UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

TEORIAS ACADÊMICAS E PRÁTICAS DOCENTES: COMO CONSIDERAMOS ESSA RELAÇÃO?

Rio Claro - SP
2022

MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

TEORIAS ACADÊMICAS E PRÁTICAS DOCENTES: COMO CONSIDERAMOS ESSA RELAÇÃO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro - SP
2022

G249t

Gasparoto, Meyrielle Aparecida
Teorias acadêmicas e práticas docentes : como consideramos essa relação? / Meyrielle Aparecida Gasparoto. -- Rio Claro, 2022
52 p. : tabs., fotos

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Docência. 2. Relação teoria-prática. 3. Formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

TEORIAS ACADÊMICAS E PRÁTICAS DOCENTES: COMO CONSIDERAMOS ESSA RELAÇÃO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti (orientador)

Profa. Ma. Mariana Lira Ibiapina

Profa. Ma. Jacqueline Rodrigues Cecchetto

Aprovado em: 09 de novembro de 2022.



Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)

À memória de minhas queridas professoras Marta Martinelli e Marilda dos Santos, que foram as primeiras a acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Edileuza e Onivaldo, por todo o amor, carinho e suporte despedidos em minha formação – sem o apoio de vocês eu jamais teria chegado até aqui.

À minha querida orientadora, Flavia Medeiros Sarti, por toda atenção, paciência, apoio e correção dedicada a este trabalho – serei eternamente grata por todas as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela senhora ao longo dos últimos anos.

À Mariana Lira Ibiapina, por ter disponibilizado um tempo para me orientar em relação à metodologia e fundamentação teórica.

Às minhas amigas, companheiras de graduação, Gabrielly Murari e Beatriz Fonte, por todos os momentos que vivenciamos juntas, sejam eles felizes ou caóticos.

Ao Gustavo Lima Lent, que me acompanhou ao longo de toda essa jornada acadêmica, seja ouvindo minhas histórias, incentivando os meus projetos ou lendo os meus trabalhos.

Aos meus colegas, em especial Camila Machado, Guilherme Cardoso, Linnik Santana, Maria Júlia Freitas, Maria Luiza Peret, Mariana Cunico e Yuri Barbosa, pelos incentivos ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos participantes do projeto “Comunidade de Prática Docente e Apropriação da BNCC na Escola" e aos membros do grupo “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino” (DOFPPEN), pelas trocas e discussões.

E, por último, à Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Câmpus de Rio Claro e todos os profissionais que a compõem, em especial aos da biblioteca, que sempre fizeram com que eu me sentisse acolhida naquele espaço; e os meus professores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelos ensinamentos e reflexões.

RESUMO

O presente trabalho buscou identificar perspectivas que se mostram recorrentes na literatura acadêmico-educacional brasileira acerca das relações estabelecidas entre teorias acadêmicas e práticas docentes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, a partir de artigos acadêmico-científicos disponíveis on-line na plataforma Periódicos CAPES, que foram publicados entre 2017 e 2021 e estavam relacionados ao descritor "relação teoria e prática". O material foi submetido às etapas da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016). Como resultados, obteve-se 11 diferentes perspectivas acerca da relação teoria e prática, sendo elas: "Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática", "Negação do valor das teorias em favor das práticas", "As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa", "As teorias são um suporte para as práticas", "As práticas orientam a formulação de teorias", "Interação entre teoria e prática", "As teorias iluminam as práticas", "Teoria e prática como unidade", "As teorias fundamentam as práticas", "Integração entre teoria e prática" e "Prática como oportunidade de mobilizar teorias". Ao identificar diferentes perspectivas epistemológicas acerca das relações entre teorias acadêmicas e práticas docentes, foi possível problematizar a ideia de que as relações dicotômicas e aplicacionistas seriam as únicas possíveis, colaborando assim para a exploração de relações alternativas, que se mostrem mais férteis para o trabalho e para a formação dos professores.

Palavras-chave: Docência; Relação teoria-prática; Formação de professores.

ABSTRACT

The present work sought to identify perspectives that are recurrent in the Brazilian academic-educational literature about the relations established between academic theories and teaching practices. To this end, a bibliographic research was carried out, based on academic-scientific articles available online on the Periódicos CAPES platform, which were published between 2017 and 2021 and were related to the descriptor “relation theory and practice”. The material was submitted to the stages of content analysis, proposed by Laurence Bardin (2016). As a result, 11 different perspectives on the relation between theory and practice were obtained, such as: "Questions about the importance of theory for practice", "Denying the value of theories in favor of practices", "Theories should affect research participants' practices directly", "Theories are a support for practices", "Practices guide the formulation of theories", "Interaction between theory and practice", "Theories illuminate practices", "Theory and practice as unit”, “Theories underlie practices”, “Integration between theory and practice” and “Practice as an opportunity to mobilize theories”. By identifying different epistemological perspectives on the relations between academic theories and teaching practices, it was possible to question the idea that dichotomous and applicationist relations would be the only possible ones, thus collaborating for the exploration of alternative relations which prove to be more fertile for work and for teacher training.

Keywords: Teaching; Relation theory and practice; Teacher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de artigos selecionados em cada período (2017-2021) 20
Gráfico 2 – Quantidade de artigos selecionados de acordo com o periódico 21
Gráfico 3 – Frequência das categorias nas unidades de registro 34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de buscas, filtros aplicados e resultados obtidos dentro de um período de 10 anos (2011-2021).....16
Quadro 2 – Número de buscas, filtros aplicados e resultados obtidos dentro de um período de 5 anos (2017-2021).....17
Quadro 3 – Artigos utilizados na pesquisa e suas informações 18
Quadro 4 – Periódicos utilizados na pesquisa e seus vínculos com universidades.....21
Quadro 5 – Titulação dos autores na época em que os artigos foram escritos.....22
Quadro 6 – Categorias de análise definidas 25
Quadro 7 – Análise categorial das unidades de registro 27

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 METODOLOGIA DA PESQUISA 15
2.1 Análise dos resultados 15
2.1.1 Pré-análise 15
2.1.2 Exploração do material 23
2.1.3 Tratamentos dos resultados obtidos e interpretação 25
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 27
3.1 Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática 35
3.2 Interação entre teoria e prática 37
3.3 Negação do valor das teorias em favor das práticas 37
3.4 As práticas orientam a formulação de teorias 38
3.5 As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa 40
3.6 As teorias são um suporte para as práticas 41
3.7 As teorias fundamentam as práticas 42
3.8 Prática como oportunidade de mobilizar teorias 43
3.9 Teoria e prática como unidade 43
3.10 As teorias iluminam as práticas 44
3.11 Integração entre teoria e prática 45
4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 47
REFERÊNCIAS 49

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Souza (2009), Trevisan (2011) e Candau e Lelis (2014), uma das maiores problemáticas no campo da educação envolve a relação teoria-prática. Para a primeira autora, este é um debate:

> [...] que parece ser inesgotável e que se reedita em diferentes áreas – na definição de currículos, no estabelecimento de políticas nacionais e internacionais para a educação, na pesquisa em educação, na aula que vamos dar amanhã, na formação de professores. Nestas e em outras áreas de interesse da educação, o dilema teoria-prática surge com frequência, em geral a cobrar posicionamentos e definições. Com estes termos ocorre um fenômeno de esvaziamento: são tão recorrentes, tão aparentemente transparentes, que nos apropriamos deles e os usamos como se dotados de um sentido único e evidente – o mesmo acontece com ideias como crise da educação, fracasso escolar, inclusão, globalização. No entanto, qualquer desses termos pode ter diferentes significados para diferentes pessoas, não significando nada em si mesmos, a não ser que acompanhados de uma definição ou explicitação da perspectiva teórica a partir da qual se fala (SOUZA, 2009, p. 47).

A título de exemplo deste "sentido único e evidente" referido pela autora, pode-se considerar o que muitas vezes ocorre nos âmbitos educacionais e sociais, onde comumente é difundida a ideia de que a teoria e a prática pedagógica acontecem em dois momentos distintos da vida do professor: o primeiro estaria relacionado à aquisição da teoria e ocorreria ao longo dos cursos de graduação, quando os estudantes são expostos a inúmeros conhecimentos específicos da sua área; e o segundo estaria associado à prática, período em que, após se formar, os professores passam a *aplicar* os conhecimentos já adquiridos dentro das escolas. Sendo assim, nessa perspectiva, a teoria pode ser compreendida como um momento de aquisição de conhecimentos e a prática como um momento de aplicação, o que, de acordo com Chauí (1980 apud CANDAU; LELIS, 2014, p. 61), colabora para "[...] uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as ideias e a prática obedece porque é ignorante" (*ibid.*).

Contudo, essa perspectiva aplicacionista (AZANHA, 2004) gera impactos na formação e atuação docente, pois grande parte dos fundamentos aprendidos ao longo dos cursos de licenciatura são elaborados por autores que, ligados ao campo acadêmico, possuem diferenças sócio-histórico-culturais em relação aos professores:

> Os professores costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautada por um ponto de vista centrado na vida da escola e na pertinência de suas ações para o contexto específico de sua atuação. [...] O ensino consiste em uma "arte prática" (SCHEFFLER, 1974) ou, dito de outro modo, em uma "arte do fazer" (DE CERTEAU, 1994)

> relacionada a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos. Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da *pertinência* de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade. É em torno das preocupações com a *pertinência* que concebem a coerência de sua atuação. [...] As decisões que os professores têm de tomar em cada dia letivo costumam ser pautadas por fontes diversas e são fortemente marcadas por valores que estabelecem seus programas de ação. De sua parte, a cultura compartilhada em ambientes acadêmicos baseia-se em uma outra perspectiva, que inclui fatores de ordem discursiva. Nela existe uma maior proximidade com as disciplinas científicas de diferentes áreas e, também, a produção e a divulgação de saberes, prioritariamente - embora não exclusivamente - por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos. As escolhas dos pesquisadores acadêmicos são avaliadas em função de sua vinculação com os discursos da referência, que alcançam diferentes graus de legitimidade para descrever os eventos. Assim, a boa qualidade de uma produção acadêmica deve-se, em grande parte, à sua coerência em relação aos discursos que lhe oferecem sustentação. Seguindo nessa direção, os pesquisadores que se voltam para as questões educacionais estão envolvidos em disputas em torno da descrição e da explicação do que ocorre nas relações pedagógicas, nas escolas, nas redes de ensino e nos sistemas educacionais. Seu trabalho requer a elaboração de explicações consideradas válidas sobre os fatos educacionais, que possibilitem, inclusive, generalizações (SARTI, 2008, p. 52).

Por esse motivo, as perspectivas teóricas dos acadêmicos nunca serão suficientes "[...] para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador" (AZANHA, 2004, p. 370). Sendo assim, é comum que após se formar, muitos professores sintam-se despreparados e inseguros em relação a sua prática pedagógica (COLOMBO JUNIOR, 2009; COSTA *et al*., 2019; MARIANO, 2006a; MARIANO, 2006b), já que grande parte dos conhecimentos adquiridos na graduação não são diretamente "aplicáveis" às múltiplas realidades educacionais, que por sua vez são únicas por sofrerem influências do local e da comunidade na qual estão inseridas (AZANHA, 2004).

Além disso, pode-se destacar que este cenário contribui para o que Veenman (1988 apud MARIANO, 2006a, p. 1) definiu como "choque de realidade", isto é, o momento em que os professores iniciantes percebem pela primeira vez "[...] a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui?" (*ibid.*). Com isso, cada professor busca sua própria forma de sobreviver às dificuldades, aceitando a ansiedade e os conflitos como situações características da docência e fonte de aprendizagem profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000 apud NONO, MIZUKAMI, 2006, p. 392).

Por outro lado, observa-se que o cenário acima descrito, ancorado por uma perspectiva aplicacionista, tende a contribuir para o surgimento de uma outra relação entre teoria e prática, oposta àquela primeira, baseada na valorização da prática em detrimento da teoria. Isso acontece porque professores iniciantes passam a encontrar respostas e soluções para as complexidades de sua situação profissional dentro das vivências e experiências escolares, colaborando para um novo consenso de que os conhecimentos teóricos e as obras clássicas são dispensáveis para a atuação docente (CANDAU; LELIS, 2014, p. 66). Ainda em consonância com essa perspectiva, bem como objetivando "treinar" os professores para o trabalho em sala de aula, muitos cursos de formação passam a dar "[...] ênfase nas disciplinas instrumentais ou práticas, sem preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas teóricas" (*ibid*.), o que contribui para que estes profissionais se formem sem quaisquer noções acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Contudo, apesar destas duas perspectivas (práticas como aplicação das teorias e valorização das práticas em detrimento das teorias) serem as mais conhecidas e difundidas pelo senso comum, deve-se atentar ao alerta de Souza (2009, p. 47) de que essas relações podem apresentar significados diferentes de acordo com cada pessoa, "[...] não significando nada em si mesmos, a não ser que acompanhados de uma definição ou explicitação da perspectiva teórica a partir da qual se fala" (*ibid*.). Por este motivo, o presente trabalho se dedicou ao estudo e mapeamento dos pressupostos sobre as relações estabelecidas entre teoria e prática na literatura acadêmico-educacional brasileira. Atentando-se ao risco de possíveis esvaziamentos, todas as relações foram analisadas e discutidas a partir de referenciais teóricos relevantes para a área.

Ante o exposto, deve-se destacar que, no Projeto de Pesquisa que norteou este trabalho, projetou-se responder às seguintes perguntas: "De que forma é possível romper com a dicotomia estabelecida entre teoria e prática, seguindo na direção de melhorar os processos formativos dirigidos aos futuros professores?", "É possível estabelecer outras perspectivas epistemológicas para tratar o tema da relação teoria-prática na docência?" e "Se sim, de que forma essa problemática pode ser abordada nos cursos de formação inicial docente a fim de alcançar uma relação mais proveitosa entre os conhecimentos teóricos e a prática escolar?". Para tanto, planejava-se:

a) Buscar definições para os conceitos de "teoria" e "prática";
b) Investigar origens e pressupostos presentes nos modos como as relações entre teoria e prática na docência são comumente consideradas;

c) Discutir alguns dos impactos dessas concepções para a formação e atuação docente;
d) Identificar perspectivas alternativas acerca das relações entre teoria e prática na docência;
e) Discutir perspectivas epistemológicas sobre a questão que pudessem contribuir para aprimorar a formação e atuação docente.

Todavia, após a entrega do projeto a autora deste trabalho e sua orientadora se reuniram para dar início às atividades de pesquisa e, na ocasião, ponderaram que, ao invés de trazer definições prontas acerca dos conceitos de "teoria" e "prática", seria mais interessante identificar e discutir de que maneira a relação teoria e prática é abordada na literatura especializada da área educacional.

Tendo em vista a complexidade de mapear essas relações e o curto período de tempo disponível em um Trabalho de Conclusão de Curso, optou-se por reorientar os questionamentos iniciais no sentido de buscar responder a seguinte questão central: **"Que perspectivas mostram-se recorrentes na literatura acadêmico-educacional brasileira acerca das relações estabelecidas entre teoria e prática na docência?"**. A partir dessa alteração, foram reformulados os objetivos específicos da investigação:

a) Selecionar artigos para análise;
b) Realizar uma leitura atenta e minuciosa de cada artigo escolhido;
c) Identificar e categorizar quais as relações estabelecidas entre teoria e prática em cada um dos artigos;
d) Analisar e discutir, a partir de referenciais teóricos, as perspectivas epistemológicas encontradas.

No que tange à escolha deste problema de pesquisa, destaca-se que, como estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ao longo de sua formação a autora deste trabalho se deparou com vários comentários acerca da perspectiva aplicacionista (AZANHA, 2004), todos derivados da mesma ideia: "Esquece tudo o que você aprendeu na faculdade, porque na prática a realidade é outra…". Ao serem tecidos tanto por amigos e familiares, quanto por funcionários e professores de instituições escolares, é indiscutível que, com o passar do tempo, eles começaram a despertar sentimentos relacionados à ansiedade e insegurança, bem como a provocar os seguintes questionamentos: "Mas como vou aplicar estes conhecimentos na sala de aula?" e "Será que realmente preciso estudar todos estes conteúdos?".

Contudo, após a leitura de Sarti (2008) tornou-se patente o equívoco de se considerar a prática como simples “aplicação” de teorias. Bem como, à luz de Chartier (2007), foi possível observar a importância dos conhecimentos teóricos para a formação docente, ainda que estes profissionais não identifiquem as referências teóricas em sua prática pedagógica.

À vista disso, o presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo mais amplo de buscar novas perspectivas epistemológicas acerca da relação teoria e prática, de modo que seja possível desmistificar a ideia de que a visão dicotômica é a única relação possível para a teoria e a prática. Com isso, espera-se atrair a atenção dos cursos de formação de professores para a urgência de uma reformulação, capaz de proporcionar aos estudantes uma formação completa e que contemple os saberes teóricos e práticos.

Também é possível ressaltar que essa reflexão e discussão é imprescindível para proporcionar aos futuros professores um novo olhar acerca da relação teoria e prática, de modo que estes não sofram um “choque de realidade” ao assumir sua primeira sala de aula e estejam conscientes das particularidades e desafios que vão encontrar nas instituições escolares. Desse modo, é possível evitar sentimentos relacionados ao fracasso e insuficiência, que muitas vezes tendem a contribuir para um adoecimento dos professores ou abandono da profissão.

Por fim, busca-se oferecer contribuições e melhorias para o ensino nas instituições escolares, visto que uma formação docente mais consistente do ponto de vista epistemológico tende a contribuir para melhorias no cenário educacional, oportunizando uma maior facilidade no ensino de conhecimentos específicos e contribuindo para que os professores não desenvolvam uma concepção técnica e mecânica acerca do ensino ou imitem acriticamente o comportamento de outros docentes, tal como vem acontecendo atualmente (VALLI, 1992 apud GARCÍA, 1999, p. 114).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para este trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e com abordagem qualitativa. Ao passo em que as pesquisas descritivas "[...] têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2008, p. 28) e podem colaborar para um mapeamento acerca dos pressupostos estabelecimentos sobre a teoria e a prática na literatura acadêmico-educacional brasileira, a abordagem qualitativa tende a contribuir para uma maior compreensão e aprofundamento acerca destas relações (GOLDENBERG, 2005).

Além disso, deve-se destacar que, dentre os tipos de pesquisa segundo as fontes de informação, a pesquisa bibliográfica se apresentou mais adequada para atender aos objetivos deste estudo, já que ela permite ao investigador:

> [...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas (GIL, 2008, p. 50).

Sendo assim, a investigação dos pressupostos sobre as relações estabelecidas entre teoria e prática na docência foi desenvolvida a partir da leitura de artigos acadêmico-científicos disponíveis na plataforma Periódicos CAPES e relacionados ao descritor "Relação teoria e prática".

2.1 Análise dos resultados

Para selecionar e analisar os artigos, optou-se por utilizar a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), que se organiza a partir de três etapas:

I. Pré-análise;
II. Exploração do material;
III. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

2.1.1 Pré-análise

De acordo com Bardin (2016, p. 125), a pré-análise "[...] é a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar

operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise". Para esse momento, foram realizadas as seguintes atividades: escolha dos documentos e leitura "flutuante".

A escolha dos documentos é feita a partir de sua capacidade de fornecer informações aos problemas levantados. No caso deste trabalho, que fundamenta-se no mapeamento dos pressupostos sobre as relações estabelecidas entre teoria e prática na docência, optou-se por trabalhar com artigos da literatura acadêmica-educacional brasileira, disponíveis na plataforma Periódicos CAPES e relacionados ao descritor "Relação teoria e prática".

Em relação a faixa temporal, em um primeiro momento projetou-se um estudo acerca dos artigos publicados nos últimos dez anos (2011-2021). Contudo, tendo em vista a vasta quantidade de resultados obtidos (4.759 artigos), decidiu-se aplicar novos filtros a fim de refinar a busca e diminuir os resultados obtidos. Este processo pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Número de buscas, filtros aplicados e resultados obtidos dentro de um período de 10 anos (2011-2021)

Nº DA BUSCA	**FILTROS APLICADOS**	**RESULTADOS**
1	"Artigos"	4.759
2	"Artigos" e "Português"	2.324
3	"Artigos", "Português" e "Periódicos revisados por pares"	1.188

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Conforme consta no Quadro 1, mesmo com a aplicação dos filtros "Português" e "Periódicos revisados por pares", foram obtidos 1.188 artigos – número excessivo para o tempo de análise disponível em um Trabalho de Conclusão de Curso. Por esse motivo, foi necessário considerar artigos mais recentes, diminuindo a faixa temporal para os últimos cinco anos (2017-2021) e aplicando novos filtros:

Quadro 2 – Número de buscas, filtros aplicados e resultados obtidos dentro de um período de 5 anos (2017-2021)

Nº DA BUSCA	FILTROS APLICADOS	RESULTADOS
4	"Artigos", "Português" e "Periódicos revisados por pares"	611
5	"Artigos", "Português", "Periódicos revisados por pares", "Formação de professores", "*Practice Of Education*", "*Education & Educational Research*"	58[1]
6	"Artigos", "Português", "Periódicos revisados por pares", "Formação de professores", "*Practice Of Education*", "*Education & Educational Research*", "*Teaching*" e "*Education*"	109

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dessa vez, foram obtidos 109 resultados. Contudo, conforme assinala Bardin (2016, p. 126), após a escolha dos documentos "[...] é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um *corpus*. O *corpus* é conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras".

Para a constituição do *corpus* deste trabalho, foi realizada a leitura "flutuante" dos títulos e resumos dos 109 artigos, que foram analisados e selecionados com base nas quatro regras apresentadas por Bardin (2016):

a) Regra da exclusividade: determina que nenhum documento deve ser deixado de fora da análise;
b) Regra da representatividade: estabelece que "a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo" (BARDIN, 2016, p. 127);
c) Regra de homogeneidade: exige que todos os documentos sejam iguais, isto é, que obedeçam aos mesmos critérios;

[1] Apesar da busca número cinco resultar em 58 artigos, ao realizar a leitura "flutuante" dos títulos e resumos, somente 12 deles apresentaram-se de fato pertinentes ao tema das relações estabelecidas entre teoria e prática na docência. Por esse motivo, foram adicionados os filtros "*Teaching*" e "*Education*", que totalizaram 109 resultados, dos quais 19 foram escolhidos para uma leitura minuciosa.

d) Regra da pertinência: aponta que "[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise" (BARDIN, 2016, p. 127).

Posto isso, a partir da leitura "flutuante" e da aplicação dessas regras, foram selecionados 19 artigos para a realização de uma leitura minuciosa a fim de verificar a presença ou ausência de pressupostos acerca das relações entre teoria e prática. Destes, 13 apresentaram relações e seis não, o que fez com que estes fossem subtraídos do material de análise.

Os artigos utilizados e suas informações (autores, ano e periódico) podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Artigos utilizados na pesquisa e suas informações

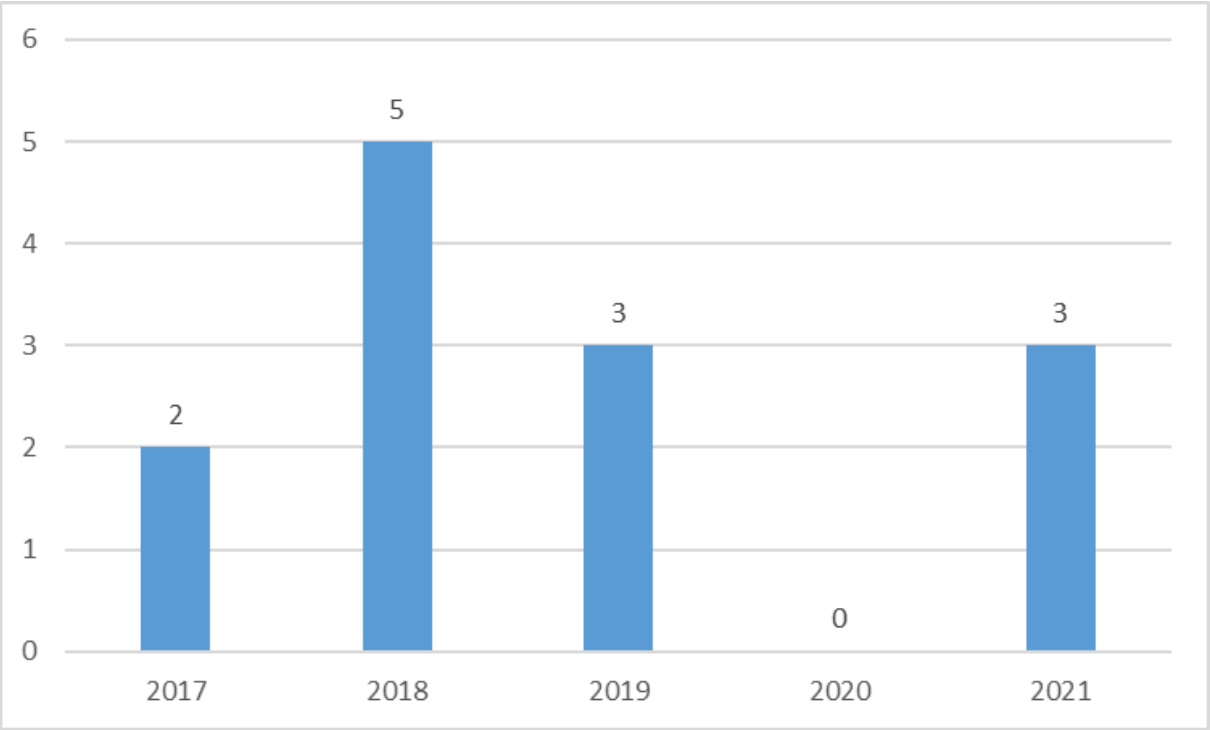
TÍTULOS	AUTORES	ANO	PERIÓDICOS
O que mais se pode dizer sobre Teoria e Prática? Ou: Como ainda se pode dizer? Ou: Pode-se ainda dizer?: Um ensaio sobre teoria e prática em educação matemática	Marcos Gonçalves Junior	2018	Alexandria
O planejamento pedagógico: reflexões sobre a prática docente na formação inicial de professores	Angelita Hentges, Alex Mendes, Adriel Montágna e Maria Laura Moraes	2018	Revista Thema
Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação	Louise Lima e Ariana Cosme	2018	Revista Intersaberes
Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa	Raimunda Melo e Antonia Carvalho	2019	Roteiro
Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão	Marília Mira, Elisângela Aksenen, Lilian Castex e Cária Michalovicz	2017	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)
Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis?	Lissa Pachalski e Marta Nornberg	2019	Educação Temática Digital
O empoderamento docente e a aproximação entre a Universidade e a Escola: alguns desafios	Patrícia Pereira, Kely Nogueira e Jorge Nickson	2021	Roteiro
As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia	Ângela Portelinha	2021	Revista Práxis Educacional

Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos	Maria Rocha e Rosangela Ribeiro	2017	Educação: Teoria e Prática
Estágio docente como prática pedagógica	Aline Sengik, Jordana Timm e Claus Stobäus	2019	Educação Temática Digital.
Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia	Haíla Silva e Mônica Gaspar	2018	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)
Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica	Kátia Silva e Shirleide Cruz	2021	Revista Práxis Educacional
Teorias do conhecimento: algumas aproximações com a pesquisa em educação	Rosilene Souza	2018	Horizontes - Revista de Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Objetivando uma caracterização do material de análise, foram elaborados gráficos e tabelas para fornecer informações acerca da quantidade de artigos selecionados de acordo com o período e periódico, bem como a titulação dos autores conforme a época em que as obras foram escritas.

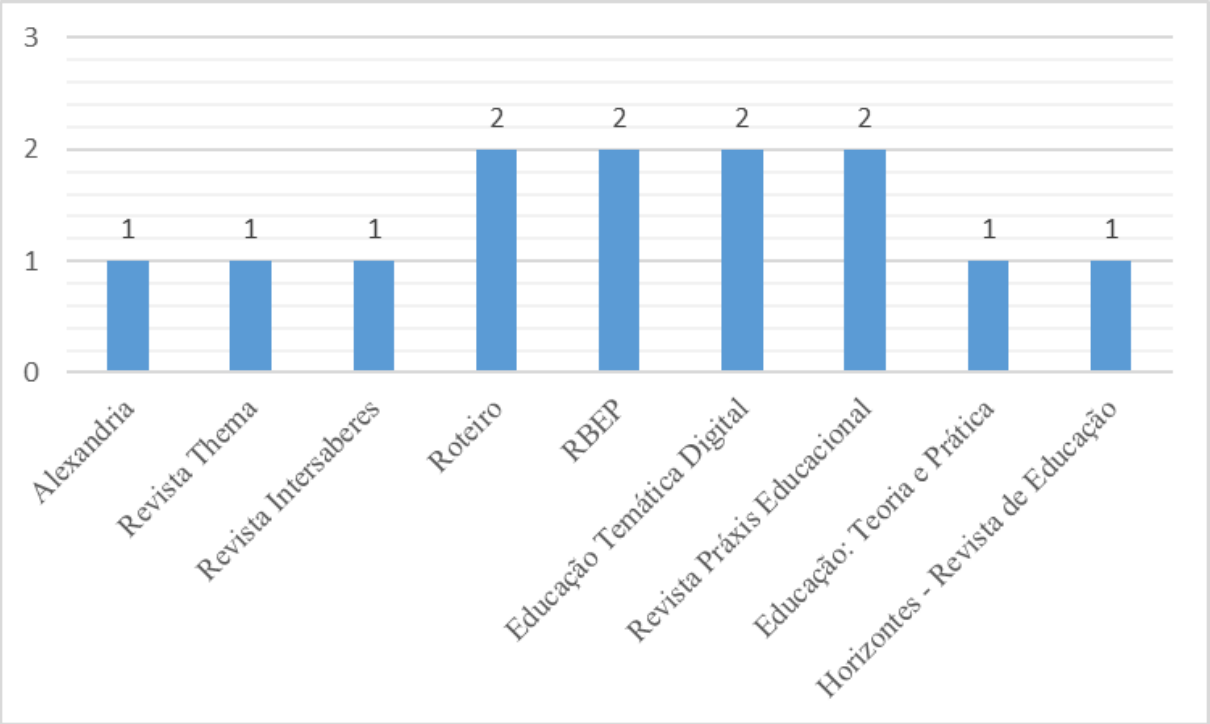
Gráfico 1 – Quantidade de artigos selecionados em cada período (2017-2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por meio da análise do Gráfico 1, pode-se observar que dos 13 artigos analisados, cinco foram publicados em 2018, três em 2019, três em 2021, dois em 2017 e zero em 2020. Sendo assim, conclui-se que a maior parte dos artigos utilizados estão relacionados ao período de 2018.

Gráfico 2 – Quantidade de artigos selecionados de acordo com o periódico



Fonte: Elaborado pela Autora (2022)

Com base no Gráfico 2, é possível inferir que há uma variedade em relação aos periódicos utilizados nesta pesquisa (nove): Alexandria, Revista Thema, Revista Intersaberes, Educação: Teoria e Prática e Horizontes apresentam um artigo cada, ao passo em que os periódicos Roteiro, RBEP, Educação Temática Digital e Revista Práxis Educacional possuem dois artigos cada.

Ainda, visando uma caracterização destes periódicos, buscou-se suas vinculações institucionais através dos sites eletrônicos oficiais de cada revista, onde constatou-se que todos são nacionais e que oito estão vinculados à universidades:

Quadro 4 – Periódicos utilizados na pesquisa e seus vínculos com universidades

PERIÓDICOS	VÍNCULO COM AS UNIVERSIDADES
Alexandria	Publicado pelo programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Revista Thema	Publicado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul)
Revista Intersaberes	Publicado pelo Centro Universitário Internacional Uninter

Roteiro	Publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
Educação Temática Digital	Publicado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Revista Práxis Educacional	Publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)
Educação: Teoria e Prática	Publicação pelo Departamento de Educação - IB e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Rio Claro
Horizontes – Revista de Educação	Publicação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de informações fornecidas pelos sites dos periódicos.

Por sua vez, o periódico RBEP é publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Quadro 5 – Titulação dos autores na época em que os artigos foram escritos

TITULAÇÃO	QUANTIDADE DE AUTORES
Doutores	18
Doutorandos	5
Mestres	1
Mestrandos	2
Graduados	1
Graduandos	2
TOTAL	**29**

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em relação à titulação dos autores na época em que os artigos foram escritos, observa-se uma predominância de doutores (18), seguido por doutorandos (cinco). Também é possível constatar a presença de dois mestrandos, dois graduandos, um mestre e um graduado.

2.1.2 Exploração do material

Após o término da pré-análise, chega-se à exploração do material, na qual são realizadas operações de codificação, isto é, "[...] uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...]" (BARDIN, 2016, p. 133).

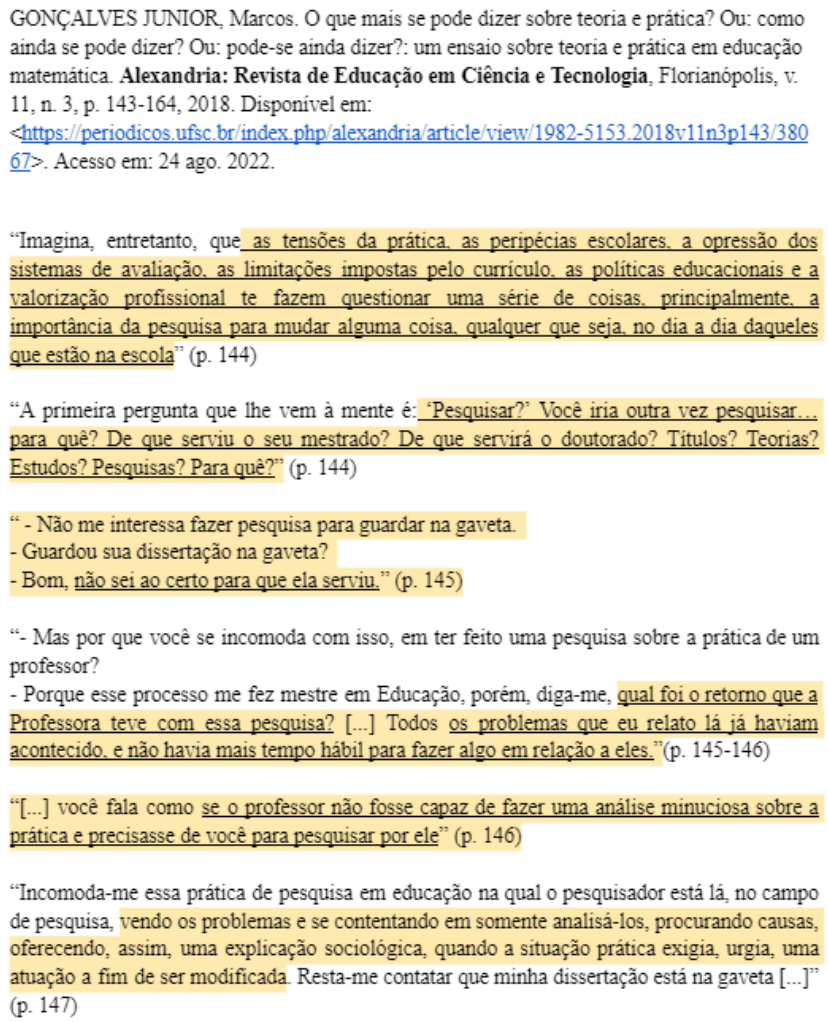
O recorte, mencionado pela autora, está relacionado à escolha das unidades de registro (UR), ou seja, o critério utilizado para recortar o texto:

> A unidade de registro – É a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o "tema", enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente "linguístico", como a "palavra" ou a frase" (BARDIN, 2016, p. 134).

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar frases e parágrafos dos artigos como unidades de registro, uma vez que por meio delas é possível identificar qual perspectiva de relação teoria e prática é defendida pelos autores em seus textos.

Para tanto, foi realizado o fichamento de citação de cada obra. Conforme as unidades apresentavam ideias acerca de teoria e prática, elas eram registradas em um arquivo do *Google Documentos* para uma posterior análise através da ferramenta "Comentários":

Figura 1 – Exemplo da seleção e análise das unidades de registro



GONÇALVES JUNIOR, Marcos. O que mais se pode dizer sobre teoria e prática? Ou: como ainda se pode dizer? Ou: pode-se ainda dizer?: um ensaio sobre teoria e prática em educação matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 143-164, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n3p143/38067>. Acesso em: 24 ago. 2022.

"Imagina, entretanto, que as tensões da prática, as peripécias escolares, a opressão dos sistemas de avaliação, as limitações impostas pelo currículo, as políticas educacionais e a valorização profissional te fazem questionar uma série de coisas, principalmente, a importância da pesquisa para mudar alguma coisa, qualquer que seja, no dia a dia daqueles que estão na escola" (p. 144)

"A primeira pergunta que lhe vem à mente é: 'Pesquisar?' Você iria outra vez pesquisar... para quê? De que serviu o seu mestrado? De que servirá o doutorado? Títulos? Teorias? Estudos? Pesquisas? Para quê?" (p. 144)

" - Não me interessa fazer pesquisa para guardar na gaveta.
- Guardou sua dissertação na gaveta?
- Bom, não sei ao certo para que ela serviu." (p. 145)

"- Mas por que você se incomoda com isso, em ter feito uma pesquisa sobre a prática de um professor?
- Porque esse processo me fez mestre em Educação, porém, diga-me, qual foi o retorno que a Professora teve com essa pesquisa? [...] Todos os problemas que eu relato lá já haviam acontecido, e não havia mais tempo hábil para fazer algo em relação a eles."(p. 145-146)

"[...] você fala como se o professor não fosse capaz de fazer uma análise minuciosa sobre a prática e precisasse de você para pesquisar por ele" (p. 146)

"Incomoda-me essa prática de pesquisa em educação na qual o pesquisador está lá, no campo de pesquisa, vendo os problemas e se contentando em somente analisá-los, procurando causas, oferecendo, assim, uma explicação sociológica, quando a situação prática exigia, urgia, uma atuação a fim de ser modificada. Resta-me contatar que minha dissertação está na gaveta [...]" (p. 147)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com isso, foram selecionadas 97 unidades de registro para uma análise inicial. Todavia, tendo em vista o objetivo do trabalho, as unidades que apresentavam problematizações ou outras ideias acerca de teoria e prática, que não a de relação defendida pelos autores, foram subtraídas. Ao final, apresentaram-se pertinentes 38 unidades de registro e, a partir disso, deu-se início ao processo de agregação, ou seja, escolhas das categorias:

> A categorização pode empregar dois processos diversos:
> É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por "caixas" de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos;
> O sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por "acervo". O título conceitual de cada categoria é definido no final da operação (BARDIN, 2016, p. 149).

Neste trabalho foi empregado o segundo processo, já que as unidades de registro foram inicialmente lidas e, conforme a perspectiva dos autores apareciam, eram atribuídas a elas categorias provisórias. Em seguida, todo o material foi submetido a uma revisão a fim de identificar possíveis erros e lapidar os títulos das categorias. O resultado pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Categorias de análise definidas

	TÍTULO DAS CATEGORIAS
1	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
2	Negação do valor das teorias em favor das práticas
3	As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa
4	As teorias são um suporte para as práticas
5	As práticas orientam a formulação de teorias
6	Interação entre teoria e prática
7	As teorias iluminam as práticas
8	Teoria e prática como unidade
9	As teorias fundamentam as práticas
10	Integração entre teoria e prática
11	Prática como oportunidade de mobilizar teorias

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

2.1.3 Tratamentos dos resultados obtidos e interpretação

A última etapa da análise de conteúdo consiste nos tratamentos dos resultados obtidos e interpretação, ou seja, é o momento em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131).

Para isso, cada unidade de registro, acompanhada por sua categoria, foi disposta em um quadro, a fim de facilitar a visualização. Por meio deste recurso é possível observar as frases e parágrafos na íntegra, bem como o artigo do qual elas fazem parte.

No que diz respeito a interpretação dos dados, Gil (2008) aponta que:

> [...] o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação essa que precisa estabelecer-se de forma harmônica. [...] Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas (GIL, 2008, p. 178).

Posto isso, em um primeiro momento buscou-se mensurar a aparição das categorias, a fim de identificar quais eram as percepções mais frequentes entre os autores. Em seguida, cada categoria recebeu uma subseção para que pudesse ser interpretada e discutida a partir de referenciais teóricos.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme consta no capítulo anterior, ao longo da etapa de exploração do material foram encontradas 38 unidades de registro que se referiam a 11 diferentes ideias que, assumidas nos textos pelos autores, pareciam indicar suas perspectivas acerca das relações estabelecidas entre as teorias acadêmicas e as práticas docentes. O resultado deste processo de categorização pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 7 – Análise categorial das unidades de registro

ANÁLISE CATEGORIAL		
UNIDADES DE REGISTRO (frases e parágrafos)		**CATEGORIZAÇÃO**
O que mais se pode dizer sobre teoria e prática? Ou: como ainda se pode dizer? Ou: pode-se ainda dizer?: um ensaio sobre teoria e prática em educação matemática (GONÇALVES, 2018)		
1	"Imagina, entretanto, que as tensões da prática, as peripécias escolares, a opressão dos sistemas de avaliação, as limitações impostas pelo currículo, as políticas educacionais e a valorização profissional te fazem questionar uma série de coisas, principalmente, a importância da pesquisa para mudar alguma coisa, qualquer que seja, no dia a dia daqueles que estão na escola" (p. 144).	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
2	"A primeira pergunta que lhe vem à mente é: 'Pesquisar?' Você iria outra vez pesquisar… para quê? De que serviu o seu mestrado? De que servirá o doutorado? Títulos? Teorias? Estudos? Pesquisas? Para quê?" (p. 144).	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
3	"- Não me interessa fazer pesquisa para guardar na gaveta. - Guardou sua dissertação na gaveta? - Bom, não sei ao certo para que ela serviu" (p. 145).	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
4	"- Mas por que você se incomoda com isso, em ter feito uma pesquisa sobre a prática de um professor? - Porque esse processo me fez mestre em Educação, porém, diga-me, qual foi o retorno que a Professora teve com essa pesquisa? [...] Todos os problemas que eu relato lá já haviam acontecido, e não havia mais tempo hábil para fazer algo em relação a eles" (p. 145-146).	As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa
5	"[...] você fala como se o professor não fosse capaz de fazer uma análise minuciosa sobre a prática e precisasse de você para pesquisar por ele" (p. 146).	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
6	"Incomoda-me essa prática de pesquisa em educação na qual o pesquisador está lá, no campo de pesquisa, vendo os problemas e se contentando em somente analisá-los,	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática

	procurando causas, oferecendo, assim, uma explicação sociológica, quando a situação prática exigia, urgia, uma atuação a fim de ser modificada. Resta-me contatar que minha dissertação está na gaveta [...]" (p. 147).	
7	"[...] eu adentrava, invadia o espaço de uma sala de aula sob responsabilidade de um professor experiente e no lugar de procurar descobrir o que ele tinha para contar, eu buscava, sim, observar o que ele fazia" (p. 147).	Negação do valor das teorias em favor das práticas
8	"Não se tratava de uma geração aprender com a outra, escutar as histórias dos mais experientes, mas, sim, de observar os feitos para questioná-los, para explicá-los. E, desse modo, por ser dotado de preconcepções sobre a ideia de uma boa aula de matemática, naturalmente comparava práticas, enxergava as dissonâncias entre prática e teoria, identificava problemas que não me dispus a resolver" (p. 147-148).	Negação do valor das teorias em favor das práticas
9	"- Ela materializa sua explicação, ao conversar comigo. Nisso você tinha razão, pois está aí uma forma de contribuição de minha pesquisa, trata-se de uma reflexão que, não fosse a relação estabelecida entre nós, provavelmente nunca se realizasse" (p. 150).	As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa
10	"[...] caso eu conhecesse a expressão, na época, ou seja, o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que utilizam como material gerador de questionamentos e interpretações o conhecimento e a teoria produzidos por outros" (p. 154).	As teorias são um suporte para as práticas
11	"Não é que esses catataus empoeirados não devam ser interessantes. Na certa são, afinal vocês se dão tanto trabalho para produzi-los… [...] Claro que se pode aprender com a leitura de relatórios acadêmicos, mas, sinceramente, não é o tipo de narrativa que eu quero trabalhar como professora experiente, ora! É como se eu tivesse 'Nada a fazer'" (p. 156-157).	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
12	"Ora, o que é isso? Diga-me, o que é teoria para nós, que coisa significa teoria educacional? Vocês falam desses saberes como se eles fossem assim transmitidos aos professores tal como quem recebe um presente, como quem toma água…" (p. 159).	Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática
13	"A teoria guia a prática? Às vezes mais parece que a prática guia a teoria, ou deveria parecer, ou deveria ser… quero dizer que a prática é muito útil para guiar a teoria" (p. 159).	As práticas orientam a formulação de teorias
14	"Dizer sou isso, sou aquilo ou tentar "aplicar" uma teoria é lidar com uma forma proposicional do conhecimento, é lidar com proposições pretensiosamente explicativas. Tudo bem, aprende-se com isso. Entretanto, o que significa	Negação do valor das teorias em favor das práticas

	aplicar uma teoria? Teoria é uma lei? Obedece-se? Olhe, para mim, aplicar uma teoria é sempre um ato transgressor... sim... é sempre um processo de reconstrução e reinterpretação. É preciso muita "insubordinação" criativa. Eu não pergunto mais: "em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça?" (p. 159).	
15	"Você vai dizer, é tudo saber experiencial. Eu vou dizer: minha prática é minha teoria. Não venha me acusar de um novo pragmatismo ou de tentar "solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico". Não se trata de negar a contribuição da formação acadêmica, dos saberes acadêmicos, das teorias, e, digo mais, não se trata aqui de reinventar a roda. Não. Mas de transgredir! É preciso questionar essa relação entre teoria e prática. "Não existe mais uma teoria 'versus' uma prática, uma teoria em confronto ou em conformidade com uma prática, uma vez que a nova relação que se estabelece entre elas é uma relação de identidade" (p. 160).	Negação do valor das teorias em favor das práticas
16	"Sim, minha teoria é minha prática, tal como minha prática é minha teoria" (p. 161).	Negação do valor das teorias em favor das práticas
O planejamento pedagógico: reflexões sobre a prática docente na formação inicial de professores (HENTGES *et. al*., 2018)		
17	"A prática como componente curricular se torna lócus de formação imprescindível no decorrer da licenciatura, pois possibilita adentrar na escola básica, com instrumentais teóricos que promovem a reflexão" (p. 1533).	As teorias são um suporte para as práticas
18	"Nesse sentido, os pressupostos teóricos básicos das investigações tomaram como ponto de partida as concepções das práxis interligadas a teoria, buscando avançar do conceito de prática como atividade mecânica e repetitiva. Ao contrário disto, a práxis aqui é compreendida como ação humana, aliada à compreensão dos seus condicionantes histórico-sociais, possibilitando desta maneira, a tomada de consciência e a transformação (FREITAS, 2005)" (p. 1533-1534).	As teorias são um suporte para as práticas
Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação (LIMA; COSME, 2018)		
19	"É importante salientarmos que a formação de professores deve proporcionar a articulação entre a investigação (teoria) e a prática docente, para que ambos os momentos sejam tempo da verdadeira praxis [...]" (p. 69).	Interação entre teoria e prática
Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa (MELO; CARVALHO, 2019)		

20	"Na LEdoC/UFPI/Campus Teresina, o projeto pedagógico tem sido objeto de estudo, reflexão e constantes questionamentos. Essas discussões referem-se principalmente às dificuldades de implementação da proposta pedagógica do curso, que reúne inovações, como formação por área do conhecimento, organização pedagógica em regime de alternância, princípios da Educação do Campo, trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros. Acrescenta-se a isso, a falta de consenso sobre a base epistemológica e teórica que deve fundamentar as práticas educativas" (p. 11).	As teorias fundamentam as práticas
21	"No segundo eixo temático, denominado: Imersão na escola: avaliação da gestão de processos escolares administrativos e docentes, os acadêmicos adentram as escolas do campo com o objetivo de conhecer seus espaços educativos, o currículo, as formas de organização do trabalho pedagógico, a gestão e a prática docente. Para tanto, no bloco IV realizam uma pesquisa qualitativa e de campo, que os instrumentaliza para a inserção na prática educativa ou para a revisitação de suas práticas com um olhar investigativo e fundamentado à luz das teorias estudadas. Sua relevância deve-se ao fato de oportunizar aos estudantes acessarem conhecimentos sobre as escolas e suas práticas e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender às demandas das escolas do campo" (p. 15).	As teorias iluminam as práticas
Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão (MIRA *et. al.*, 2017)		
22	"Tendo em vista o exposto, consideramos o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática uma importante contribuição para as pesquisas em educação, o que possibilita ressignificar o campo da formação de professores" (p. 669).	As práticas orientam a formulação de teorias
Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis? (PACHALSKI; NORNBERG, 2019)		
23	"Se observamos bem, esse tipo de conhecimento exige pelo menos dois componentes, sem os quais não se constitui enquanto tal, os quais chamaremos teoria e prática. Ou seja, exige que haja conhecimento de conteúdo, o que, para Shulman (2005, 2014), seria algo muito próximo do conhecimento teórico, tal como o delineamos neste artigo (e dentro do qual subjazem outras categorias de conhecimento), e exige que haja um locus concreto onde se instalará a ação pedagógica – a prática. Conforme propõe o autor, é um conhecimento que combina – articula, une, relaciona, põe em diálogo – esses componentes intrínsecos. Não se trata de ter conhecimento teórico de um lado e	Interação entre teoria e prática

	contexto de atuação de outro, como elementos estanques" (p. 998).	
24	"Retomando a reflexão de Carr (1996), não é que a relação teoria e prática seja somente de dependência, pois com isso estaria partindo de uma visão bastante incompleta do que seja esta relação. Mas, ainda assim, este é, sim, um dos aspectos que a caracteriza, e, portanto, deve ser analisado. A prática precisa da teoria, do mesmo modo que a teoria também depende da prática" (p. 1002).	Teoria e prática como unidade
O empoderamento docente e a aproximação entre a Universidade e a Escola: alguns desafios (PEREIRA; NOGUEIRA; JORGE, 2021)		
25	"Contudo, para desenvolver essa formação, tem de haver articulação dos conhecimentos teóricos – práticos, como aponta Cochran-Smith e Lytle (1999), bem como Ponte (2002), os quais referem que a articulação tem de estar em unicidade, que dialogar para a construção dos conhecimentos, possibilitando ao desenvolvimento da profissionalização" (p. 16).	Interação entre teoria e prática
26	"Quando tratamos de teoria não estamos mobilizando apenas as teorias que aprendemos na graduação ou nos cursos de formação, mas também as experiências das práticas que o professor possui. Logo, pensar na prática, numa concepção reflexiva, como sendo "um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino [...] uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento" (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 1)" (p. 17).	As práticas orientam a formulação de teorias
As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia (PORTELINHA, 2021)		
27	"É necessário pontuar que o conhecimento teórico-científico da Pedagogia se produziu a partir das necessidades colocadas pela e em função da prática educativa" (p. 226).	As práticas orientam a formulação de teorias
Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos (ROCHA; RIBEIRO, 2017)		
28	"Entretanto, é necessária muita cautela nesta questão, já que, ao mesmo tempo em que no texto da lei se permite a pluralidade de ideias e o direito de escolha, não se garante uma linha norteadora de trabalho com fundamentação teórica consistente, capaz de sustentar práticas pedagógicas a partir das características específicas que se quer desenvolver junto às crianças na primeira e segunda infância, períodos estes mais propícios para o desenvolvimento de capacidades, sobretudo as funções psíquicas superiores – atenção, memorização, concentração, análise, criatividade, entre outros" (p. 274).	As teorias fundamentam as práticas

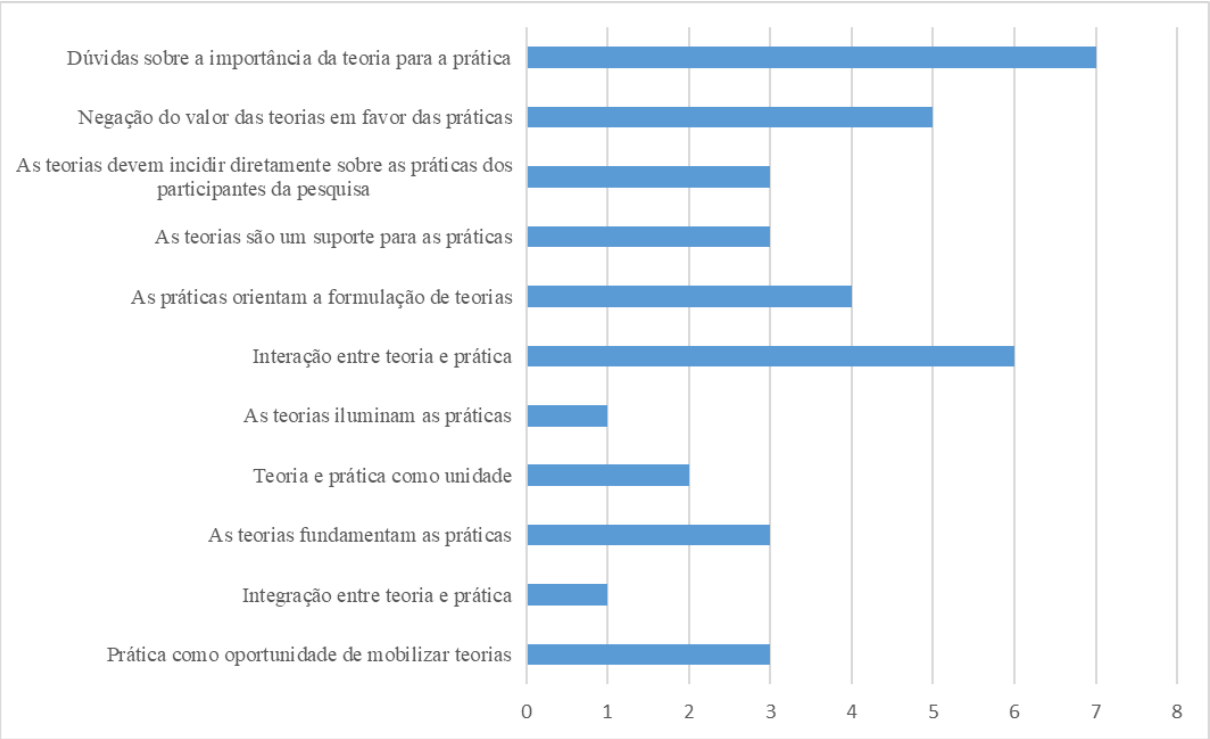
29	"Os modos pelos quais políticas públicas educacionais são implantadas e implementadas no Brasil precisam ser revistos, considerando a persistência de aligeiramento de informações que não garante aprofundamento e aprimoramento de concepções de sujeitos educacionais; consequentemente, as práticas tornam-se vulneráveis, sobretudo em relação aos modos de fazer o trabalho pedagógico" (p. 280).	As teorias fundamentam as práticas
Estágio docente como prática pedagógica (SENGIK; TIMM; STOBÄUS, 2019)		
30	"Neste trabalho, a prática do estágio é entendida como uma oportunidade de 'ser' professor com algumas das implicações envolvidas na futura atividade como docente. Mostra-se como uma possibilidade de ir a campo, interagir com pessoas, utilizar teorias e ver repercussões nas práticas" (p. 985).	Prática como oportunidade de mobilizar teorias
31	"Para tanto, o estágio docente pode ser uma excelente oportunidade para integrar teorias com práticas, permitindo melhor compreender, que as (re)ações do professor são construídas no dia a dia, por meio da interação dele com outros sujeitos (alunos, colegas de profissão, direção, família e demais agentes da comunidade escolar), em determinadas e específicas realidades escolares, articuladas em um projeto de formação continuada" (p. 991).	Integração entre teoria e prática
Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia (SILVA; GASPAR, 2018)		
32	"[...] o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho (Reichmann, 2015), dando suporte para o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação" (p. 206).	Prática como oportunidade de mobilizar teorias
33	"[...] todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional" (p. 206).	Prática como oportunidade de mobilizar teorias
34	"É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática" (p. 207).	Interação entre teoria e prática
35	"[...] essa resolução vai na contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo" (p. 207).	Teoria e prática como unidade

36	"Assim, para orientar o leitor sobre a interpretação da nossa experiência no estágio supervisionado, trouxemos, primeiramente, o desafio da escrita no diário de formação, momento de revivermos o ser/estar no contexto escolar; em seguida, situamos as relações estabelecidas entre o saber da experiência e o saber formal, refletindo sobre a necessidade de interação entre esses saberes para a atuação docente no desenvolvimento do projeto didático; e, por fim, tecemos algumas considerações acerca desse processo para destacar a importância da relação estabelecida entre teoria e prática no âmbito da formação profissional" (p. 208-209).	Interação entre teoria e prática
Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica (SILVA; CRUZ, 2021)		
37	"Assim, tratar-se-ia a formação como unidade dialética entre teoria e prática presente na universidade e na escola, constituindo-se pela relação de unidade entre as elaborações e construções teóricas produzidas no contexto da academia. Outrossim, as experiências e vivências práticas seriam construídas no interior da escola onde intenção e ação se correspondem e se tornam objetivações, mas também seriam momentos que enriqueceriam a tomada de decisão sobre o real, nesse caso, o trabalho docente" (p. 102).	Interação entre teoria e prática
Teorias do conhecimento: algumas aproximações com a pesquisa em educação (SOUZA, 2018)		
38	"É necessário que a pesquisa educacional deixe os redutos científicos e de fato passe a integrar a realidade da escola. A interagir com os professores de forma que os mesmos possam ser, não somente objetos de pesquisa, mas também, sujeitos do processo de novas descobertas que podem transformar sua prática e o fazer pedagógico das escolas" (p. 114).	As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao observar o Quadro 7 é possível inferir que há uma discrepância na frequência das categorias, já que algumas se repetem e outras não. Objetivando explorar este comportamento, foi desenvolvido o seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Frequência das categorias nas unidades de registro



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por intermédio do Gráfico 3, pode-se concluir que a relação teoria e prática mais frequentemente assumida pelos autores considerados está relacionada à categoria “Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática”, pois aparece sete vezes nas unidades em registro. Em seguida, observa-se “Interação entre teoria e prática”, com seis repetições, e “Negação do valor das teorias em favor das práticas”, com cinco unidades de registro.

Já a categoria “As práticas orientam a formulação de teorias” aparece quatro vezes e é seguida por “As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa”, “As teorias são um suporte para as práticas”, “As teorias fundamentam as práticas” e “Prática como oportunidade de mobilizar teorias”, que apresentam três repetições cada.

Para finalizar, a categoria “Teoria e prática como unidade” mostra-se em duas unidades de registro, ao passo em que “As teorias iluminam as práticas” e “Integração entre teoria e prática”, em apenas uma. Posto isso, nas próximas subseções encontram-se as interpretações e discussões de cada ideia, que foram realizadas em ordem decrescente a partir da frequência das categorias.

3.1 Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática

A mais recorrente perspectiva encontrada acerca da relação estabelecida entre teoria e prática está relacionada à categoria “Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática”. Para iniciar sua análise, acredita-se ser pertinente esclarecer o equívoco cometido por Gonçalves (2018) acerca dos tipos de pesquisa. Para isso, faz-se necessário analisar as UR (unidades de registro) cinco e seis, onde o autor expõe, respectivamente, que: “[...] você fala como se o professor não fosse capaz de fazer uma análise minuciosa sobre a prática e precisasse de você para pesquisar por ele” (GONÇALVES, 2018, p. 146) e:

> Incomoda-me essa prática de pesquisa em educação na qual o pesquisador está lá, no campo de pesquisa, vendo os problemas e se contentando em somente analisá-los, procurando causas, oferecendo, assim, uma explicação sociológica, quando a situação prática exigia, urgia, uma atuação a fim de ser modificada. Resta-me contatar que minha dissertação está na gaveta [...] (GONÇALVES, 2018, p. 147).

Por intermédio destes fragmentos, pode-se observar uma confusão entre o que Abreu e Almeida (2008) denominam como “pesquisa acadêmica” e “pesquisa da própria prática pedagógica”. Na primeira “[...] o conceito de pesquisa validado pelos pesquisadores das universidades é um conceito hermético, caracterizado, sobretudo, pelo rigor do método, da comprovação e amplamente divulgado no meio acadêmico” (ABREU; ALMEIDA, 2008, p. 77), o que faz com que os pesquisadores da área educacional se voltem para a descrição e explicação “[...] do que ocorre nas relações pedagógicas, nas escolas, nas redes de ensino e nos sistemas educacionais” (SARTI, 2008, p. 52).

Por sua vez, para Abreu e Almeida (2008, p. 81), a “pesquisa da própria prática pedagógica" envolve investigações que ajudem o docente a lidar com problemas da sua prática:

> [...] o ensino é mais do que uma atividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias predeterminadas. Trata-se de uma atividade complexa que envolve simultaneamente aspectos intelectuais, políticos e de gestão de pessoas e recursos. Percebendo o ensino como um campo vasto de relações, torna-se necessário que o professor faça uma constante exploração, avaliação e reformulação de sua prática. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados. Para isso, é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos. Um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar e fundamentar as suas propostas. A base natural para essa atuação, tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no ensino de atividade

> inquiridora, questionadora e fundamentada (ABREU; GONÇALVES, 2008, p. 81-82).

Dessa forma, pode-se observar diferenças entre os dois tipos de pesquisa, pois à medida em que a primeira volta-se a observação, descrição e explicação de problemas mais amplos, a segunda atenta-se a solução de problemas mais específicos e diretos. Logo, acadêmicos e professores podem pesquisar a prática docente, mas com objetivos distintos.

Após essa distinção, deve-se destacar que, apesar das diferenças, as teorias acadêmicas, produzidas através da pesquisa acadêmica, circulam no campo educacional e podem ser apropriadas pelos professores, já que abordam "[...] problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno, etc" (GATTI, 2007, p. 13).

Acreditando que todas as teorias acadêmicas devam ser aptas à apropriação por parte dos professores e capazes de resolver seus conflitos, na UR um, Gonçalves aponta que:

> "[...] as tensões da prática, as peripécias escolares, a opressão dos sistemas de avaliação, as limitações impostas pelo currículo, as políticas educacionais e a valorização profissional te fazem questionar uma série de coisas, principalmente, a importância da pesquisa para mudar alguma coisa, qualquer que seja, no dia a dia daqueles que estão na escola" (GONÇALVES, 2018, p. 144).

Todavia, tendo em vista as diferenças sócio-histórico-culturais estabelecidas entre acadêmicos e professores (SARTI, 2008), é comum que muitas vezes as questões levantadas na academia não respondam diretamente às necessidades dos professores, fazendo com que estes considerem que as teorias não são relevantes para auxiliar sua prática ou solucionar os problemas da realidade escolar. Esse sentimento pode ser observado na UR 11:

> Não é que esses catataus empoeirados não devam ser interessantes. Na certa são, afinal vocês se dão tanto trabalho para produzi-los… [...] Claro que se pode aprender com a leitura de relatórios acadêmicos, mas, sinceramente, não é o tipo de narrativa que eu quero trabalhar como professora experiente, ora! É como se eu tivesse 'Nada a fazer' (GONÇALVES, 2018, p. 156-157).

E na UR 12: "Ora, o que é isso? Diga-me, o que é teoria para nós, que coisa significa teoria educacional? Vocês falam desses saberes como se eles fossem assim transmitidos aos professores tal como quem recebe um presente, como quem toma água…" (GONÇALVES, 2018, p. 159).

Atentando-se a essa concepção, é interessante deslocar-se para a UR dois, onde Gonçalves (2018) faz a seguinte reflexão: "[...] 'Pesquisar?' Você iria outra vez pesquisar…

para quê? De que serviu o seu mestrado? De que servirá o doutorado? Títulos? Teorias? Estudos? Pesquisas? Para quê?" (p. 144). Por intermédio deste fragmento, infere-se que o autor também é acometido por uma sensação de irrelevância das teorias frente às práticas, o que colabora para que ele entre em conflito acerca de qual é a importância de se fazer pesquisas se elas não estão atendendo as demandas da escola. A mesma impressão pode ser observada na UR três, onde o autor argumenta que "– Não me interessa fazer pesquisa para guardar na gaveta [...] não sei ao certo para que ela serviu" (GONÇALVES, 2018, p. 145).

3.2 Interação entre teoria e prática

A segunda categoria mais recorrente está relacionada à ideia de "Interação entre teoria e prática". Para compreender a escolha do título, considera-se interessante observar as unidades de registro 19 e 34. Na UR 19, Lima e Cosme (2018, p. 69) argumentam que: "É importante salientarmos que a formação de professores deve proporcionar a articulação entre a investigação (teoria) e a prática docente, para que ambos os momentos sejam tempo da verdadeira práxis [...]" (LIMA; COSME, 2018, p. 69). Por sua vez, na UR 34, Silva e Gaspar (2018, p. 207) defendem que: "É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática" (SILVA; GASPAR, 2018, p. 207). Ao analisá-las, percebe-se que, apesar de utilizarem expressões distintas (articulação e diálogo), ambas defendem que deve haver uma interação entre teoria e prática – similar ao que ocorre nas UR 23, 25, 36 e 37.

A perspectiva parece aproximar-se daquela defendida por Freire (1976), para quem "separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego" (FREIRE, 1976, p. 135). Ou seja, segundo essa perspectiva, a pertinência da teoria e da prática depende da *interação* que elas estabelecem entre si. Próximas, elas se tornam significativas, mas afastadas, tendem a se tornar inexpressivas.

3.3 Negação do valor das teorias em favor das práticas

Outra perspectiva identificada acerca da relação teoria e prática está relacionada a UR 16, onde é exposto que: "[...] minha teoria é minha prática, tal como minha prática é minha teoria" (GONÇALVES, 2018, p. 161). Ao perceber a mesma manifestação nas unidades de registro 7, 8, 14 e 15, optou-se por criar a categoria "Negação do valor das teorias em favor das práticas".

No que diz respeito às raízes dessa concepção, Candau e Lelis (2014) apontam que ela é decorrente da visão dicotômica associativa, na qual:

> [...] teoria e prática são polos separados, mas não opostos. Na verdade, estão justapostos. O primado é a teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do polo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas (CANDAU; LELIS, 2014, p. 60 e 61).

Ou seja, valorizando as teorias em detrimento das práticas e determinando uma relação baseada no aplicacionismo, é comum que os cursos de formação priorizem os estudos teóricos. Todavia, como foi exposto na seção 1, nem todas as teorias são diretamente "aplicáveis" às múltiplas realidades. Diante deste cenário, é comum que, após se formarem, os professores passem pelo *"choque de realidade"* (VEENMAN 1988 apud MARIANO, 2006b) ou *"choque de transição"* (TARDIF, 2002 apud MARIANO, 2006b), se sentindo inseguros e despreparados.

Compelidos a se adaptarem e sobreviverem às dificuldades enfrentadas, muitos docentes tendem a adquirir uma aversão às teorias acadêmicas, acreditando que:

> [...] a prática educacional tem sua lógica própria, que independe da teoria. Esta, muitas vezes, não oferece subsídios relevantes para aquela. Para formar um educador é necessário inseri-lo na prática e esta irá ditando o processo. No fundo, parte-se da conceção da educação como "arte" a ser conquistada no "fazer pedagógico". Neste caso, a prática é esvaziada da teoria (CANDAU; LELIS, 2014, p. 66).

Diante disso, se estabelece uma certa negação do valor das teorias em favor das práticas, por meio da qual os professores tendem a desenvolver uma concepção mais técnica de ensino (VALLI, 1992 apud GARCÍA, 1999, p. 114) ou reproduzir, acriticamente, os métodos de ensino utilizados por seus antigos professores (COSTA et. al, 2019, p. 5). Ao reduzir a atividade docente apenas a um fazer, ela se torna "[...] conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8).

3.4 As práticas orientam a formulação de teorias

Na UR 27, encontra-se a seguinte ideia: "É necessário pontuar que o conhecimento teórico-científico da Pedagogia se produziu a partir das necessidades colocadas pela e em função da prática educativa" (PORTELINHA, 2021, p. 226). Ao observar a mesma essência

nas UR 13, 22, 26, apresentou-se pertinente a criação da categoria “As práticas orientam a formulação de teorias” para expressar essa relação de teoria e prática.

Para essa discussão, mostra-se relevante trazer as ideias defendidas por Azanha (2011), onde ele esclarece que “[...] a obsessão pela investigação prática repousa numa visão segundo a qual haveria uma relação linear entre o desenvolvimento da investigação científica e o progresso da tecnologia” (AZANHA, 2011, p. 20). Ou seja, segundo o autor, comumente acredita-se que uma investigação e análise das práticas docentes por meio pesquisa acadêmica seriam capazes de gerar teorias aptas a solucionar os problemas da realidade escolar. Todavia, como é apresentado na subseção 3.1 e 3.5, isso nem sempre acontece, seja pelas diferenças sócio-histórico-culturais estabelecidas entre acadêmicos e professores, que interagem em espaços sociais específicos (ainda que interconectados), ou pela forma com que estes lidam com o tempo.

Logo, compreende-se que a produção de teorias acadêmicas não se direciona exclusivamente à solução de problemas práticos e que os pesquisadores tendem a investigar o que se mostra pertinente ao campo acadêmico. Por esse motivo, assumir o contrário tende a causar impactos na pesquisa educacional. De acordo com Azanha (2011, p. 20) “[...] a mais direta e óbvia consequência da ênfase da pesquisa educacional na direção daquilo que se supõe sejam ‘problemas práticos' acabou por ser a rarefação de significativos esforços teóricos, que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional”. Em outras palavras, “[...] a exacerbação da preocupação prática acaba por esterilizar a especulação criativa [...]” (AZANHA, 2011, p. 21), já que ao focar exclusivamente na análise dos problemas práticos, esquece-se dos processos teóricos e reflexivos da pesquisa.

Sendo assim, os pesquisadores “[...] guiados por orientações cientificistas, aproximam-se das escolas para coletar os dados necessários às suas investigações, cujos problemas foram formal e abstratamente formulados” (MARTINS; VARANI, 2012, p. 672). Entretanto, isso não significa que a prática observada seja responsável por orientar as teorias e reflexões formuladas neste trabalho, dado que “a pesquisa acadêmica norteia-se por paradigmas estabelecidos pela academia. Dentre esses paradigmas, poderíamos apontar como crucial, o método” (ABREU; ALMEIDA, 2008, p. 78).

3.5 As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa

Após a elaboração da categoria "Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática", apresentou-se pertinente desenvolver uma para as concepções de que "As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa".

Para justificar a decisão, pode-se consultar a UR quatro, na qual Gonçalves (2018) expõe seu descontentamento em ter feito uma pesquisa acerca da prática de uma professora sem ter colaborado para o trabalho dela; a UR nove, na qual o autor parece revigorar-se ao encontrar uma contribuição do seu trabalho para a professora; e a UR 38, na qual Souza (2018) defende que:

> É necessário que a pesquisa educacional deixe os redutos científicos e de fato passe a integrar a realidade da escola. A interagir com os professores de forma que os mesmos possam ser, não somente objetos de pesquisa, mas também, sujeitos do processo de novas descobertas que podem transformar sua prática e o fazer pedagógico das escolas (SOUZA, 2018, p. 114).

Apesar de inicialmente essa perspectiva apresentar-se inovadora, ela assemelha-se em muitos aspectos à concepção aplicacionista, visto que para serem consideradas válidas, as teorias devem ser úteis para a prática.

Em sua obra "Uma ideia de pesquisa educacional", Azanha (2011, p. 19) revela os impactos negativos dessa "[...] exacerbada preocupação da grande parte da pesquisa educacional com a obtenção de resultados práticos". Para o autor:

> Nos tempos que correm, é tão difundida e assentada a convicção de que o progresso tecnológico é consequência direta e natural do progresso científico, que o reconhecimento do escasso valor prático da pesquisa educacional conduz quase naturalmente à ideia de que essa situação explica-se pela má qualidade científica de grande parte das investigações educacionais (AZANHA, 2011, p. 15).

Ou seja, não contribuindo direta e imediatamente para a transformação das práticas dos professores ou absolutas mudanças no sistema educacional, costuma-se inferir que as pesquisas educacionais são irrelevantes ou de "má qualidade". Indo ao encontro do autor, André (2005) à luz de Hammersley (1993 apud ANDRÉ, 2005, p. 65), expõe que essa concepção é um dos motivos pelos quais os professores consideram a pesquisa irrelevante:

> Depende muito do que eles esperam de uma pesquisa. Se eles buscam encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula, é provável que se decepcionem, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas. A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se

> investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução [...] (ANDRÉ, 2005, p. 65).

Além de constatar que a prática não se reduz a uma simples aplicação de teorias e métodos, o pensamento de André (2005) abre espaço para uma reflexão: a teoria acadêmica e a prática docente lidam de formas distintas com o tempo. Ao passo em que as práticas se situam no presente (aqui e agora), a pesquisa educacional, a teoria e a reflexão trabalham, muitas vezes, com ações do passado que já foram finalizadas. Por esse motivo, as discussões tendem a se estender, o que dificulta uma resposta instantânea aos problemas apresentados pelos professores.

3.6 As teorias são um suporte para as práticas

Na categoria "As teorias são um suporte para as práticas", é possível inferir que as unidades de registro afastam-se do caráter aplicacionista e trazem uma nova ideia, a de que as práticas são guiadas pelas teorias. À título de exemplo, pode-se observar a UR 10:

> [...] caso eu conhecesse a expressão, na época, ou seja, o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que utilizam como material gerador de questionamentos e interpretações o conhecimento e a teoria produzidos por outros (GONÇALVES, 2018, p. 154).

De acordo com Gonçalves (2018), o "ensinar bem" está relacionado a uma pesquisa da própria prática pedagógica (ABREU; ALMEIDA, 2008), onde os docentes se apropriam das teorias a fim de interpretar, questionar e refletir sobre o trabalho desenvolvido por eles na sala de aula. A partir disso, compreende-se que:

> [...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 49-50).

Essa mesma ideia pode ser observada nas UR 17 e 18, onde os autores revelam uma teoria à serviço da reflexão sobre a prática.

3.7 As teorias fundamentam as práticas

O sétimo pressuposto observado acerca das relações estabelecidas entre teoria e prática está relacionado à ideia de que "As teorias fundamentam as práticas". Para compreendê-lo, pode-se considerar a UR 20:

> Na LEdoC/UFPI/Campus Teresina, o projeto pedagógico tem sido objeto de estudo, reflexão e constantes questionamentos. Essas discussões referem-se principalmente às dificuldades de implementação da proposta pedagógica do curso, que reúne inovações, como formação por área do conhecimento, organização pedagógica em regime de alternância, princípios da Educação do Campo, trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros. Acrescenta-se a isso, a falta de consenso sobre a base epistemológica e teórica que deve fundamentar as práticas educativas (MELO; CARVALHO, 2019, p. 11).

Por intermédio desta unidade é possível inferir que Melo e Carvalho (2019) pressupõem que as teorias fundamentam as práticas. A mesma ideia pode ser observada na UR 28:

> Entretanto, é necessária muita cautela nesta questão, já que, ao mesmo tempo em que no texto da lei se permite a pluralidade de ideias e o direito de escolha, não se garante uma linha norteadora de trabalho com fundamentação teórica consistente, capaz de sustentar práticas pedagógicas a partir das características específicas que se quer desenvolver junto às crianças na primeira e segunda infância, períodos estes mais propícios para o desenvolvimento de capacidades, sobretudo as funções psíquicas superiores – atenção, memorização, concentração, análise, criatividade, entre outros (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 274).

Todavia, deve-se destacar que o sentido atrelado à essa "fundamentação" se difere da ideia aplicacionista, na qual as teorias seriam assimiladas e aplicadas. Nessa concepção de fundamentação, as teorias atuariam como uma bússola para as práticas, sendo capaz de orientá-las. A importância dessa relação pode ser observada na UR 29:

> Os modos pelos quais políticas públicas educacionais são implantadas e implementadas no Brasil precisam ser revistos, considerando a persistência de aligeiramento de informações que não garante aprofundamento e aprimoramento de concepções de sujeitos educacionais; consequentemente, as práticas tornam-se vulneráveis, sobretudo em relação aos modos de fazer o trabalho pedagógico (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 280).

Ou seja, para Rocha e Ribeiro (2017), sem o apoio das teorias acadêmicas as práticas pedagógicas tendem a se tornar mais vulneráveis (desorientadas, desnorteadas) – o que sugere uma certa dependência no que se refere a sua racionalidade e potencial criativo.

À vista disso, conclui-se que sem as teorias a prática se torna suscetível a impactos semelhantes aos listados na subseção 3.3, já que na ausência de uma base teórica os professores fundamentam seu trabalho na imitação acrítica do comportamento de outros docentes,

colaborando para que sua atividade se torne "[...] apenas [...] um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

3.8 Prática como oportunidade de mobilizar teorias

A próxima ideia assumida está relacionada às unidades de registro 30, 32 e 33, onde os autores pressupõem a "Prática como oportunidade de mobilizar teorias". Para compreendê-la, pode-se observar a UR 30:

> Neste trabalho, a prática do estágio é entendida como uma oportunidade de 'ser' professor com algumas das implicações envolvidas na futura atividade como docente. Mostra-se como uma possibilidade de ir a campo, interagir com pessoas, utilizar teorias e ver repercussões nas práticas (SENGIK; TIMM; STOBÄUS, 2019, p. 985)

Diferente da ideia aplicacionista, o verbo "utilizar" empregado por Sengik, Timm e Stobäus (2019) situa-se num contexto em que as teorias são mobilizadas pelos estagiários, no sentido de serem experienciadas. Por meio desse ensaio, é possível que eles vejam repercussões na prática, observando quais mostram-se pertinentes à realidade na qual eles estão inseridos e quais não. Segundo Pimenta e Lima (2005/2006), essa mobilização:

> [...] pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de irem às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14-15).

Posto isso, conclui-se que essa relação entre teoria e prática tende a contribuir para que os futuros professores se tornem críticos, fugindo de uma concepção na qual as teorias são regras rígidas a serem "aplicadas" nas escolas, independente do seu contexto social.

3.9 Teoria e prática como unidade

Na UR 35, Silva e Gaspar (2018) expõem a existência de uma dimensão indissociável entre teoria e prática. Ao buscar referências acerca do assunto, pode-se encontrá-las no que Candau e Lelis (2014) denominam como visão de unidade:

> [...] a visão de unidade está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois pólos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação

> simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma em relação com a outra (CANDAU; LELIS, 2014, p. 62)

Ou seja, apesar de serem diferentes, elas tendem a se tornar simultâneas e recíprocas pela relação que mantém:

> 1) A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações.
> 2) A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação (CHAUÍ, 1980, p. 81-82 apud CANDAU; LELIS, 2014, p. 62-63).

Ao passo em que a teoria nega a prática como ação dada e imediata, a prática nega a teoria como saber autônomo, e, nessa relação de negação recíproca, elas tendem a paradoxalmente se afirmarem e se tornarem co-dependentes – indo ao encontro da ideia defendida por Pachalski e Nornberg (2019) na UR 24, segundo a qual, apesar da relação teoria e prática não se basear exclusivamente na dependência, essa é uma das características que definem a relação.

3.10 As teorias iluminam as práticas

A categoria "As teorias iluminam as práticas" está relacionada a UR 21, na qual Melo e Carvalho (2019) comentam o segundo eixo do Tempo Comunidade (TC) presente na organização metodológica do curso de Licenciatura em Educação no Campo:

> No segundo eixo temático, denominado: Imersão na escola: avaliação da gestão de processos escolares administrativos e docentes, os acadêmicos adentram as escolas do campo com o objetivo de conhecer seus espaços educativos, o currículo, as formas de organização do trabalho pedagógico, a gestão e a prática docente. Para tanto, no bloco IV realizam uma pesquisa qualitativa e de campo, que os instrumentaliza para a inserção na prática educativa ou para a revisitação de suas práticas com um olhar investigativo e fundamentado à luz das teorias estudadas. Sua relevância deve-se ao fato de oportunizar aos estudantes acessarem conhecimentos sobre as escolas e suas práticas e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender às demandas das escolas do campo (MELO; CARVALHO, 2019, p. 15).

A partir dessa unidade de registro, pode-se observar uma relação entre teoria e prática onde:

> [...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar às práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43).

Ou seja, ao desempenhar esse papel, as teorias estariam promovendo uma aproximação investigativa e fundamentada dos professores com as práticas.

3.11 Integração entre teoria e prática

A última ideia apresentada pelos autores, que parecia indicar suas perspectivas acerca das relações estabelecidas entre teoria e prática, está relacionada à categoria "Integração entre teoria e prática". Para compreendê-la, faz-se necessário observar a UR 31:

> Para tanto, o estágio docente pode ser uma excelente oportunidade para integrar teorias com práticas, permitindo melhor compreender, que as (re)ações do professor são construídas no dia a dia, por meio da interação dele com outros sujeitos (alunos, colegas de profissão, direção, família e demais agentes da comunidade escolar), em determinadas e específicas realidades escolares, articuladas em um projeto de formação continuada (SENGIK; TIMM; STOBÄUS, 2019, p. 991)

Ante o exposto, pode-se perceber que a proposta de Sengik, Timm e Stobäus (2019), distingue-se de uma relação baseada na interação ou união. Para eles, teoria e prática devem ir além, elas precisam estar integradas – o que pressupõe uma ideia de simbiose.

Ao procurar referências acerca do assunto, pode-se encontrá-las na obra de Fontana e Fávero (2013), na qual os autores defendem as práticas docentes precisam ser compostas por teorias, bem como que as teorias só são válidas quando combinadas com a prática profissional (FONTANA, FÁVERO, 2013, p. 9-10). Com isso, a interação surge como uma alternativa para contornar os problemas ocasionados pela visão aplicacionista:

> Ocorre que, na prática, esses profissionais deparam-se com situações que não podem ser resolvidas por meio das teorias estudadas, por serem situações novas, e se sentem, então, perdidos e impotentes para resolvê-las. Isso acontece porque não foram capacitados para lidar com situações novas, para as quais a teoria não é suficiente. É importante destacar, então, que as teorias, por si sós, não são suficientes para resolver os problemas que se apresentam no ambiente escolar, fazendo-se necessária uma tomada de consciência em relação ao problema para encontrar a resposta mais adequada para resolvê-lo, através da intervenção de novas técnicas e novos saberes produzidos no

> momento. Não se nega, portanto, a importância das teorias, no entanto, elas só são válidas quando combinadas com a prática profissional, na integração entre ação e reflexão na ação, as quais proporcionam o conhecimento gerado na própria ação (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 10).

Por meio da interação, abre-se espaço para uma reflexão, que "[...] define-se como um processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias), sendo que, desse processo, podem resultar mudanças nas formas de representar a realidade, nas teorias ou em ambas" (FONTANA, FÁVERO, 2013, p. 7).

Todavia, Fontana e Fávero (2013) defendem que a viabilidade dessa relação depende de uma política de formação e valorização dos docentes, onde eles sejam "[...] capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender" (PIMENTA, 2005, p. 44 apud FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 10).

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurou-se identificar que perspectivas se mostravam recorrentes na literatura acadêmico-educacional brasileira acerca das relações estabelecidas entre teorias acadêmicas e práticas docentes. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos disponíveis on-line na plataforma Periódicos CAPES, que foram publicados entre 2017 e 2021 e estavam relacionados ao descritor "relação teoria e prática".

Os materiais foram selecionados e explorados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Ao todo foram utilizados 13 artigos, dos quais obteve-se 38 unidades de registro que se referiam a 11 diferentes ideias que, assumidas nos textos pelos autores, pareciam indicar suas perspectivas acerca das relações estabelecidas entre teorias e práticas.

Para facilitar a exploração, interpretação e discussão dos dados, os conjuntos de ideias foram agrupados nas seguintes categorias: "Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática", "Negação do valor das teorias em favor das práticas", "As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa", "As teorias são um suporte para as práticas", "As práticas orientam a formulação de teorias", "Interação entre teoria e prática", "As teorias iluminam as práticas", "Teoria e prática como unidade", "As teorias fundamentam as práticas", "Integração entre teoria e prática" e "Prática como oportunidade de mobilizar teorias". Ao verificar a frequência das unidades de registro em cada categoria, concluiu-se que a relação teoria e prática mais assumida pelos autores estava relacionada à "Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática", com sete aparições.

No que tange às limitações da pesquisa, é importante destacar aquelas relativas à etapa de interpretação e discussão dos dados. O curto período de tempo disponível para o Trabalho de Conclusão de Curso, somado à complexidade do tema em questão, fizeram com que restasse pouco tempo para a leitura dos referenciais teóricos que embasaram a discussão das categorias identificadas. Por esse motivo, algumas categorias foram desenvolvidas de modo mais demorado do que outras.

À título de exemplo, as categorias "Dúvidas sobre a importância da teoria para a prática", "As práticas orientam a formulação de teorias" e "As teorias devem incidir diretamente sobre as práticas dos participantes da pesquisa" podem ser consideradas mais desenvolvidas, já que o fato de estarem atreladas aos mesmos referenciais teóricos contribuiu para que houvesse maiores reflexões. Outra categoria considerada bem desenvolvida foi "Negação do valor das

teorias em favor das práticas". Tendo em vista que esse tema se apresenta como fonte de interesse para a autora há algum tempo, a familiaridade com os trabalhos e discussões da área favoreceu a interpretação e discussão dos dados. Contudo, apesar dessas limitações enfrentadas, todas as categorias identificadas foram interpretadas e discutidas, tendo em vista que esta pesquisa pudesse trazer contribuições pertinentes para o campo da docência e da formação de professores.

Ao explicitar diferentes perspectivas epistemológicas acerca da relação teoria e prática, foi possível problematizar a ideia, equivocada, de que as relações dicotômicas e aplicacionistas são as únicas possíveis entre as teorias acadêmicas e as práticas dos professores. Espera-se, assim, contribuir com a busca de relações alternativas entre essas duas instâncias, que se mostrem mais férteis para o trabalho e para a formação dos professores.

Para finalizar, sublinha-se que o contato com essas discussões despertou novos questionamentos e reflexões por parte da estudante e ofereceu-lhe subsídios para a elaboração de um novo projeto de pesquisa, a ser desenvolvido em nível de pós-graduação, por meio do qual se pretende continuar investigando e analisando as relações entre teorias acadêmicas e prática docentes, buscando compreender, especialmente, seus impactos para a formação de novos professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217 Acesso em: 3 out. 2022

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **Pesquisa na formação e na prática dos professores.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, mai./ago. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016 Acesso em: 16 jan. 2022.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera (Org.) **Rumo a uma nova didática.** 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 56-72.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In*: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, p. 185-207.

COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Professor em início de carreira: crenças e conflitos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009. **Ciência, Cultura e Cidadania.** Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/207.pdf Acesso em: 25 set. 2022.

COSTA, Tatiane. et. al. As dificuldades de ser professor iniciante: Experiências no cotidiano escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Avaliação: processos e políticas.** Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID6303_22092019202008.pdf Acesso em: 25 set. 2022.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**, [*s.l*], v. 8, n. 17, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf Acesso em: 6 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Marcos. O que mais se pode dizer sobre teoria e prática? Ou: como ainda se pode dizer? Ou: pode-se ainda dizer?: um ensaio sobre teoria e prática em educação matemática. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 143-164, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n3p143/380 Acesso em: 24 ago. 2022

HENTGES, Angelita. *et al*. O planejamento pedagógico: reflexões sobre a prática docente na formação inicial de professores. **Revista Thema**, [*s.l*], v. 13, n. 4, p. 1531-1537, 2018. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1038/980 Acesso em: 23 ago. 2022

LIMA, Louise; COSME, Ariana. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. **Revista Intersaberes**, [*s.l*], v. 13, n. 28, p. 65-76, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325942370_Desafios_da_formacao_de_professores_num_contexto_de_mudanca_paradigmatica_na_educacao Acesso em: 13 set. 2022.

MARIANO, André Luiz Sena. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.** Caxambu, MG, 2006a, p. 1-5. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MARIANO, André Luiz Sena. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006b. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2796/DissALSM.pdf?sequence=1#:~:text=A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20in%C3%ADcio%20da,Federal%20de%20S%C3%A3o%20Carlos%2C%202006 Acesso em: 24 set. 2022

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4684/4630 Acesso em: 5 out. 2022

MELO, Raimunda; CARVALHO, Antonia. Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, mai./ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16156/12281 Acesso em: 14 set. 2022.

MIRA, Marília. et al. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 250,

p. 657-671, set./dez. 2017. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3336/3071 Acesso em: 14 set. 2022.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 217, p. 392-400, set./dez. 2006. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1450/1189 Acesso em: 20 set. 2022.

PACHALSKI, Lissa; NORNBERG, Marta. Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 994-1012, out./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653271 Acesso em: 31 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012 Acesso em: 5 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Patrícia; NOGUEIRA, Kely; JORGE, Nickson. O empoderamento docente e a aproximação entre a Universidade e a Escola: alguns desafios. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-21, jan./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23899 Acesso em: 9 set. 2022.

PORTELINHA, Ângela. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, [*s.l*], v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841 Acesso em: 14 set. 2022.

ROCHA, Maria; RIBEIRO, Rosangela. Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 262-283, mai./ago. 2017. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9480/8233 Acesso em: 13 set. 2022.

SARTI, F. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, [*s.l.*], v. 18, n. 30, jan./jun. 2008, p. 47-65. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106942 Acesso em: 28 set. 2022.

SENGIK, Aline; TIMM, Jordana; STOBÄUS, Claus. Estágio docente como prática pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 979-993, out./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652391/21548 Acesso em: 9 set. 2022.

SILVA, Haíla; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326/3061 Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Kátia; CRUZ, Shirleide. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, [*s.l*], v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918/5835 Acesso em: 13 set. 2022.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Contra o desperdício da experiência: pelo diálogo entre teoria e prática na formação de professores, na perspectiva da profissionalidade docente. *In*: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Gomercindo. (Org.) **Práticas inovadoras na aula universitária:** possibilidades, desafios e perspectivas. São Luis: EDUFMA, 2009, p. 47-60.

SOUZA, Rosilene. Teorias do conhecimento: algumas aproximações com a pesquisa em educação. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados/MS, v. 6, n. 12, p. 103-116, jul./dez. 2018. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/9186/5110 Acesso em: 14 set. 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/brXJcZVSZ7KNb8JDbfRTFCt/abstract/?lang=pt Acesso em: 19 set. 2022.