextos muito específicos como esse que a P2 apresenta. Só que a teoria deixou de ser importante por isso né? Ela mesmo fala isso, que na sala dela... que constantemente estava buscando estudar, surgiu uma situação nova eu vou buscar a teoria que vai me servir de base e aí eu vou relacionando, articulando com aquela prática e vou vencendo esses desafios que a prática, que a realidade vai impondo, né?! (GFP1)

Certamente, este é um ponto muito importante para este estudo. É necessário compreender que, para o professor que espera que a teoria lhe apresente uma receita ou fórmulas mágicas de ação, a relação com ela será de descrédito. Contudo, é importante compreender que a teoria apresenta princípios de ação, ideais, direcionamentos, reflexões a partir das quais o professor realiza sua prática.

Fato é que nos últimos anos a questão da inclusão avançou muito em termos de legislação<sup>19</sup>. Os alunos com necessidades especiais passaram a ter garantidos, pelo menos em lei, o direito à inclusão. Contudo, isso não significa que o problema está superado ou que a lei somente garante a inclusão de fato. A fala da P1 nos fornece alguns elementos importantes desse aspecto

Em relação, quando a gente fala relação teoria e prática, um dos grandes problemas que observei, vivenciei também, foi o como (?). Porque a legislação ela vem, a formação ela vem, mas às vezes a transposição didática disso na nossa prática, na nossa sala, é um eterno processo. Porque muitas vezes nós não conseguimos aplicar isso, então *pega* muito essa questão da inclusão... é o como. Como colocar em prática essa legislação? Como colocar em prática a parceria? Como colocar em prática realmente o aluno participar da aula? (...) mas o problema é muito grande para ser assim... por conta desse como. Como eu faço para colocar em prática essa inclusão? (GFP1)

É importante que o professor consiga acessar e mobilizar as teorias a fim de superar esses desafios, desse modo torna-se importante estar consciente de que muito mais que repassar conteúdos, a função do professor está ligada a formação integral dos sujeitos, desse modo a criança com necessidades especiais carece ser vista como um sujeito integral e não só em suas limitações. A esse respeito destacamos duas falas da P2 que ao se deparar com os desafios supracitados foi buscar na teoria fundamentação para a prática

Eu pensava meu Deus, enquanto eu estava estudando, estava buscando pela teoria na formação, na graduação... a gente estuda a questão da Educação especial: como se dava no passado... como você (P3) falou essa educação especial lá no início, como ela foi sendo trabalhada, como a legislação foi se desenvolvendo em proteção às crianças especiais, como esse direito educação para eles, como que isso foi desenvolvendo?! E nisso a teoria fala: inclui! Tem que haver inclusão. A legislação, a lei fala: Tem que haver inclusão! Então, eu ia deixar de lado esses alunos, se eu tinha essa teoria que *tava* falando na minha mente: você precisa incluir, precisa envolvê-los na turma...então era isso que eu procurava fazer. Então essa... tem a ver também com a questão da sensibilidade que a gente tem que ter... não tivesse te desse momento teórico na graduação: Que tipo de professor eu seria? Mas tem todo o material, as discussões, que fala em

---

<sup>19</sup> A exemplo disso temos a Lei Brasileira de Inclusão lei nº 13.146/2015 destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

inclusão. Inclua. Então tem que ser isso. Não era só colocar dentro da sala, dentro do prédio, da parede

Mas eu lembrei também de Vygotski... acho que foi ele que trabalha essa questão da interação essa interação, né?! Não só da criança mas também dos professores (...) aí tem outro autor também que a gente não estudou na graduação, que não fez parte que é o... Ah então tudo isso e trabalhar isso dentro da sala de aula a questão da interação professor-aluno; aluno-aluno, né?! Criança com criança... O Paulo Freire (...) a questão do Diálogo... naquelas orientações que a gente vê não tem muito ele (...) Tem também, eu acho que é o Wallon, que fala da questão das vivências das crianças, que é importante o professor trazer essas vivências (...) Mas enfim enquanto estava na sala de aula deu para perceber bastante e trabalhar bastante essa questão dessa interação, dessa participação do aluno, que o aluno, como aqueles teóricos mais das áreas da sociologia falam: eles não vem como uma tábula rasa, né?! Eles vêm cheio das suas culturas, cheias das suas vivências e ali na sala de aula cabe ao professor nessa relação, é nessa interação trabalhar com eles (GFP2)

De acordo com Oliveira (1997) a teoria de Vygotsky, ancorada no materialismo histórico-dialético, compreende o homem como um ser de natureza social, e deste modo considera que as vivências do indivíduo são uma parte fundamental na construção do conhecimento. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo se dá a partir de relações sociais, é um processo colaborativo.

É necessário compreender também que a questão da inclusão é um tópico em voga diante do crescimento do número de laudos e do avanço da legislação, em razão disso é necessário que a teoria vista na formação inicial, busque cada vez mais compreender quais os novos desafios do professor, em busca de estabelecer novos modos de ação, novos parâmetros para a orientação da prática. A P3 nos ajuda a perceber isso quando diz

Por exemplo nós temos um planejamento... existe um planejamento geral dos professores de como eu vou incluir aquele aluno, já que nós estamos falando de inclusão, *porque eu acho que é isso que vai pegar daqui pra frente*. A tendência é aumentar alunos com necessidades especiais e professores mediadores nas salas né, gente?! Porque isso é uma realidade, e é uma realidade que nós *precisamos estudar* diariamente precisamos estar envolvidas (Grifo nosso, GFP3)

Quando diz “é isso que vai pegar daqui pra frente”, a professora materializa na sua fala, a partir de suas experiências, algo que os números têm demonstrado<sup>20</sup>, de acordo com o Censo Escolar 2018 o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O aumento do número de crianças especiais nas salas de aula nos ajuda a pensar na necessidade de ampliar essa discussão no âmbito da formação inicial, mas não apenas aí, porque precisamos considerar o fato de que a prática introduz diferentes desafios, que muitas vezes confronta a teoria apreendida na formação inicial.

A despeito de considerarmos os conhecimentos adquiridos na formação inicial como aquele que pode oferecer as bases necessárias para que serem mobilizadas pelo professor na sua prática, precisamos salientar, como o termo indica (inicial), que ela é a primeira parte da formação, parafraseando a P3 o professor precisa estar estudando constantemente. Pimenta nos auxilia na compreensão de que o processo de formação do professor não se esgota na formação inicial quando afirma que

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 espera-se pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem com os seus saberes fazeres docentes um, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18)

A construção da identidade profissional está ligada aos processos de formação contínua do professor. A prática impõe desafios que carecem ser superados pelo docente, dentre eles a articulação teoria e prática. O professor precisa então estar municiado para o enfrentamento desses desafios. Desse modo, consideramos importante compreender de que modo os professores participantes da pesquisa buscam se atualizar frente aos desafios da prática. É disso que trataremos a seguir.

---

<sup>20</sup> Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018)>

#### 4.4 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES

O processo formativo do professor não tem fim juntamente com sua formação inicial. Como afirma Freire (2002) somos seres inacabados no mundo e conscientes de nosso inacabamento. Além disso, a própria dinâmica de trabalho lhe impõe que ele esteja constantemente estudando, seja para preencher lacunas da formação inicial, seja para atender a necessidades específicas de sua prática, como podemos ver anteriormente num exemplo em que a professora busca uma especialização na área do autismo, impulsionada por uma dificuldade real decorrente da inserção de crianças autistas em sua turma. Contudo é necessário considerar que uma especialização é apenas umas das formas de formação contínua que o professor pode lançar mão ao longo da carreira. Uma das respostas do questionário reflete isso

O que exerço como profissional é fruto do que aprendi na formação inicial, formação continuada ao longo do Curso e dá própria formação continuada desenvolvida pelos órgãos e agentes educacionais. Isso tudo deu e dá base para um trabalho pautado na reflexão teórica (QP40)

Consideramos importante destacar que a questão da “atualização” foi uma questão bastante recorrente nas falas dos professores, tanto nos questionários, quanto no Grupo focal, como nos destaques a seguir.

A teoria sempre é importante, pois os seres humanos mudam e o com isso também é necessário a *atualização* do trabalho pedagógico e a prática precisa ser fundamentada nos conhecimentos (Grifo nosso, QP02)

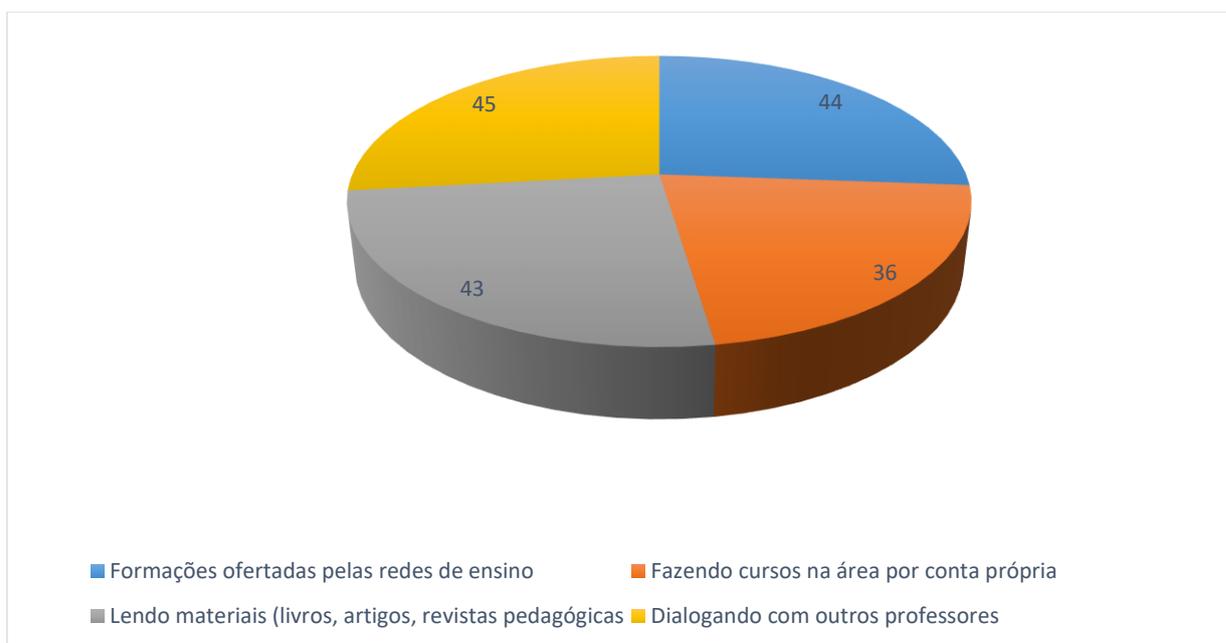
Sempre há novidades que podemos utilizar para enriquecer nosso trabalho, tudo muda a todo instante, temos que estar *atualizado* (Grifo nosso, QP08)

A formação continuada, de modo geral, é entendida como o processo de atualização de conhecimento do professor que acontece ao longo da carreira, em razão dos desafios colocados pela realidade, no qual as práticas podem ultrapassar os limites colocados pelos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Desse modo, torna-se importante buscar compreender se, à medida que o professor se desenvolve profissionalmente de que modos ele tem buscado atualização profissional.

Tendo como base a compreensão de que a formação não se esgota na formação inicial e que é multidimensional, podendo assumir diferentes perspectivas: a autoformação, a heteroformação, e a interformação (CUNHA; ISAIA, 2006), compreendemos que o processo de atualização pode se dar de forma independente, em que o sujeito assume a formação em seu controle, nos seus objetivos, instrumentos e resultados; que ela também se dá através de especialistas, ou seja, partir de fora do sujeito, nesse caso, organizada pelas redes de ensino; ou dentro de um grupo de professores, num processo dialógico.

Em busca desses dados utilizamos no questionário a seguinte questão: Como você busca se atualizar frente aos desafios da prática pedagógica? O professor, para responde-la, podia assinalar as opções que quisesse (mais de uma, inclusive) dentre as seguintes: a)Formações ofertadas pela rede de ensino; b)Fazendo cursos na área por conta própria; c) Lendo materiais (livros, artigos, revistas pedagógicas) da área educacional; d) Dialogando com outros professores. No Gráfico a seguir apresentamos as respostas obtidas.

**GRÁFICO 05- Como você busca se atualizar frente aos desafios da prática pedagógica?**



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

A essa questão destacaram-se nas respostas, em ordem decrescente, as seguintes: **Dialogando com outros professores**; **Formações ofertadas pelas**

**redes de ensino; e Lendo materiais (livros, artigos, revistas etc.).** Analisaremos cada uma dessas opções, mas de início gostaríamos de considerar o fato de que a opção “**Fazendo cursos na área por conta própria**” foi a que menos respostas obteve.

Consideramos que esse resultado vai na contramão do resultado obtido em relação a formação dos professores. Ao perguntarmos acerca da formação, especificamente em relação à pós-graduação, 75% dos participantes responderam que possuíam pós-graduação, 37 deles especialização e 2, mestrado. Podemos deduzir que os professores não compreenderam bem a pergunta ou que não relacionaram que a pós-graduação, *latu sensu* ou *strictu sensu*, a um tipo de formação continuada que é de iniciativa do próprio professor, às próprias expensas.

Em relação às demais respostas, é interessante notar que os professores consideram o diálogo com os pares o tipo mais recorrente de atualização profissional. Nóvoa (2002) ao discutir a formação contínua elenca que o saber produzido a partir dessas relações é muito preterido nos projetos de formação de professores. Mais, o autor afirma que a organização escolar “parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores” (p. 39).

Giroux (1997) afirma que os professores devem pensar sobre o porquê as coisas são da forma que são, como ficaram assim e que condições as sustentam e, ancorado no pensamento de Freire, adverte que é necessário pensar que a escola deve assumir o desafio “para a organização de experiências pedagógicas dentro de formas e práticas sociais que referem-se ao desenvolvimento de modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos”, (p. 124), mais a frente ao retomar a questão da necessidade da construção de uma visão crítica das práticas, afirma: “é aí que os educadores devem confrontar-se *coletivamente* com a questão: O que deve ser feito?” (Grifo nosso, p. 169). Ou seja, o enfrentamento dos desafios da docência, dentre eles o da constante atualização, deve ser empreendido de forma coletiva.

Contreras (2012) ao discutir a questão da autonomia assera que ela se constrói no diálogo, na interação e não no isolamento, contudo, ele afirma que as políticas educacionais têm conduzido os professores ao isolamento, a práticas cada vez mais individualizadas e solitárias o que tem comprometido o desenvolvimento profissional desses professores. A partir das reflexões propostas pelos autores supracitados e do resultado obtido nessa questão consideramos importante pensar estratégias de

formação que considere as práticas vividas no interior das escolas, no diálogo com os pares, na coletividade.

Outro resultado significativo aponta que a atualização dos professores também se dá a partir dos programas de formação continuada ofertados pelas redes de ensino, é a chamada formação em serviço, denominada heteroformação (CUNHA; ISAIA, 2006).

Dos participantes da pesquisa, 44 apontaram que um dos meios pelos quais atualizam suas práticas frente aos desafios é por meio dos cursos oferecidos pelas redes que atuam. Numa resposta ao questionário a P15 afirma “Tudo que aprendemos nas formações estão constantemente em nosso dia a dia”. É importante salientar a formação continuada é um direito do professor garantido por Lei: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

No estado do Acre, as formações ofertadas aos professores estão vinculadas ao recebimento de uma bonificação, a VDP (Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento dos servidores). De acordo com o decreto Nº 8.100/2021<sup>21</sup>, que regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional, dentre outros critérios, para receber o bônus os professores devem participar nos programas de formação continuada ofertados pela SEE com frequência mínima de 75% (ACRE, 2021).

Mota (2010) adverte que é necessário refletir acerca dos discursos que sustentam as políticas de bonificação, ela afirma que “para os que defendem o pagamento dos professores por desempenho, argumentam que os bônus em dinheiro funcionam como o principal fator de estímulo e motivação para que os docentes melhorem o seu desempenho” o que, para a autora, é bastante discutível. No Grupo focal, num momento em que a conversa se dá em torno da questão do tempo do professor (que ele não tem tempo para se atualizar porque é muito cobrado) a P1 e a P2 ressaltam o seguinte

---

<sup>21</sup> A Política de Pagamento de Bônus na rede acriana de ensino foi gestada e criada na administração do governador Binho Marques, por meio da Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009 Ver: BRAIDI, Debora M. P. A POLÍTICA DE BÔNUS COMO REGULAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE ACRIANA DE ENSINO; 2018; Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre; Orientador: Lúcia de Fátima Melo.

Essa crença nos números do quantitativo, enfim nessas políticas que tem mais essa questão mesmo quantitativa e não qualitativa elas têm instrumento que enquadram a escola, enquadram as professoras e conseqüentemente todo mundo para apresentar resultados, e esses resultados nem sempre priorizam a qualidade, o processo, você acaba fazendo as coisas mesmo no automático, acaba priorizando como a P2 falou no começo da nossa conversa o português e matemática porque tem uma prova, vai ser cobrada, a escola pode sofrer penalidades, enfim algumas coisas nesse sentido, que aí o professor acaba, professoras, coordenadores, todo mundo acaba mesmo fazendo... entrando nessa linha fina que nos impulsiona a fazer determinadas coisas de um jeito e não de outro, as formações por exemplo elas nos indicam muito isso (GFP1)

Aí tá chovendo para tudo quanto é lado essas capacitações que são proporcionadas pelo próprio... pela própria secretaria. Essas capacitações são bem interessantes (risos). Eu vejo, as vezes professores, que já são professores há anos, há décadas, e aí sempre a mesma coisa, isso não tá acrescentando em nada, sendo que na vivência dele ele pode estar levando coisas diferentes, para tá discutindo com os próprios as pessoas que estão lá dando essa capacitação, né?! (GFP2)

Em primeiro lugar, na visão da P1 nos indica de que muitas vezes essas formações visam o aspecto quantitativo, não contribuindo para a efetiva melhoria da qualidade do Trabalho Docente. Além disso, a fala da P2 nos adverte do fato de que muitas vezes elas estão distantes da realidade do professor, pois não dão voz ao professor, ou seja, são abordagens muito instrumentais e escolarizadas de formação, que privilegiam a parte técnica, suprimindo a parte pessoal e as experiências profissionais, sejam individuais ou do coletivo de professores.

A despeito das críticas dirigidas a esses modelos de formação, é importante reconhecer que ele tem servido ao desenvolvimento profissional, o que pode ser reconhecido, tendo em vista o resultado obtido a essa questão do questionário. Além disso, tanto em outras respostas ao questionário, quanto nos diálogos do grupo focal, esse modelo também é abordado como sendo importante

As formações são de fundamental importância para os professores, pois auxilia muita na experiência em sala de aula (QP26)

Eu aprendi muito, muito mesmo, devo muito a teoria aprendida na graduação, no mestrado, e em outras formações (GF01)

A outra opção era a atualização que acontece a partir da leitura em livros, artigos, revistas pedagógicas. Em relação a essa alternativa, 43 professores apontaram que recorrem a essa alternativa de atualização.

Ainda que se tenha uma sólida formação inicial, que o professor, por conta própria, e as redes de ensino invistam no desenvolvimento profissional, a atividade que o professor desenvolve exige que ele esteja constantemente buscando conhecimento. Isso fica evidente tanto no questionário, quanto no Grupo focal

Muita coisa fica internalização após a formação, e quando nos inserimos no mundo de Trabalho Docente utilizamos a teoria adquirida na Universidade de maneira quase que natural. Assim quando estou executando meus planejamentos, escolhendo a forma de avaliação e a metodologia além de usar os conhecimentos pedagógicos, procuro sentir minha turma e também fazer pesquisas, tanto em livros como na internet (QP18)

A gente enquanto professor tem que estar atualizado, tem que estar acompanhando. Assim a gente tem que ser um eterno pesquisador, é... um eterno estudante, né?! Nas milhões de formações que a gente acaba fazendo... eu brinco assim, que meu filho chega: Mãe, que a senhora é agora? Eu digo: Sou professora. (Ele responde) Mas tanto que a senhora estuda, tanto que a senhora faz de curso e formação e a senhora ainda é professor? Eu digo: Ainda sou professora, meu filho e se eu quiser continuar sendo professora, eu tenho que estudar, eu tenho que me atualizar para fazer bem feito aquilo que eu sou paga para fazer (GFP6)

Em relação à questão da necessidade de atualização é salutar destacar as dificuldades que os professores encontram para dedicar tempo a atualizar-se, conforme nos indica um outro trecho da fala da P6, no Grupo Focal

A gente vê muito isso... a questão da dificuldade de se atualizar, tanto pelo trabalho que já é grande demais, infelizmente a gente não tranca o armário, fecha a porta da sala e acabou o trabalho e até amanhã, né?! A gente leva consigo a carga de trabalho, nem que esteja na mente, pensando como alcançar todos os alunos. Então eu vejo uma dificuldade também dos professores de ter tempo para estudar... às vezes estão em duas redes, duas escolas diferentes, trabalha o dia todo e ainda tem a vida social, né?! Que tenta colocar em prática (GFP6)

Quando se trata do desenvolvimento profissional do professor, não podemos desprezar as condições objetivas de trabalho a que são submetidos os professores, sobretudo num contexto de avanço do neoliberalismo. Para Mota (2010) esse conjunto

de exigências impostas ao trabalhador “tem contribuído para um processo de desprofissionalização, desqualificação e desvalorização do Trabalho Docente, gerando impactos em sua identidade profissional e produzindo outro tipo de profissionalismo subordinado às exigências de performatividade” (p. 273)

Com exceção da alternativa “Fazendo cursos na área por conta própria” que obteve o menor número de respostas, 36, as demais: “Formações ofertadas pela rede de ensino, “Lendo materiais (livros, artigos, revistas pedagógicas) da área educacional”, “Dialogando com outros professores” apresentaram resultados muito semelhantes: 44, 43 e 45 respostas, respectivamente. Desse modo, podemos compreender que o trabalho do professor envolve um constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à realização da atividade docente. Esse aperfeiçoamento é realizado ao longo da carreira profissional, tanto por iniciativas externas, quanto por iniciativa do próprio professor, seja de maneira sistematizada, como nas especializações e cursos, quanto de maneiras mais informais, por meio do diálogo com os pares ou do estudo individual.

#### 4.5 OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS RECORRENTES NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES DA PESQUISA

Como já salientamos anteriormente, estamos operando com uma concepção de conhecimento, pautada naquela adotada por Mota, Prado e Pina (2008). Deste modo, torna-se operante dizer que ao perguntarmos para os professores acerca dos conhecimentos mais recorrentes em suas práticas, tínhamos em mente o conhecimento sistematizado, que apresenta uma visão da realidade, do homem, dos processos educativos, e formalizado em livros, artigos, pesquisas etc. Essencialmente, estamos nos referindo aos saberes acadêmicos, a teoria. Nas palavras dos autores conhecimento é a “verdade da realidade”. Não a realidade em si, mas a verdade sobre ela que “é colocada à prova, quando posta em movimento, em ação numa dada realidade/contexto multifacetado por vários condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais, afetivos, entre outros” (p. 125)

O trabalho do professor demanda uma formação que lhe forneça as bases sob as quais institui suas práticas. Para Charlot (2014) “Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento

elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real” (p. 09)

O professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um professor polivalente, isso significa que ele tem que saber os conteúdos fundamentais de disciplinas como: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Mas ele também precisa saber um pouco de Artes, de Música e de Educação Física para as aulas mais “recreativas”. Além disso, o professor dos Anos Iniciais trabalha com crianças pequenas que, geralmente, tem entre 6 e 10 anos, então ele precisa saber de Psicologia do desenvolvimento para entender como as crianças aprendem.

Ademais, o professor dessa etapa precisa saber como planejar, fazer relatórios, elaborar avaliações, preencher diários de classe, elaborar materiais dentre outras coisas que ele esperava aprender na Didática. E quando o planejamento não sai como ele esperava e ele se pergunta o porquê, precisa dos conhecimentos da sociologia e da filosofia para o ajudar a compreender esses processos sociais.

Precisa dos conhecimentos das Políticas educacionais para entender por que não tem os recursos que precisa para realizar suas aulas. Necessita também saber de que modos a Educação e a Sociedade se relacionam e com isso compreender como as mazelas sociais afetam seu trabalho. Esse professor precisa ainda conhecer a história da educação, o currículo, educação especial, Legislação e outros saberes mais.

Não conseguiríamos elencar aqui todos os saberes que um professor precisa mobilizar a cada dia em suas aulas, mas percebe-se que não são poucos e que não é possível colocá-los numa escala de grau de importância. São muitos e diversos esses conhecimentos e os professores reconhecem isso como podemos ver nos trechos a seguir retirado do questionário

Os conhecimentos teóricos são fundamentais para nos auxiliar na hora do planejamento da prática em sala de aula. Pois são essas ferramentas que nos dão suporte para compreendermos os instrumentos de pedagógicos mais pertinentes no momento de avaliarmos os nossos alunos. *E também* em quais metodologias devemos adotar para atender as necessidades de cada um no ambiente escolar. Portanto, as escolhas das teorias, parte do princípio da realidade que em os alunos estão inseridos, quais as dificuldades, desafios e nível de ensino que turma se encontra, a partir disso, são traçados os objetivos a serem atingidos (QP30)

As teorias nos mostram: o percurso da educação na história, na escolha do currículo como um todo, nas técnicas (didática) mais adequadas, no entendimento sobre a avaliação (tipos de avaliação e público-alvo), no entendimento sobre o processo de planejamento de ensino de acordo com as demandas de ensino e aprendizagem, tudo influenciado pelo tipo de sociedade contextual que se almeja (a de fato e a possível) (QP39)

Precisamos aprender quais habilidades são necessárias desenvolver em cada ciclo do ensino e quais conteúdos, materiais didáticos que mais colaboram para o ensino da habilidade, precisamos da parte teórica para compreender melhor o que é a educação e qual a função da educação escolar, que é um ensino sistematizado. Precisamos aprender quais as fases do desenvolvimento infantil, como utilizar uma boa didática que contribua melhor para o processo de ensino aprendizagem do educando. Com a teoria aprendemos qual conteúdo, o porquê utilizar o conteúdo, aprendemos a ensinar com um objetivo específico, até o brincar é intencional planejado para atingir uma habilidade específica de acordo com a fase de desenvolvimento de cada aluno e de acordo com Currículo prescrito. Durante nossa prática pedagógica sempre nos deparamos com a necessidade de estar revisitando os conteúdos que estudamos na Universidade (QP48)

Ao buscar identificar quais conhecimentos teóricos são predominantemente recorridos pelas professoras dos anos iniciais em seu Trabalho Docente pedimos que eles citassem as teorias mais recorrentes em suas práticas, de modo que obtivemos, de forma mais recorrente: Teorias gerais de aprendizagem, alfabetização e letramento e Educação especial. Os professores elencaram conhecimentos teóricos das mais diferentes vertentes. Alguns citaram, ainda que de forma indireta, teorias gerais de aprendizagem

Compreender as fases de desenvolvimento da criança (QP02)

Teoria da aprendizagem relacionadas a psicologia (QP05)

Teorias do desenvolvimento cognitivo (QP32)

As teorias gerais de aprendizagem podem contribuir na atuação do professor, que necessita de um arcabouço teórico que lhe servirão de alicerce, fornecendo o direcionamento para suas práticas, bem como a compreensão dos processos educativos.

Outra questão bastante recorrente nas respostas foram os conhecimentos relacionados a alfabetização e o letramento, como podemos ver nos trechos a seguir.

Teoria alfabetização e letramento, avaliação, planejamento, currículo... (QP17)

Processo de letramento, articulações de disciplinas ou conteúdos... (QP23)

Hipótese de escrita (QP33)

Mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita (QP35)

Os conhecimentos sobre as práticas de alfabetização de Emilia Ferreiro (sic) (QP37)

Letramento, uso dos conhecimentos prévios para ampliar o Aprendizado (QP42)

Os anos iniciais são a etapa responsável pela alfabetização das crianças. Isso pode explicar, em parte a preocupação dos professores desta etapa com buscar conhecimentos acerca desse processo. Antes da BNCC o processo de alfabetização deveria ocorrer até o 3º ano do Ensino Fundamental, conforme o PNAIC<sup>22</sup>, a partir da implementação da Base, toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano. Logo, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco do trabalho do professor passa a ser a alfabetização. Isso é sistematizado pela BNCC nos tópicos que mostram as competências e as habilidades envolvidas no processo de alfabetização, e que a criança deve desenvolver:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2018, p. 95)

---

<sup>22</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Além disso, a teoria acerca das hipóteses de escrita<sup>23</sup> e o conceito de Letramento<sup>24</sup>, conhecimentos citados pelos professores, são recentes no Brasil. As discussões acerca desses novos modos de compreensão dos processos de leitura e escrita surgem no contexto nacional a partir da década de 1980<sup>25</sup>, mas apenas na década de 1990, sobretudo a partir da segunda metade é que começam a impactar de forma mais direta a formação e o trabalho do professor, ainda que de forma tímida. Nos documentos oficiais, por exemplo, o conceito de letramento aparece no PCN de Língua Portuguesa<sup>26</sup>, numa nota de rodapé. No currículo de formação de professores, em nível local, apenas em 2009, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico de Pedagogia é que é incluída a disciplina de Alfabetização e Letramento<sup>27</sup>.

Em termos de Formação continuada, ofertada a partir das redes de ensino, secretarias e órgãos oficiais, alguns programas são implementados para atender os professores da rede, dentre eles podemos citar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA-2001), o Pró Letramento- Mobilização pela Qualidade da Educação (2007), O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2012) são exemplos de programas de formação continuada ofertados pelo Ministério da Educação em parcerias com as Universidades, Secretarias estaduais ou municipais e que visavam a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita (e matemática, no caso do letramento) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro elemento de análise, a partir das respostas em relação aos conhecimentos teóricos mais buscados pelos professores, muitos respondentes citaram os currículos oficiais ou as orientações das secretarias. Isso pode ser observado nas respostas a seguir.

Atualmente estamos estudando a BNCC (QP12)

---

<sup>23</sup> Consiste na ideia de que as crianças possuem capacidades e para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que, a partir disso, constroem diferentes níveis/hipóteses sobre a escrita/leitura (FERREIRO E TEBEROSKY, 1980)

<sup>24</sup> Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita (KLEIMAN, 2003, p. 04)

<sup>25</sup> Morato (2005); Marcuschi (2010)

<sup>26</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais eram documentos de referência para a Educação Básica em todo em país em que se podiam encontrar os eixos norteadores de aprendizagem. Vigoraram até 2017, quando entrou em cena a Base Nacional Comum Curricular.

<sup>27</sup> Vide Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia

A partir da proposta da BNCC, das propostas da SEE e do planejamento escolar (QP21)

Recebemos da Secretaria Estadual um plano de curso, a partir dele selecionamos os conteúdos para serem trabalhados no período (QP23)

Pela BNCC, entrelaçando sempre com a realidade dos meus alunos (QP25)

Esse fato se mostra interessante porque muitas vezes o professor confunde as orientações presentes nos currículos prescritos com a teoria que ele deve realizar em sua sala de aula. De acordo com Gentil (2014)

Por vezes, há uma tendência à simplificação no sentido de encarar a proposta curricular escrita como “teoria” e as ações pedagógicas como “prática”, mascarando a relação dialética existente entre ambas e, inclusive, reforçando a ideia predominante no senso comum (2014, p. 70)

Desse modo, é possível inferir que a teoria para alguns professores e todo o conhecimento teórico que eles necessitam encontram-se sistematizadas pelos currículos prescritos. O que é perigoso, pois pode tornar a prática uma mera aplicação de orientações presentes nos currículos oficiais, os quais, não podemos esquecer, não são documentos neutros, mas expressões das condições de uma determinada época, de concepções inerentes a ela, da história de um tempo e lugar, de contextos reais, de ideário político e social específico, e principalmente expressam relações de poder.

Alguns outros professores citaram ainda teóricos específicos como “Piaget, Vygotsky e Wallon” (QP5); “Vygotsky” (QP6; QP10); “Paulo Freire” (QP16; QP20; QP24; QP25) e outros como Saviani e John Dewey. Ainda que não se recordem da teoria produzida, os professores (re)conhecem que há no campo da educação pessoas que pensam, estudam, pesquisam, refletem sobre os processos educativos e produzem saberes acerca dele e buscam esses conhecimentos de acordo com as necessidades produzidas a partir da realidade. E é justamente a realidade que faz emergir tanta diversidade nas respostas dos professores. Além de todas as demandas supracitadas, as quais demandam um vasto conhecimento teórico dos professores, eles lidam com contextos muito específicos de aprendizagem, o que exige um conhecimento teórico amplo e diversificado, como podemos perceber na seguinte fala

às vezes determinadas teorias servem para alguns grupos e pra outros não pois nossas turmas são heterogêneas daí a importância de *se ter bastante teoria* pois quanto mais conhecimentos tivermos melhor será (Grifo nosso, QP20)

A realidade dos alunos é levada em consideração pela maioria dos professores ao refletirem sobre quais conhecimentos teóricos são recorridos em seu trabalho.

Para a atuação na docência é preciso ter uma base teórica e está base vai se ajustando a realidade vivenciada pelo profissional (QP21)

A prática é a realidade. E nossa da sala de aula é uma realidade de cada turma porque nunca a gente pega uma turma do mesmo jeito (GFP5)

Cada realidade que a minha criança apresenta eu preciso como professora estar mudando (GFP3)

Sabemos que a realidade é multifacetada, ela se apresenta sob diferentes formas em cada sala de aula e é percebida de formas diferentes também, desse modo torna-se praticamente impossível que a teoria dê conta de abordar todas essas realidades. Este certamente é um ponto importante para compreender a descrença que alguns professores têm na teoria. É necessário conhecer a própria prática para construir autonomia em relação a ela. Para Freire (2002) “Como professor preciso *me mover com clareza* na minha prática. Preciso *conhecer as diferentes dimensões* que caracterizam a essência da prática, *o que me pode tornar mais seguro* no meu próprio desempenho” (Grifo nosso, p. 28). Em relação a isso destacamos as falas da P1 e P4 quando afirmam que

Se a gente compreende bem as teorias, a gente consegue aplicar bem na prática, é claro que tem um processo grande de adaptação, de teste, que às vezes não dá certo por conta de várias coisas, porque também tem esses fatores que fogem ao nosso controle, mas eu consegui muita muitas e muitas vezes, como coordenadora, como professora, no mestrado... tantas coisas, políticas públicas que a gente nem imaginava que existia que era tão maquiada, assim a gente consegue ver muito claramente dentro da escola os órgãos governamentais controlando a escola, o estado controlando a escola, por meio de várias de vários instrumentos ocultos, a mão do Estado dentro da escola, o controle grande, porém ele não está lá dentro... isso é muito interessante é a teoria bem ali na sua frente, né?! Eu penso assim também quando você tem propriedade quando você conhece a teoria e a sua prática, você tem mais força para enfrentar as vezes até o sistema, né?! (GFP1)

a gente sabe que o professor tem certa autonomia na sala de aula mas só que tem uma série de questões como a P1 falou que o professor é cobrado, por exemplo pelas provas tudo isso, né?! Só que quanto mais embasamento que tem maior autonomia dele, mais ele consegue desenvolver essa autonomia, ficar seguro da sua prática (GFP4)

O desenvolvimento da autonomia está atrelado ao desenvolvimento profissional. Quanto mais sabe sobre sua prática, mais o professor consegue a interpretar, questionar e transformar. Como vimos nas falas anteriores quanto mais embasamento o professor tem, mais consegue desvelar os condicionantes sociais da sua prática e confrontá-los. Mas isso requer que ele compreenda que a teoria é o saber que o auxilia nesse conhecer, desvelar, transformar e não um conjunto de regras aplicáveis.

O entendimento de que a teoria é uma receita, corresponde a uma visão positivista em que “a ciência tem por finalidade a previsão científica dos acontecimentos para disponibilizar à prática um conjunto de regras e de normas graças às quais consiga dominar, manipular e controlar a realidade natural e social” (SANTOS, 2014, p. 53). Ou seja, quando se espera que a teoria forneça as respostas necessárias para toda e qualquer situação e isso não acontece, ela finda por tornar-se dispensável ou mesmo secundária. É necessário retomar o conceito de *práxis*, proposto por Vazquez (1977)

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade tica transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 206)

Para além disso, importa lembrar, que para a sustentação da sociedade capitalista, a dicotomia concepção-execução, teoria e prática, trabalho manual e intelectual são interessantes, desta forma, uma educação emancipadora, que busque superar essa dicotomia, precisa pautar-se na formação integral do sujeito, na transformação social, na construção de uma visão crítica da sociedade, que supere

não apenas a dicotomia teoria e prática, mas a luta de classes, e isso se dá por meio da *práxis*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa que se propõe a analisar o papel da teoria na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais certamente não é tarefa das mais fáceis. Aliás, nenhuma pesquisa é. É com muito esforço, dedicação, superação, confronto com o que já se pensa e espanto com o que ainda não havia se pensado, que a pesquisa acontece. É sobretudo com muitos questionamentos que se faz uma pesquisa. Freire (2002) diz que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. A curiosidade é o questionamento, e este é o cerne da pesquisa. Uma pesquisa é movida por questionamentos, perguntas, inquietações, desejo de saber, conhecer e compreender. E como é difícil saber o que e como perguntar para saber, conhecer, compreender e, por fim, se responder à pergunta central da pesquisa: qual o papel atribuído a teoria no trabalho pedagógico escolar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Rio Branco, que confere sentido, direção e autonomia à práxis docente?

De todo modo, considerando o esforço realizado e o trajeto percorrido neste estudo, bem como as análises e reflexões empreendidas no processo, a fim de responder as perguntas propostas, a saber: a) De que forma as professoras dos anos iniciais fazem uso dos conhecimentos teóricos apropriados na formação inicial em seu trabalho pedagógico escolar e como fundamentam suas escolhas, a partir de atividades realizadas no processo de ensino-aprendizagem, como planejamento, metodologias e avaliação?; b) Como se dá a relação entre os conhecimentos apropriados na formação inicial e os conhecimentos tácitos oriundos de sua atuação profissional no contexto de sua *práxis*?; e c) Quais conhecimentos teóricos são predominantemente recorridos pelas professoras dos anos iniciais em seu Trabalho Docente?, passamos a apresentar algumas (in)conclusivas e não definitivas respostas, e certamente muitas outras perguntas.

É salutar retomar as inquietações primeiras que desencadearam o processo de pesquisa. As inquietações da ainda professora em formação inicial, da estudante em seus contatos iniciais com a escola, da professora iniciante. Inquietações que muitas vezes sequer eram percebidas enquanto problemática de pesquisa, mas que impulsionavam o desejo de conhecer mais e melhor a realidade do professor atuante.

Inquietações de quem se fazia (e continua a se fazer) professora. A possibilidade do ingresso em um mestrado em educação fez a professora iniciante reconhecer a possibilidade de encontrar uma forma sistematizada, científica de dar respostas às suas inquietações.

As disciplinas teóricas ofertadas no Mestrado ajudaram a delinear melhor o caminho proposto para o estudo. E forneceram algumas leituras que auxiliaram na construção do arcabouço teórico deste estudo. Era necessário, antes de partir para o campo, para a coleta de dados compreender, a partir do que já se tinha escrito, a temática da relação teoria e prática.

Uma parte importante desse processo foi a realização da busca por pesquisas já realizadas acerca do fenômeno, nos ajudando a encontrar caminhos, propostas metodológicas e, sobretudo as lacunas existentes nos estudos já realizados sobre a relação teoria e prática.

A leitura desses estudos também nos ajudou com referências teóricas para discussão da temática. Aliás, a leitura foi uma parte fundamental no processo da realização desse estudo. Possibilitou tanto a construção e a desconstrução, quanto o fortalecimento das ideias acerca do objeto. Freire (1989) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p. 09). Enquanto professora inquieta já tinha a “leitura do mundo”, a “leitura da palavra” ajudou a interpretar, de modo a conseguir fazer inferências, relacionar dados e identificar o diálogo estabelecido entre os textos e o mundo. Ou seja, a leitura da palavra nos deu condições para ampliar a leitura do mundo.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica se constituiu numa parte essencial desta pesquisa, pois nos ajudou a compreender, decifrar, contextualizar e focalizar o objeto de estudo, além disso, as leituras nos auxiliaram a aprimorar a escrita do texto, bem como a interpretar os dados posteriormente coletados. A partir da pesquisa bibliográfica, ampliamos nossa compreensão acerca da relação teoria e prática, das visões acerca dessa relação, do Trabalho Docente enquanto trabalho interativo e que carece ser compreendido como *práxis*, do desenvolvimento profissional e da continuidade da formação e a importância disso no amadurecimento da relação teoria e prática e da autonomia profissional enquanto autonomia social, essencial na construção de uma educação democrática.

Junto à pesquisa bibliográfica fomos construindo o caminho metodológico da pesquisa, posto que ela nos auxiliou a desenhar com mais precisão os contornos deste estudo. Já sabíamos o que queríamos saber, a metodologia foi necessária para o como traçar um caminho que nos levasse até o nosso objetivo. Fizemos nossas opções, sabedoras que elas eram flexíveis pois estavam sujeitas às condições reais de realização da pesquisa. Sobretudo quando a pesquisa é realizada com pessoas, o caminho é sempre um esboço feito à lápis que vai sendo apagado e refeito até que seja possível terminar o desenho. O que não significa que ao final teremos o desenho perfeito, mas o possível, e que ao olhar para ele poderemos enxergar as marcas da borracha como parte do processo.

Como já explicitado na seção que descreve o caminho metodológico, muitas foram as adaptações realizadas neste percurso e que nos levaram aos resultados apresentados. Certamente, o contexto de pandemia, que conseqüentemente impôs novas demandas e novas formas de trabalho ao professor, foi um elemento definidor no (re)desenho do caminho metodológico. Tínhamos que lidar com novas formas de dialogar, não mais a do “olho no olho”, e precisávamos, mesmo com essa dificuldade garantir um espaço de interação, de conversa e de partilha. Lidamos ainda com a dificuldade do tempo dos professores. Envoltos em novas e múltiplas demandas reunir num mesmo horário, ainda que em reunião *on-line*, de 6 a 15 professores em pelo menos 3 encontros, como planejamos inicialmente, parecia tarefa impossível. E foi. Tivemos então que trabalhar com o que tínhamos. 2 encontros com 6 professoras.

De todo modo, buscamos traçar, com todas as adversidades, (novos) modos de alcançar o nosso objetivo e conseguir olhar mais de perto nosso objeto de estudo. Ainda em relação à metodologia, outro grande desafio foi o de transpor às ideias de Paulo Freire no Círculo de Cultura, realizadas com alunos adultos em alfabetização, para a realização dos encontros nos Grupos focais. Os contextos e os atores eram diferentes, mas nos apegamos àquilo que era essencial para a nossa proposta: o diálogo. Isso era algo do qual não podíamos abrir mão. Era essencial, para a análise na perspectiva discursiva que os sujeitos da pesquisa tivessem um espaço em que pudessem ter vez e voz. Obviamente, acreditamos, em outro contexto, que não o de isolamento social, teríamos outras possibilidades, outras respostas e, possivelmente, outros dados. Afinal como postula Bakhtin (2003) cada enunciado é único, vivo, singular e, portanto, irrepitível. Não porque não possamos dizer a mesma coisa mais de uma vez, mas porque o campo de interlocução excede o enunciado. Nós não

somos os mesmos, o contexto não é o mesmo, a situação não é a mesma a cada vez que dizemos algo, ainda que digamos a mesma coisa.

De todo modo, mesmo com as mudanças e flexibilizações que precisaram ser feitas, e ainda que os instrumentos de coleta não se deram no contexto ideal (do que fora idealizado), consideramos que eles atenderam ao objetivo da pesquisa nos trazendo dados que foram lidos, interpretados, analisados e refletidos à luz do referencial teórico que havíamos estabelecido.

Quanto ao perfil dos professores, pudemos observar que eles, de modo geral, vão ao encontro do perfil nacional dos professores da Educação Básica, quando analisados em relação aos últimos censos. São professoras, em sua maioria, com idade entre 31 e 40 anos, com ensino superior e pós-graduação *latu sensu*.

Observamos acerca da relação teoria e prática, que a maioria dos professores reconhece que articular essas duas dimensões na prática pedagógica é um desafio. Em se tratando de uma sociedade capitalista esse resultado reflete uma dinâmica social que é própria do modelo, em que essa separação é não apenas evidenciada, mas desejada. Portanto, é possível compreender que, de fato, não é fácil trabalhar teoria e prática na perspectiva de unidade, em especial, porque isso implica reconhecer que elas são diferentes e que não devem se sobrepor.

Entretanto, é importante evidenciar, com base nas respostas obtidas, que ainda que os professores reconheçam essa articulação como um desafio, também reconhecem a importância de buscar essa unidade como indispensável para a prática pedagógica pois torna o “processo de ensino e aprendizagem mais favorável”<sup>28</sup>. Além disso, entre os professores que consideram importante essa articulação há o entendimento de que a teoria não é uma fórmula que deve ser aplicada de forma direta a todo e qualquer contexto, mas que ela “fornece diretrizes que orientem os professores em suas atividades” (QP4).

Um elemento recorrente nas respostas, sejam do questionário ou do Grupo focal, é a questão da transformação da teoria por meio da experimentação. Foram vários os relatos de que não se realizam teorias de forma direta, mas que entre a teoria e a prática existem processos de “*reformular, melhorar ou confirmar* uma teoria” (QP14). Isso exige consciência, repetição, reinvenção, transformação. Os professores, de modo geral, que salientaram esses processos não descreveram

---

<sup>28</sup> Expressão identificada como recorrente na etapa do levantamento vocabular.

processos sistemáticos de registro para posterior análise e reelaboração de suas práticas. Contudo, diversos autores utilizados neste estudo (NOVOA, 2002; PIMENTA, 1999; GIROUX, 1997) e outros (ZABALZA, 2004; FREIRE, 2005) <sup>29</sup> destacam a importância da observação, mas também registro como instrumentos importantes para a conscientização do professor de suas práticas de ensino, de refletir sobre elas e de construir seus saberes. E não somente isso, mas além de registrar é necessário socializar aquilo que foi escrito em busca de construir espaços coletivos de reflexão.

Desse modo, é fundamental se questionar: aos professores em formação inicial são propiciados espaços de discussão e reflexão acerca da importância do registro, como método de autoavaliação nos estágios, por exemplo? Por outro lado, os professores que já atuam nas escolas são incentivados ou mesmo levados a pensar sobre a importância de registrar suas observações ou isso se tornou em apenas uma prática mecânica de elaboração de relatórios em finais de semestre? Mais que isso, as escolas e demais espaço formativos proporcionam espaços e momentos em que os professores possam socializar seus escritos e refletir acerca deles ou cada vez mais as escolas têm se tornado espaços de isolamento em que os grupos de estudo são meras formalizações para cumprimento de carga horária?

Posto isso, nossa primeira questão de estudo buscava **compreender de que forma as professoras dos anos iniciais fazem uso dos conhecimentos teóricos apropriados na formação inicial em seu trabalho pedagógico escolar e como fundamentam suas escolhas**, a partir de atividades realizadas no processo de ensino-aprendizagem, como planejamento, metodologias e avaliação? Ou seja, o “Como”. Retomamos a fala de uma das professoras no Grupo focal: “Em relação, quando a gente fala relação teoria e prática, um dos grandes problemas que observei, vivenciei também, foi o *como*” (Grifo nosso, GFP1). O “como” é na verdade o processo, o caminho e diz respeito às escolhas que o professor tem que fazer todos os dias na sua prática. Diariamente e constantemente o professor terá que se responder o porquê trabalhar dessa forma e não de outra? Por que avaliar levando em consideração esses elementos e não outros? Por que planejar ensinar esses conteúdos agora em detrimento daqueles? As respostas são as escolhas. E não é

---

<sup>29</sup> ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ARTMED, 2004.  
FREIRE, Madalena A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

fácil escolher quando se trata de um trabalho que envolve outros sujeitos que também fazem suas escolhas.

A partir das respostas pudemos perceber que a teoria auxilia nesse processo, mas isso não se constitui tarefa fácil visto que a teoria é o que é ideal e a prática se ocupa do real. O “como” exige estudo, conhecimento, mas também vivência, experimentação, análise e reflexão. O “como” é contextualizado “até porque você tá lidando com outro ser humano, a expectativa que você alimentava em relação a ela não foi exatamente como esperava” (GFP6). O “como” é localizado numa realidade singular social e historicamente.

Desse modo, em relação a questão do como ou de que forma as professoras fazem uso dos conhecimentos teóricos, podemos responder, com base nos dados, que isso depende da realidade. Da realidade de cada escola, de cada professor, de cada criança. Sabendo que a realidade não é um dado imutável, estático, inerte e neutro, não há, portanto, um único modo de responder de que forma como se houvesse uma. Isso, inclusive, iria na contramão daquilo que postulamos: a teoria não é uma fórmula mágica ou uma receita de bolo. Ela é dinâmica, fala sobre a realidade, sobre o homem, sobre processos de aprendizagem, mas não impõe modelos de ação.

Os professores empreendem diferentes modos tanto de utilizar, quanto para mobilizar os conhecimentos teóricos necessários para a prática. Esse é um dado que é revelado quando perguntamos aos professores de que maneiras buscam se atualizar frente aos desafios da prática. Todas as opções tiveram quantidades semelhantes de respostas, ou seja, o professor tem um leque amplo e diversificado para a formação continuada: Formações ofertadas pela rede de ensino; Fazendo cursos na área por conta própria; Lendo materiais (livros, artigos, revistas pedagógicas) da área educacional; Dialogando com outros professores.

É importante destacar que o fato a opção “fazendo cursos na área por conta própria” ter tido o menor número de respostas, apesar de os professores, em sua maioria, terem pós-graduação, nos leva a pensar: será que os professores conseguem reconhecer os processos de autoformação que, de modo formal ou não, ele empreende ao longo de sua carreira? Além disso, com base nos dados dessa questão vale a pena pensar se a escola tem oportunizado processos de interformação, de modo que o diálogo com outros professores seja legitimado como processo formativo. E, por fim, em relação a essa questão, podemos mais uma vez

ressaltar a crítica aos modelos de formação ofertados pelas redes que, muitas vezes, não dá voz aos professores.

Quanto à questão em que nos propusemos a **analisar como se dá a relação entre os conhecimentos apropriados na formação inicial e os conhecimentos tácitos oriundos de sua atuação profissional no contexto de sua *práxis***, é interessante notar que para a maioria dos professores da pesquisa a teoria vista na formação inicial influencia suas práticas atualmente.

No entanto, é importante considerar que, para aqueles que afirmam que não influencia, um dos elementos citados para justificar a resposta foi o fato de que “a realidade é diferente da teoria”. Interessante notar que essa mesma realidade, muitas vezes diferente do que se espera, foi o elemento elencado pelos professores para “reformular, melhorar ou confirmar uma teoria”. São pontos de vista diferentes acerca de um mesmo fenômeno. Nossa hipótese é de que quando a teoria é vista de um modo puramente técnico, mecânico, de aplicação imediata e direta, perde-se a dimensão da formação humana e, sobretudo a da autonomia do professor em relação a sua prática. Autonomia não para fazer o que se quer, mas para compreender que a prática tem dimensão política e social e “concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria” (CHAUÍ, 2008, p. 30).

Para responder à questão que se propunha a **identificar quais conhecimentos teóricos são predominantemente recorridos pelas professoras dos anos iniciais em seu Trabalho Docente**, pedimos aos professores que citassem as teorias mais recorrentes em suas práticas. Foram elencados conhecimentos das mais diferentes vertentes, em suma, isso se dá pelo fato de que o trabalho do professor tem múltiplas tarefas, uma vez que a docência não se limita à sala de aula e que dependem de competências profissionais variadas. Contudo, é importante ressaltar que as teorias gerais de aprendizagem, conhecimentos da área de alfabetização e letramento e à educação especial, apareceram de forma mais recorrente.

Nas palavras contidas em uma das respostas ao questionário é importante “se ter bastante teoria” (QP20) dada a heterogeneidade das turmas, dos conteúdos, das escolas. Além disso, os professores destacam que é necessário conhecer bem a teoria para se “mover com clareza na prática” (FREIRE, 2002), em outras palavras “quanto mais embasamento que (sic) tem, maior autonomia dele” (GFP4). Quanto

mais embasamento teórico tem o professor, mais autonomia, e quanto mais desenvolve sua autonomia melhor consegue desvelar os condicionantes sociais da sua prática, confrontá-los, e, quiçá, transformá-los.

Por outro lado, houve também respostas que elencaram os currículos oficiais como os conhecimentos aos quais mais recorrem. Consideram que o conhecimento teórico de que necessitam, encontra-se sistematizados nos currículos oficiais, seja em nível nacional ou local. Esse é um fato que merece nossa atenção tendo em vista que é importante reconhecer que eles não são documentos neutros, mas manifestam relações de poder são, portanto, permeados pela visão de mundo daqueles que o constroem, e expressam os interesses políticos destes.

Por fim, quanto mais nos aproximávamos do nosso objeto de estudo, melhor podíamos vê-lo e entendíamos a impossibilidade de responder à questão central deste estudo, qual seja: Qual o papel atribuído à teoria em seu trabalho pedagógico escolar, que confere sentido, direção e autonomia à práxis docente? Chegamos a (in)conclusão de que não há predominantemente um papel atribuído à teoria, mas vários. Ela pode ser o alicerce que sustenta as decisões, pode conter as diretrizes que orientam o trabalho, o leque que amplia as possibilidades, é a que torna o processo de ensino e aprendizagem mais favorável, é a atualização da prática, e em alguns pontos de vista é a visão distorcida da realidade.

De qualquer modo, esse caminhar que é a pesquisa nos levou a um caminho inesperado: aquele em que a teoria é importante para os professores, ainda que eles não saibam muito bem o que fazer, ou como fazer com ela. No começo dessa caminhada, a impressão com que partimos era de que os professores, em sua maioria eram avessos à teoria, como quando diziam em tom de reclamação “as formações são muito teóricas”. Talvez, e de fato, acreditamos nisso, faltam construir pontes que tornem a teoria mais acessível aos professores e que ela não nega suas práticas. Modos de tornar o professor mais consciente das nuances da relação teoria e prática. Maneiras de fazer com que conhecimentos produzidos na academia, como este estudo, encontrem ressonância no chão da escola, volte para os professores e, de modo coletivo construa novos conhecimentos.

E de que maneiras podemos tornar para os professores os conhecimentos produzidos a partir de suas práticas, de suas falas, de suas experiências? Essa é uma das questões com as quais nos debatemos ao término desta pesquisa, porque, definitivamente, precisamos dialogar mais com nossos pares.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: Autonomia e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BAPTISTA, Maria das Graças A. **A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica**. Tese de Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, CE: Biblioteca Central UFPB/CE, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. [Tradução de Maria E. Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera M. & LELIS, Isabel.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo in **Revista Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. *In* MOROSINI, M.C. (org.), 2006. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/RIES. 434 p.

DAHER, Maria del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia; ROCHA, Décio. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**. Cuiabá, v.8, p.161-180, 2004.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno. **O Trabalho Docente o Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**. (Tese doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. (Orientadora) Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

MOTA, Ednacelí Abreu; PRADO, Guilherme V.T; PINA, Tamara A. Buscando possíveis sentidos de Saber e Conhecimento na Docência. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008.

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Edição do Kindle)

GADOTTI, MOACIR. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8 ed. São Paulo, Ática: 2006

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GENTIL, Heloisa Salles. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49 n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Kally Samara Silva Medeiros; FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. Impasses teórico-metodológicos no campo da formação inicial de professores e suas implicações na formação dos licenciandos no contexto brasileiro atual. **Revista Teias**

v. 20, n. 58, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44994>

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteira**, v.9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In **Revista Educar**, Especial, p. 43-69, Curitiba: Editora UFPR, 2003. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/\\_nspea03.pdf](https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/_nspea03.pdf)> Acesso em 04/05/2020.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação: um estudo sobre a análise de dados. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S.L. **Pesquisa e educação especial: Mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386

MARX, Karl. **Manuscritos econômico Filosóficos**. (Tradução de Jesus Ranieri) 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem e ensino**. v.3, n.1, 2000 (p. 27-44)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NETO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Diana Rebello *et al.* Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n2/1679-3951-cebape-16-02-318.pdf>> cesso em 06/05/2020.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento- Um processo sócio Histórico**. 49. ed. São Paulo: Scipione, 1997

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

\_\_\_\_\_. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. *In* PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.) **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999

\_\_\_\_\_. O Estágio na formação de Professores: Unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n.94, p 58-73, ago. 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum**. Education (Online), v. 36, p. 323, 2014.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, 2014. (Orientador: Wilson Pereira de Jesus).

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

SMYTH. John W. **A rationale for teachers critical Pedagogy: a handbook**. Victoria: Deakin University Press, 1987.

SOUZA, Ângelo Ricardo O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013

SOUZA, Ângelo Ricardo.; GOUVEIA, Andréa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. (Tradução de Luiz Fernando Cardoso) 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERÇOSA, Pelegrino Santos; BASSI, Marcos Edgar. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Acre: a configuração da carreira dos professores. **FINEDUCA**: Revista de Financiamento da Educação, v. 9, p. 1-20, 2019.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A- Lista de estudos analisados para o Estado da Arte

1. SILVA, K.A.S.E. AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO PEDAGÓGICO REVELADAS EM OITO PESQUISAS EMPÍRICAS DE SALA DE AULA' 09/02/2017 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas
2. FERREIRA, A.O.G. A formação universitária na construção da prática tradutória sob a ótica dos alunos' 19/03/2014 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Universidade Católica De Santos – Unisantos
3. MENEZES, I.B.S. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 30/04/2013 172 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho (UECE)
4. BASTOS, J.E.M. FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO: ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DA RELAÇÃO ENTRE SER E CONSCIÊNCIA' 30/08/2016 97 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
5. MADEIRA, A.V.M. Hibridização epistemológica e formativa na licenciatura em ciências biológicas: um estudo de contrastes sobre a implicação dos professores universitários de disciplinas específicas' 24/02/2014 141 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED
6. LOTFFI, R.C.R. A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS' 06/06/2014 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Prof. Antônio Martins Filho
7. CONDE, I.B. A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID DE BIOLOGIA/UECE: UMA DISCUSSÃO À LUZ DOS CONSTRUCTOS DE PAULO FREIRE' 16/03/2017 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.
8. MENEZES, E.A.O. A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIDIB–UECE' 07/03/2017 287 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
9. GODOI, P.K.M.C.S. Saberes dos professores de Filosofia de Ensino Médio: entre a formação e a prática.' 18/12/2013 172 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Universidade Católica De Santos – UNISANTOS

10. CARVALHO, C.P. As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional' 02/06/2014 277 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca Da Universidade Católica De Santos – UNISANTOS
11. HACK, C. Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica ' 13/12/2017 235 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA
12. ALVES, R.R. PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID EM AÇÃO: APROXIMAÇÕES À SUA PRÁTICA PROFISSIONAL' 20/03/2017 137 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
13. OLIVEIRA, R.M. PERMANÊNCIA DE ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS NA PRÁTICA DE PROFESSORA QUE ENSINA MATEMÁTICA' 22/05/2017 147 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
14. PEREIRA, N.S. DO PRATICISMO À PRÁXIS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA' 26/02/2018 139 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
15. SILVA, L.P.E. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1ºANO QUE ATUAM NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC' 28/05/2014 91 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Prof. Antônio Martins Filho
16. CARVALHO, A.F. A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ' 14/03/2017 194 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Santos, Santos Biblioteca Depositária: [www.unisantos.br/biblioteca](http://www.unisantos.br/biblioteca)
17. RODRIGUES, R.C.F. Formação de professores: a prática do ensino no curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada' 06/03/2014 209 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED
18. CARVALHO, M.A.N. Representações Sociais dos Professores de Geografia a respeito de sua formação inicial' 24/02/2016 218 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Católica de Santos
19. NASCIMENTO, F.J. PROFESSORES DE MATEMÁTICA INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL' 29/01/2016 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho - Campus do Itaperi

20. RIBEIRO, M.P. O "CURRÍCULO" NA PEDAGOGIA: uma análise crítica da disciplina de Currículo nos cursos de Pedagogia' 04/04/2016 278 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas
21. MELO, F.D.A. O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade' 27/04/2017 174 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira - FAGED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa
22. TIGRE, D.M. Os sabres pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em educação física' 06/10/2017 308 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FAGED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa
23. SILVA, S.H. REFLEXÕES COM PROFESSORAS ACERCA DA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS COMO FUNDAMENTO DE REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA' 23/02/2018 178 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
24. LANA, Z.M.O. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: entre reprodução ideológica e criticidade - Análise das práticas curriculares em uma escola pública de Itabirito/MG' 05/05/2016 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas
25. CASTRO, F.M.F.M. A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE' 19/02/2018 365 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
26. LEITE, L.R. DE LICENCIANDO A PROFESSOR: ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO' 07/01/2016 148 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho - Campus do Itaperi
27. DUTRA, L.P. A CONSTRUÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS POR EGRESSAS DO PIBID, NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA' 20/02/2017 176 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas
28. VIEIRA, C.V.C.S. Formação de professores numa perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra' 26/08/2015 182 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FAGED/UFBA
29. LIMA, J.S.G. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ' 10/03/2017 257 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica De Santos, Santos Biblioteca Depositária: [www.unisantos.br/biblioteca](http://www.unisantos.br/biblioteca)

30. ROCHA, C.C.T. SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA' 27/02/2013 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
31. DOMICIANO, R.L. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA' 23/02/2018 132 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
32. VIEIRA, H.P. SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE FORTALEZA' 25/02/2015 260 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Prof. Antônio Martins Filho
33. SILVA, P.M. A PRESENÇA FREIREANA NO CURRÍCULO DA ESCOLA PLURAL' 10/04/2015 114 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas
34. FILHO, A.C. A IMAGINAÇÃO CRIATIVA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 28/02/2018 188 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
35. FERREIRA, M.N.B. A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE ICÓ – CE' 26/02/2014 170 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
36. CARNEIRO, I.M.S.P. A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS: ESTUDO NA PERSPECTIVA LUKACSIANA' 09/02/2018 225 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
37. RORIZ, E.G. A PERSPECTIVA, NA ATUALIDADE, DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: a contribuição do pensamento de Theodor Adorno' 09/02/2017 228 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas
38. LIMA, G.O. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES?' 13/04/2015 153 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. Antônio Martins Filho
39. MACHADO, C.R. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA PEDAGOGIA DO CECITEC: CAMINHOS DA PROFISSÃO' 27/03/2013 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho/UECE

40. PINTO, C.A.S. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADES E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DO PIBID IFCE' 27/02/2015 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
41. FERNANDES, A.M. PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES INICIANTE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EGRESSOS DO PIBID' 26/02/2018 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE.
42. ROCHA, C.C.T. NARRATIVAS DE PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ESTUDO NO CONTEXTO DO PIBID' 26/01/2018 327 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
43. MUNIZ, V.C.R. EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO EDUCADOR' 23/03/2018 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
44. PERIN, T.F. Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico Dialético: Realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA 2007 a 2012' 30/12/2013 338 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED
45. MACIEL, A.O. CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO, DOS SABERES E DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA' 02/05/2018 139 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
46. GRANGEIRO, M.F. A DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR' 02/02/2017 131 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
47. CASTRO, E.R. COMPETÊNCIAS CONCEITUAIS E DIDÁTICAS DE PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS SITUAÇÕES MULTIPLICATIVAS DE ISOMORFISMO DE MEDIDAS' 30/08/2016 161 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho - Campus do Itaperi
48. SANTANA, A.C.J. A produção de saberes em diálogo com práticas de letramento na educação de jovens e adultos' 11/05/2017 185 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira -FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa
49. SANTOS, C.V.B. Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta no ensino da escrita' 12/08/2014 124 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED

50. SOUSA, C.O. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O CONCEITO DE ESPAÇO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA' 29/08/2018 168 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
51. RIBEIRO, D.F. CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DO EIXO DE PRÁTICAS E ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UECE-CAMPUS DO ITAPERI E FECLESC' 29/04/2016 132 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins
52. SANTOS, M.T.S.C. SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE "HISTÓRIA E ENSINO" DA FECLESC/UECE' 20/03/2017 228 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
53. GOMES, L.M. CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS ACERCA DA SUA FORMAÇÃO CONTINUADA, E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL-CE' 25/08/2017 120 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE
54. VERAS, K.M. O PIBID NO DESENVOLVIMENTO DE ALGUMAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA?' 24/03/2017 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

## APÊNDICE B- Questionário

## QUESTIONÁRIO

Ao preencher este questionário você colaborará com pesquisadores da Universidade Federal do Acre na produção de uma pesquisa científica acerca da relação teoria e prática no Trabalho Docente. Você responderá 09 perguntas com alternativa e 3 abertas. Suas informações pessoais serão tratadas com total sigilo e suas respostas serão usadas apenas para fins de pesquisa científica.

01-Sexo

02-Idade

03- Formação

( ) Nível médio ( )Nível superior

04- Possui Pós-graduação?

( )Sim ( )Não

05- Se possui, indicar que tipo

( )Especialização ( )Mestrado ( )Doutorado

05- Tempo de exercício da docência

( )Até 06 anos ( )de 07 a 15 anos ( )mais de 16 anos

06- Você considera um desafio articular teoria e prática no seu fazer cotidiano?

( )Sim ( )Não ( )Às vezes

07- Porquê?

08- A teoria/conhecimento teórico se faz presente em seu trabalho de professor?

( )Sim ( )Não ( )Às vezes

09-A teoria vista na formação inicial influencia a sua prática atualmente? Dentre as alternativas abaixo assinale a que mais corresponde a sua realidade.

( )Influencia  Como? ( )Não influencia  Por quê?

10- Como você busca se atualizar frente aos desafios da prática pedagógica?

( )Formações ofertadas pela rede de ensino

( )Fazendo cursos na área por conta própria

( )Lendo materiais (livros, artigos, revistas pedagógicas) da área educacional

( )Dialogando com outros professores

11- Cite alguma teoria/conhecimento teórico que são mais utilizadas na sua prática pedagógica?

12- Como você seleciona e utiliza os conhecimentos teóricos no planejamento, avaliação e metodologias?

## APÊNDICE C- TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Apresentação e Convite

A pesquisa O papel da teoria no trabalho pedagógico escolar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental rede pública de Rio Branco busca analisar o papel atribuído à teoria crítica por professores dos anos iniciais, do ensino fundamental, da rede pública de ensino, à sua formação, ao seu Trabalho Docente e, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem que realiza cotidianamente. A partir de estudos de caso, através de uma abordagem qualitativa, associaremos a pesquisa bibliográfica à pesquisa de campo, uma vez que analisaremos o referencial teórico acerca da temática e a prática pedagógica de professores, a partir da análise de questionários e das entrevistas, em grupo focal, em escolas públicas de Rio Branco. Desse modo, trabalharemos com o cruzamento entre fontes orais e fontes escritas.

Trata-se de uma pesquisa institucional realizada pela pesquisadora Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna, orientada pela Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC) e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição. Neste sentido, convidamos você participar da referida pesquisa.

#### Esclarecimentos

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em conceder entrevista e permitir ser observado (a). Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade. Você terá a garantia de indenização caso a pesquisa venha lhe causar algum dano material ou imaterial.

Os riscos da pesquisa são mínimos e de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem profissional (identificação pública ou indevida

dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

- a- Riscos de constrangimento: as questões propostas no ato da entrevista podem ser recebidas com receio pelos participantes, o que poderá causar certo desconforto ao externarem suas concepções ou ao desenvolverem suas práticas cotidianas no interior da sala de aula.
- b- Exposição da imagem profissional: dependendo do modo como fizermos o registro das instituições e dos docentes participantes e do modo como os identificamos e os relacionamos às concepções e práticas que assumem, poderemos causar danos a sua imagem pessoal e profissional.
- c- Perda de confiabilidade dos dados: como os dados coletados e as informações das instituições e dos docentes participantes serão armazenados em computadores, há o risco de tais dados serem acessados por sujeitos não envolvidos no projeto. Isso poderia causar, também, exposição indevida dos participantes.
- d- Registro equivocado de informações via entrevista: como as entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas, há o risco de o pesquisador fazer uma transcrição equivocada, que não registre fielmente as informações expostas pelos participantes.

Considerando os riscos anteriormente citados, apresentamos as seguintes providências e cautelas:

- a- O risco de constrangimento será amenizado pelo comportamento da pesquisadora, que se comprometerá a não interferir nas falas, a não tecer quaisquer comentários sobre os docentes e suas práticas em outros ambientes e ser prudentes e cordiais na condução das entrevistas, evitando emitir juízos de valor.
- b- Para evitarmos os riscos de exposição da imagem profissional dos participantes, os nomes serão substituídos por letras e números em todos os registros feitos pelos pesquisadores e em cada arquivo armazenado em computadores.
- c- Para evitar os riscos ligados à perda de confiabilidade dos dados, todo o material coletado será arquivado nos computadores da pesquisadora principal, e todos os arquivos serão protegidos por senha.

d- Quanto ao risco de registro equivocado de informações via entrevista, tentaremos evitá-lo enviando ao entrevistado a transcrição da entrevista realizada pelos pesquisadores, para que aquele se certifique de que não houve alteração das suas falas. Somente após o aval do entrevistado, prosseguiremos com a pesquisa.

Quanto aos benefícios para os sujeitos participantes, eles residem na possibilidade de, mediante a pesquisa, refletirem sobre o seu fazer pedagógico, sobre sua formação, seu Trabalho Docente e, sobre o processo de ensino-aprendizagem que realiza cotidianamente e, além disso imprimirem mudanças em suas práticas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, poderemos contribuir, de algum modo, com a transformação social, mediante um novo olhar sobre a prática.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá as três primeiras páginas rubricada e a última página assinada por você e pelo pesquisador responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna, pelo telefone nº (68) 99911- 7369 e e-mail [adrianaribeirodosantos34@gmail.com](mailto:adrianaribeirodosantos34@gmail.com) . Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail [cepufac@hotmail.com](mailto:cepufac@hotmail.com), Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, a pesquisadora responsável Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna, declara cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

## 1. Consentimento

2.

Eu, \_\_\_\_\_,

RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro

que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa “O papel da teoria crítica na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre o trabalho e formação docente” é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica nas três primeiras páginas do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco-Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna  
Pesquisadora Responsável

## APENDICE D- Figuras utilizadas no grupo focal

Figura 01- *Meme* utilizado no quebra-gelo

Figura 02- QR Code da música carinhoso



Figura 03- Visão diferente da realidade



Figura 04- Instrumento indispensável ao fazer cotidiano; Processo ensino-aprendizagem mais favorável; Prática consciente.

Figura 2

