

## DE PROFESSORES E CARPINTEIROS: ENCONTROS E DESENCONTOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL<sup>1</sup>

*Maria Célia Cota<sup>2</sup>*

### RESUMO

Este estudo consiste numa discussão sobre teoria e prática. Aponta os encontros e desencontros entre uma e outra. Considera que os desencontros são decorrentes do senso comum e da interpretação de algumas tendências filosóficas. Os encontros são gerados pela superação das contradições, resultando em práxis que integram prática à teoria e teoria à prática. A partir disso, tenta esclarecer o fenômeno da construção do conhecimento prático no desenrolar de uma profissão. Para tanto, analisa o trabalho de um carpinteiro e de uma professora de Tecnologia Educacional. O texto tal como está estruturado, pode se constituir num instrumental teórico ao qual os professores, formadores de professores e outros profissionais podem recorrer para ilustrar como os conhecimentos práticos se constroem no percurso de uma profissão.

### ABSTRACT

This study consists of a discussion about theory and practice. It points out the similarities and divergences between one another. It considers that the divergences are results of common sense and the interpretation of some philosophical trend. The similarities are generated by overcoming the contradictions, resulting in práxis, which integrate

<sup>1</sup> Adaptação de parte da fundamentação teórica - Cota, Maria Celia. Formação de Professores: construção e reconstrução de referências do fazer docente. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar.1997 - apresentada no II CONED Belo Horizonte, 06 a 09 de novembro de 1997.

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Adjunta da Universidade Federal de São Carlos.

practice with theory and theory with practice. Consequently, it tries to clarify the phenomenon of building practical knowledge during the development of a profession. To this end it analyses the work of both a carpenter and an Educational Technology teacher. The text is structured in a way that it can work as a theoretical instrument which teachers, teacher trainers and other professionals can refer to illustrate how practical knowledge is built in the course of a career.

## **Introdução**

No presente trabalho, descrevo os encontros e desencontros entre teoria e a prática na ação docente. Os desencontros resultam da compreensão dos termos no senso comum, na vida cotidiana e em certas tendências filosóficas. Os encontros constituem-se em práxis quando há superação das contradições existentes entre uma e outra. Neste processo, os conhecimentos sobre ensinar e aprender são transmitidos e recebidos, construídos e reformulados. A propósito disso, ilustro a construção do conhecimento prático constituinte da teoria numa profissão não docente, como a de carpinteiro, e na de docente, conforme mostra uma professora de Tecnologia Educacional ao descrever a sua trajetória profissional.

## **Encontro e Desencontro entre Teoria e Prática**

Na vida cotidiana, ouve-se dizer que “na prática a teoria é outra”. São, pois, entendidas de forma dicotomizada. Tem-se como prática o ato que produz uma utilidade imediata, material ou um benefício. A sua evidência se dá pelas idéias em ação. Diferencia-se de teoria, pois esta é entendida como sendo puramente a expressão de idéias pela palavra; é o não exequível, o que não dispõe de utilidade imediata. Nesta perspectiva, teoria e prática são incompatíveis.

Segundo este entendimento, nas profissões relacionadas com as ciências naturais e com aplicação de tecnologias, as atividades do dia-a-dia são entendidas como sendo de ordem exclusivamente prática. Por isso são vistas como profissões práticas. Embora a execução

de tarefas próprias a tais profissões se apóie em teorias, até mesmo entre os profissionais, nem sempre se têm clareza disso, o que ajuda a confirmar este entendimento dicotomizado (Vazquez, 1968; Pereira, 1990; Goergen, 1970, entre outros).

De acordo com o senso comum, teoria e prática se opõem radicalmente, uma não tem nada a ver com a outra, encontram-se diametralmente em oposição. Tal entendimento resulta do fato de se buscarem relações entre teoria e prática em bases falsas, de pretender-se que agir está desligado de pensar, especular. Desta forma, a teoria é negada quando tenta vinculá-la à prática. Em consequência, tal entendimento faz que os ingredientes teóricos que nutrem o agir, o fazer humano, sejam substituídos por verdades estereotipadas, ou concepções irracionais, ou preconceitos (Vazquez, 1968, p.210). Cabe aqui considerar que o entendimento dicotomizado de teoria e prática não se restringe ao senso comum, mas também faz parte de algumas tendências filosóficas, como, por exemplo, o pragmatismo (Vazquez, 1968, p.11).

A teoria, fruto de trabalho intelectual, sistematiza interpretações da realidade observada, vivida, e serve como mapa (Kujawski, 1985 citado por Ferreira, 1995, p.121) nas tentativas sempre novas que fazemos para conhecer, compreender o mundo que nos rodeia. Prática diz respeito à aplicação, a situações concretas, das interpretações feitas, ordenadas, articuladas pelo exercício intelectual; diz respeito à execução de procedimentos indicados pela teoria. A prática põe em ação encaminhamentos sugeridos pela teoria.

Na perspectiva deste estudo, tratar de teoria e prática implica abordar a atividade humana em oposição à passividade. Atividade é atuação do sujeito no mundo, na sociedade, que se concretiza nas relações que mantém com a natureza, com as pessoas. A atividade, neste caso, não se constitui apenas de predisposição para agir no que se encontra em potencial, mas sim no que de fato efetiva-se. Como bem assinala Vazquez (1968, p.185-186), a atividade humana se desenvolve em atos ou em conjunto de atos articulados, se efetiva nas relações entre os diferentes constituintes do mundo, de uma totalidade. Assim sendo, os atos justapostos ou desarticulados não se constituem em atividade. Não basta apenas um conjunto de atos para que haja atividade; é preciso, também, que se produzam resultados, para que a atividade se complete (Vazquez, 1968, p.186-187).

Toda atividade humana implica um objeto que manipula uma situação em que interfere, com a intenção de transformá-la. Tem-se um objetivo a ser alcançado, uma concepção a se configurar, ao criarem-se situações que efetivam a transformação da atividade humana. Assim, a atividade humana forma a práxis, cujo resultado é uma realidade transformada (Vazquez, 1968, p.187).

Teoria e prática tomam sentido e articulam-se na práxis, constituindo-se em dimensões do agir que se estabelecem nas relações entre as pessoas e o mundo, bem como entre elas mediadas pelo mundo. Dizendo de outro modo, a práxis tem um lado ideal e um lado material, independentes e simultaneamente constituintes um do outro. A práxis, ao constituir a teoria, o lado ideal, configura a prática; e esta, ao se desenvolver, interferindo na realidade, busca referências naquela. A teoria não é a causa da prática, nem a prática é a causa da teoria (Bornheinn, 1977).

A teoria se diferencia da prática em relação ao objeto, finalidade, meios e resultados (Vazquez, 1968, p.194 e 202):

- O *objeto* na atividade teórica é a matéria-prima que provoca as sensações e percepções provenientes dos conceitos e representações ou hipóteses, enquanto que na atividade prática o *objeto* é a natureza, a sociedade ou os homens reais.
- A *finalidade* na atividade teórica é imediata, busca transformar, no âmbito das idéias, a matéria-prima, para obter como produto explicações da realidade passada, presente e futura. Na atividade prática a *finalidade* é a transformação do real: do mundo natural, social, para satisfazer as necessidades do homem.
- Os *meios* na atividade teórica são as operações mentais, tais como: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever. Estes meios são usados para produzir os resultados previstos pelas finalidades, isto é, os conhecimentos, enquanto que na atividade prática, os *meios* são os instrumentos usados na transformação da realidade.
- Os *resultados* da atividade teórica são os conhecimentos que explicam, interpretam a realidade, enquanto que os da atividade prática são as novas realidades, ou seja, a realidade transformada.

*A unidade entre teoria e prática pressupõe mútua dependência (Vazquez, 1968, p.234),*

*o pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ela iluminada (Freire, 1976, p.32).*

*Pela práxis se dá a integração entre teoria e prática, sem que no entanto se estabeleça um vínculo de subordinação (Mello, 1981, p.17).*

*As condições postas pela prática, no mesmo momento em que esta se opõe à teoria, proporcionam à teoria as determinações para a análise crítica dos elementos das contradições. A análise crítica das contradições emergida em oposição à prática, oposição interna, abastece a prática da teoria a ser provada, no âmbito das próprias contradições (Mascarello, 1991, p.3-4).*

Diante destas afirmações, podemos ponderar que o senso comum percebe não haver harmonia de correspondência direta e imediata entre teoria e prática. A filosofia e as ciências, entretanto, mostram que a superação das contradições entre uma e outra é o nexos que as relaciona, ao constituir-se a práxis. Por isso, a práxis é criadora, dá novas formas e conteúdos a compreensões e assim encaminha e executa empreendimentos que transformam a realidade, ou justificam sua manutenção (Vazquez, 1968; Barthes, 1971; Pereira, 1990, entre outros).

A teoria faz avançar o trabalho enquanto atividade humana que transforma a natureza, mantém a vida, constrói as sociedades, incluindo-se neste processo a pesquisa científica. A teoria, se concebida como "autocrítica permanente, dissolve incessantemente o significado que está sempre disposto a se coisificar", seja pela ciência (Barthes, 1971, p.12) seja pelo senso comum. À vista disso, há de não se confundir teoria com abstração ou retórica. Há também que não considerá-la como oposição ao concreto (Barthes, 1971, p.8).

A cisão entre teoria e prática só pode ocorrer artificialmente por um processo de abstração, porque na práxis a teoria e a prática se configuram num processo ativo e íntegro, processo este em que a teoria se fundamenta na prática e a prática busca explicações na teoria (Vazquez, 1968; Barthes, 1971; e Pereira, 1990).

A teoria pode ser entendida "como uma maneira de ver as coisas", de ver o mundo, e também de ver a prática. E a práxis, Neste caso, passa a ser compreendida "como direção do ver" (Mello, 1981, p.64).

Práxis, como um processo de encarar o mundo, a sociedade e de atuar neles, envolve, pois, um movimento que vai da experiência vivida à reflexão sobre o vivido e volta à experiência. A reflexão permite tematizar experiências, isto é, significá-las; criticando-as. Neste sentido, a práxis é constituinte da crítica (Mello, 1981, p.17).

*É verdade que o ponto de partida para a reflexão crítica é a experiência concreta. Contudo, o pensamento refletido não só tem origem nela, como volta à experiência na necessidade de torná-la clara. Modifica-se a percepção desta e uma nova compreensão emerge do e para o universo da experiência (Mello, 1981, p.64).*

Criticar, então, significa rever, implica retornar à experiência vivida, examiná-la com atenção e discernimento, buscando critérios para a reflexão do vivido. Implica desvelar as vivências em suas nuances, denotar os sentidos que têm, tiveram e possam vir a ter. Criticar, pois, significa apreciar e ponderar o vivido e divulgá-lo, anunciando os caminhos novos que se visa a empreender.

Assim, a teoria não tem unicamente a função de compreender as realidades, mas também de criticá-las, de "contestar, de virar do avesso uma realidade, as relações sociais, as relações dos homens com as coisas e com os demais homens que são visivelmente insuportáveis", com o intuito de reverter "uma realidade mistificada ou alienada". Neste sentido, assume dimensão política (Lyotard, 1971, p.73), o que, no entender de Freire, em se tratando do domínio da educação, demanda compreensão da unidade entre teoria e prática social (Freire, 1990, p.17-18).

Desta forma, teoria e prática se vinculam numa atividade transformadora da realidade (Vazquez, 1968, p.194), gestando consciência política, isto é, a consciência que se constitui na reflexão crítica, feita por cada um juntamente com os seus pares, sobre o seu papel na sociedade, sobre a organização da sociedade, reflexão esta que encaminha propósitos e estratégias para a transformação da sociedade (Gramsci, 1991, p.2).

O discurso da transformação contém diferentes conotações. Por exemplo, classes detentoras do poder, na nossa sociedade, ao proferi-lo e ao tentar realizá-lo, valem-se de teorias que justificam e conduzem a modificações, acomodações, disfarces que garantam a continuidade de seus privilégios. As classes marginalizadas, empobrecidas, estigmatizadas, discriminadas ao lutar para alterar, reverter as situações e as relações que as oprimem, por sua vez se valem de referências teóricas que possam concretizar uma real transformação das práticas e das relações sociais.

A teoria, por si só, não tem condições de transformar a realidade, ajuda a orientar a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Ela própria renova-se, confirma-se na conexão com a prática, isto é, explica Kosik (1976, p.202), à medida que se renova continuamente, evolui praticamente. É, pois, no elo entre teoria e prática que se dá “a unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade”.

Conhecimentos e finalidades nutrem teoria e prática (Vazquez, 1968, p.119). As finalidades são representadas pelos objetivos ou resultados esperados que garantem à prática cumprir a sua função, necessitando, para isso, dos meios apropriados (p.187-193). Toda finalidade é posta a partir do conhecimento da realidade, que a nega idealmente e que busca transformá-la concretamente, exercendo a mediação entre o pensamento e a ação (p.192).

A pessoa humana age conhecendo, do mesmo modo que conhece agindo. Age sobre a realidade que se propõe transformar e cria ações que ajudam, a ampliar e desvendar a realidade. Partindo desse princípio, o conhecimento humano exerce dupla função: transformar não só a natureza, bem como a própria pessoa humana (Marx, 1968; Vazquez, 1968; Dussel, 1977; Fiori, 1986; Freire, 1975, entre outros).

Os conhecimentos que nutrem a prática têm três dimensões. A primeira delas diz respeito à realidade que se pretende transformar; a segunda se refere aos conhecimentos dos meios, ou seja, as técnicas utilizadas para que ocorra a transformação proposta, ampliação e utilização dos conhecimentos; e a terceira se refere ao(s) conhecimento(s) da(s) prática(s) acumulada(s) sob a forma de teoria. O homem só pode exercer influências sobre a realidade a partir destes conhecimentos que inserem a sua prática na história (Vazquez, 1968, p.195) dos grupos a que pertence, na história da humanidade.

Os conhecimentos e finalidades constituintes da teoria e articulados à prática constituem a práxis que produz trabalho. O ato de projetar, modelar a vida social, no plano das idéias, e o de executar os projetos se constituem em unidade.

Os conhecimentos resultam da relação prática entre os seres humanos e a natureza, ou seja, entre eles e o mundo, mediados pelo mundo, na produção de suas vidas (Mascarello, 1991, p. 43). O trabalho humano depende da dimensão existencial para se constituir em práxis (Kosik, 1976, p.204), formando conhecimentos. Os conhecimentos, portanto, formulam-se no interior das práticas sociais.

Os conhecimentos são representações da realidade que as pessoas constroem na intersubjetividade, através de suas ações no mundo. Tais representações contêm em si aproximações sucessivas destas realidades, feitas ao longo da história da humanidade, nas relações de sujeitos com os objetos que buscam entender. Destes últimos, inicialmente são percebidos contornos aparentes (Thom, 1987, p.53), cujas formas se alteram à medida que o sujeito desloca sua posição em relação ao que observa.

Tomemos, para ilustrar a afirmação acima, um exemplo retirado de uma obra de Merleau-Ponty:

*Não obstante o sentido do vocábulo cubo, de o objeto geométrico ele mesmo, de verdade, ter seis faces iguais, não é possível divisá-las todas de uma só visada, ainda que o cubo seja de cristal. À medida que vou dando voltas ao cubo, vejo que um dos lados que é um quadrado, vai perdendo sua forma para logo desaparecer, enquanto os demais aparecem, cada um por sua vez, e se tornam quadrados. No entanto para que*

*a volta ao redor do cubo me permita o julgamento – isto é um cubo – é necessário que o meu deslocamento se delimite no espaço objetivo. E considerando a mobilidade do meu corpo, posso decifrar a aparência perceptiva, e constituir um cubo de verdade. Desta forma o objeto que observo e meu corpo, biológico, consciente, formam um sistema dentro do qual significativo o objeto (Merleau-Ponty, 1994, p.219).*

Os fatos que se mostram permitem compreender as dimensões das realidades e apontam novos, assinalando para horizontes até então despercebidos (Kosik, 1976, p.45).

*Conhecer não é concentrar-se com as coisas segundo elas se apresentam, é buscar atrás delas o seu “ser”. Este não se faz patente nelas, ao contrário, pulsa sempre debaixo delas, oculto, além delas (Kujawski citado por Ferreira 1995, p.125).*

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos; quando se integram às críticas que delas fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos.

As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. Mundo este que se apresenta concretizado na natureza, numa sociedade, nas relações sociais, nas práticas sociais como as de produzir bens – o trabalho –, as de ensinar e aprender – que reforçam, recriam relações entre grupos, em classes sociais. Assim, é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo.

A abertura dos seres humanos para a realidade em geral, ou seja, diante da realidade e do ser, se realiza na práxis (Kosik, 1976, p.205). Assim, pela práxis são criadas as realidades humanas.

As experiências de uns com os outros na interação com o mundo são condições necessárias para decifrar o mundo; as experiências vividas no passado servem de suporte às vividas no presente. São ocasiões de troca em que as experiências da humanidade ganham sentido cultural e transformam historicamente o mundo e as

pessoas que delas participam. Neste processo de decodificação, as pessoas revelam sua visão de mundo (Freire, 1975; Dussel, 1977).

Assim, as teorias se constroem e passam a servir de referências para quem as cria e também para outras pessoas para as quais, de alguma forma, são repassadas. As pessoas que recebem as teorias podem se limitar a repeti-las acriticamente, pretendendo que a realidade a elas se ajuste; ou interpretá-las, empregando-as como referências, que se constituem em ponto de partida para a consolidação daquelas teorias e criação de outras à luz de experiências e do diagnóstico das realidades. A propósito disto, a seguir descrevo duas experiências de profissionais que dão amostras de construção de conhecimento prático.

### **Construção do Conhecimento na Prática Profissional**

No dia-a-dia, no exercício da profissão, os professores, bem como quaisquer outros profissionais, são desafiados a reconstruir os conhecimentos formados durante os cursos, durante a aprendizagem de um ofício, quando se prepararam para exercer a profissão.

Gonçalves se iniciou em carpintaria a partir da convivência com o pai, que também exercia esta profissão. Contudo, construiu uma forma de trabalhar diferente da de seu pai, conforme descreve

*... quando vou colocar rodapé numa casa, começo primeiro a cortar os pedaços maiores, pois se errar dá para aproveitar". [...]* "... meu pai que me ensinou. Só que ele corta cômodo por cômodo. Começando sempre de onde se tem mais visão. Só que no final a sobra de pedaços é maior". (Gonçalves, 1990, p.1) [...]

*"Eu já coloco todas as barras grandes em todos os cômodos, depois vou para os menores, até colocar os pedaços pequenos que já apresentam de lado um corte que pode ser aproveitado". (idem)*

O fazer que Gonçalves descreve corresponde ao que Gramsci (1991) e Luckesi (1991) apontam como dimensão do conhecer. Na prática, ou seja, no exercício da profissão, os conhecimentos são reconstruídos e novos são acrescentados. Assim, da construção e

reconstrução dos conhecimentos constituintes do saber da profissão é que resulta o que denomina Libâneo (1986, entre outros) de “saber fazer”, isto é, competência profissional.

No exemplo do carpinteiro, o novo conhecimento construído se constituiu em reduzir as emendas e o desperdício do material. Assim, o novo conhecimento possibilitou um aperfeiçoamento do conhecimento anterior, que, no caso, consistia em colocar rodapé de madeira nos cômodos de uma casa, com pouco desperdício.

Continuando a descrição, Gonçalves diz:

*Aprendi muitas coisas, mas a aprendizagem continua. O fundamental está aprendido, mas a cada serviço surgem novidades (Gonçalves, 1990, p.1).*

É a partir do que é básico, fundamental, que são construídos outros conhecimentos que a este básico se acrescentam, integrando-se uns aos outros. Em outras palavras, os conhecimentos estão sempre em construção. Assim, uns são construídos como ponto de partida; outros, os novos, como ponto de chegada, que por sua vez se tornam ponto de partida, num processo contínuo. Vale dizer que é na chegada que se manifestam as mudanças, inovações e transformações resultantes da intervenção na realidade. Veja-se, no excerto a seguir, a forma como Gonçalves enfrenta imprevistos no seu dia-a-dia, na sua prática:

*Um exemplo disto é uma situação pela qual estou passando agora. Estou fazendo o madeiramento de uma casa. A casa fica na esquina, quase na divisa. Na parte da frente da casa, bem no canto da esquina da parede é feita a curva. A casa não termina com o canto no quadrado (Gonçalves, 1990, p.2)*

Tal situação não corresponde ao conhecimento que Gonçalves possui, pois

*... o pedreiro não utilizou um raio único, foi fazendo aleatoriamente. Agora não é possível fazer o madeiramento coincidir com a curva que ele fez, pois a cobertura tem que*

*ficar no mesmo ponto. É uma cobertura única para toda a casa (Gonçalves, 1990, p.3)*

O desencontro entre o que conhecia e a nova situação, isto é, a “novidade”, impeliu Gonçalves a simplesmente reproduzir o modelo que aprendera e levou-o a buscar outros caminhos que lhe possibilitassem resolver o problema com o qual se deparou.

*Alguma solução precisa ser encontrada. Estou fazendo a parte do fundo. Venho trazendo a cobertura do fundo para a frente. E a todo o momento estou pensando como resolver a frente. Todo dia vou até à frente testar ou imaginar soluções. Alguns caminhos já estão quase definidos. Na hora de chegar lá na frente e começar a fazer é que vou saber qual é o mais ideal (Gonçalves, 1990, p.4).*

Assim, Gonçalves reflete na prática sobre o que fazer, no sentido de buscar saídas para o problema. E a partir disso vai construindo um novo conhecimento na própria prática. É no vai-e-vem da prática para o que conhece e do que conhece para a prática, que Gonçalves busca saídas para resolver o problema. E o encontro da solução vai se constituir no novo conhecimento.

*Cheguei à frente e encontrei uma solução. E parece que foi tão fácil como se eu já tivesse feito esse serviço anteriormente (Gonçalves, 1990, p.4).*

O novo conhecimento vai possibilitar-lhe resolver outras situações similares, que, a partir de então, deixam de ser problema. Contudo, a construção de outros conhecimentos continua a acontecer, confirmando o que Gonçalves ponderou: “aprendi muitas coisas, mas a aprendizagem continua”. Ele revê sempre o que é fundamental do aprendido anteriormente, pois se os conhecimentos não se apresentam definitivamente, é sempre necessário retomá-los, para completá-los ou superá-los.

Em suma, Gonçalves não só age seguindo o modelo aprendido anteriormente, como de fato “sabe fazer”, isto é, tem capacidade de

reproduzi-lo em situações diferentes, adaptando-o, transformando-o, recriando-o e superando-o ao resolver os problemas encontrados. No desenrolar do processo, manifestam-se a curiosidade, a criatividade e a criticidade evidenciadas, no ponto de chegada, próprios da relação teoria-prática, práxis.

Como o operário, o professor constrói as referências do fazer docente a partir do que já sabe; mais do que isto, a partir de uma concepção de educação, em que se fundamenta. Tal concepção constitui a base de onde se originam as referências que o professor constrói e para onde retornam quando objetivadas na prática docente.

A construção de conhecimentos originados da prática dos professores, isto é, do fazer docente, nem sempre acontece com a simplicidade descrita no exemplo da profissão do operário, como no caso do carpinteiro. Isso porque a prática docente é orientada por teorias filosóficas e/ou científicas que servem como ponto de partida e a orientam. É comum acontecer de tais teorias não corresponderem à realidade com as quais os professores trabalham, seja a escola, seja a comunidade escolar e até mesmo a política educacional.

No exemplo do carpinteiro, a situação encontrada não correspondia ao modelo que Gonçalves conhecia. Isso se constituiu em desafio que o levou a buscar saída para o problema. No entanto, o desencontro entre as referências teóricas e a realidade com que os professores trabalham nem sempre é percebido como desafio, mas sim como negação da teoria pela prática ou vice-versa. Por isso, os professores não se sentem impelidos a buscar alternativas para superar as contradições a que se expõem, ao confrontarem-se teorias com práticas.

Quando os professores percebem que as suas referências teóricas não correspondem à realidade com a qual trabalham, e que esta não pode se ajustar àquelas, e quando têm consciência de que teoria e prática, na práxis, não se separam, sentem-se desafiados e buscam outras referências teóricas para orientar a sua prática. Nestes casos, os conhecimentos construídos no fazer docente enraízam o professor cada vez mais na docência.

Para melhor esclarecer a este respeito, como anunciei no início deste trabalho, recorro à trajetória de Mello (1981), professora de Tecnologia Educacional, em curso superior de formação de

professores, que descreveu o fazer e o refazer das referências teóricas que orientaram a sua prática, práxis.

Mello, em dado momento de sua trajetória, deu-se conta do desencontro entre a realidade dos futuros professores a quem ensinava Tecnologia Educacional, na época confundida com instrução programada, e a teoria que tinha como referência, o behaviorismo, orientando a sua prática como professora. Esta situação a fez perceber que nem a prática exercida nem a teoria que a embasava estavam correspondendo à compreensão do processo educativo que havia construído e adotado:

*Senti, muitas vezes, que o meu trabalho intelectual estava fragmentado por exigências formais que entravam em dissonância com o meu estado de preocupação, de zelo no que se refere ao ser do educando e ao ser da educação (Mello, 1981, p.25).*

Tudo isso fazia Melo sentir-se impelida a buscar respostas, respaldada na crítica do desencontro que ocorria entre a sua concepção de pessoa humana, de educação e a teoria behaviorista, sobre a qual sua prática se apoiava, e que, segundo ela, não correspondia à realidade com a qual trabalhava (1981, p.22). A teoria behaviorista orientou as decisões e trabalho de Mello, permitindo-lhe justificar e planejar ações e lhe despertou preocupações, sobretudo quando confrontada com outras.

*Minhas in-quietações diante de minha tarefa docente foram influenciadas, em dado momento, por encontros com a obra de Paulo Freire, que à época então proscria no Brasil, estava em franco desenvolvimento no Chile e em outros países. O encontro com o volume "Pedagogia do Oprimido" criou um impacto na minha forma de pensar (Mello, 1981, p.23).*

As teorias encontradas ora respondiam à realidade em que e para que ensinava, ora convinham ao seu compromisso com a educação, mas não respondiam de todo às suas indagações. Isso fazia com que a professora sempre estivesse buscando outras teorias que

lhe servissem como novas referências. Até porque a realidade, como já vimos anteriormente, no exemplo do cubo, não se “mostra de uma só vez”.

Neste ir e vir entre propostas teóricas em busca de rumos para o fazer docente, foi-se convencendo cada vez mais da impropriedade do behaviorismo para a formação de professores, tal como entendia. Sua “pré-ocupação” aumentava e a mantinha em busca de outras referências, mais convincentes para a concepção de pessoa humana e de educação de que compartilhava.

Aquela docente supunha que o descompasso entre os princípios, posturas, teoricamente fundamentados, e o processo ensino-aprendizagem pelo qual era responsável se devia ao fato de ela se encontrar distante das práticas que os futuros professores, nas aulas práticas, e professores, também estudantes, desenvolviam com seus alunos.

*Ao tentar me aproximar mais dos professores universitários e dos alunos de graduação que freqüentavam minhas disciplinas, passei a ir onde eles trabalhavam”. [...] “às enfermarias dos médicos e enfermeiras e ali vive-com-eles a situacionalidade do médico do enfermeiro e do doente”. [...] “aos estúdios dos professores de arte e viver-com-eles as suas situacionalidades, diante dos signos artísticos que precisavam ser lidos e compreendidos (Mello, 1981, pp. 27-28).*

Buscou suas alunas do curso de Pedagogia que trabalhavam com alfabetização de adultos. E então dirigiu-se

*às aulas de telecurso através de rádio e da televisão-aula de ‘recepção organizada em telepostos’— para alunos economicamente carentes, bem como aos postos do MOBREAL, e ali sentir o drama de sua cotidianidade (Mello, 1981, p.29).*

A partir do que observava, indagava a si mesma sobre o que deveria fazer para atender às necessidades características de cada curso. Então, começou a ir até as classes onde atuavam os seus alunos, observava o que ali se passava, conversava de professor para professor,

entrava em contato com os alunos de seus alunos, sempre voltada para as referências teóricas que orientavam suas escolhas, enquanto docente.

*Ao pensar, então, sobre a inter-subjetividade que coloca o ser do homem diante do ser de outro homem e, neste caso, o professor 'des-velando' o seu para outro(s) ser-aluno(s), esclareceu-se para mim que aquilo que eu vinha chamando de dissonância cognitiva nada mais era do que o estado de angústia ou o que Heidegger chamou 'Angst', característica do homem, na busca do seu próprio ser, na busca do ser do outro para poder posicionar-se (Mello, 1981, p.30).*

Desta forma, a partir das trocas com seus alunos, nas situações em que aplicavam o que ela se propunha ensinar, posicionou-se frente à Tecnologia Educacional. Então, buscou sentido a partir de sua própria prática, não para negá-la como um recurso metodológico, mas para mostrar que, da forma como vinha sendo encarada, tornava-se uma prática educativa opressiva. Ao fazê-lo, na verdade pretendia "des-velar" a tecnologia, em todas as suas facetas, buscando torná-la humana e libertadora.

Assim, em sua trajetória, buscou também na pesquisa respostas para suas "pre-ocupações", e neste sentido sua posição assemelha-se à expressa por Demo, recentemente (1996a):

*a tarefa essencial do professor e do aluno é praticar o questionamento reconstrutivo, como propedêutica e como base profissional, como objeto de cultivar a competência do sujeito, capaz de próprios projetos teóricos e práticos (Demo, 1996a, p.87).*

A cada etapa de suas atividades como professora de Tecnologia de Educação, Mello buscava fundamentar o seu fazer num referencial teórico, com base na psicologia concernente à teoria da aprendizagem e/ou do ensino (p.31).

Ao pensar ações e pensar sobre ações, orientava-se em referências advindas de teorias que correspondiam ao seu compromisso

com a educação, com a pessoa humana e a partir daí construía conhecimentos, com o desvelar do fazer docente. Assim sendo, na prática encontramos o que para Schön (1992, p.80-85) se constitui na “reflexão-na-ação”, na “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, que possibilitaram a construção de conhecimentos durante a prática.

Perseguindo respostas para suas indagações, Mello entra em contato com a psicologia humanista através dos modelos de Abraham Maslow e de Rollo May, que passa a adotar por considerá-los como possibilidade além dos que haviam orientado sua prática anteriormente, já que se centravam no conceito de pessoa, com ênfase na liberdade, e estudavam o homem como sujeito voltado para o vir-a-ser (p.39).

Como se vê, as referências do fazer docente construídas durante a sua trajetória faziam-se e refaziam-se:

*No movimento constante de ‘velamento-desvelamento’, em que as coisas ora se ocultavam, ora se iluminavam para de novo se ocultarem, havia sempre a possibilidade de rever o caminho (Mello, 1981, p.41).*

As experiências vividas pela professora no passado não foram abandonadas, muito pelo contrário, sempre serviam de suporte para a construção das novas referências que orientavam sua prática no presente, fosse com seus alunos de Pedagogia, fosse com os professores universitários, para os quais realizava cursos. Ao descrever o percurso seguido, Mello ilustra o vai-e-vem de uma teoria para a prática e desta para as novas teorias. Assim, enquanto ia e vinha, avançava na busca de novas referências já formuladas, no sentido de se sedimentar ou de reorientar suas práticas.

Outro aspecto interessante na descrição da professora de Tecnologia Educacional são as diferentes áreas do conhecimento em que se orientou para a construção de suas referências. Apesar de predominarem as de natureza psicológico-cognitivista como as de Ausubel, humanista como as de Gallagher e de William, continuou se orientando pelo pensamento de Freire (1974), acrescentando os modelos de natureza antropológica e culturalista, e também os que se originavam da sociologia, os quais enriqueciam o repertório de suas referências teóricas (Mello, 1981, p.39).

Na sua prática, a professora procurou sempre acrescentar referências que respondiam às suas pré-ocupações, sem considerar tudo como acabado, sempre no sentido de superar a prática da Tecnologia Educacional mecanicista e tecnoburocrata e expandi-la para o espaço que poderia restar à pessoa livre e consciente.

Mello, ao descrever sua experiência, dá amostras de que o professor, ao se deparar com situações que evidenciam desencontro entre teoria e prática, é impelido a buscar formas alternativas de superá-lo, não aceitando a justificativa de que na prática a teoria é outra. Para tanto, busca permanentemente novos modos de lidar com a realidade com que trabalha, ao invés de dicotimizá-las. Assim, a superação das contradições entre uma e outra depende da permanente crítica e auto-crítica permeada pela concepção de educação que o professor assume durante sua prática profissional.

De acordo com o que foi discutido no texto, pode-se entender que o trabalho de professores e carpinteiros, assim como o de outros profissionais, se processa nos encontros e nos desencontros entre teoria e prática cuja superação de suas contradições vai se constituir em práxis. Neles os conhecimentos práticos característicos de cada uma das profissões se originam e se desenvolvem num contínuo ir e vir da prática para teoria e da teoria para a prática. Neste processo, o repertório dos conhecimentos que se constituem nas referências vai acentuando os contornos que caracterizarão cada uma das profissões.

### Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. (1971). *La Theorie: 13 interviews recueillis par la revue VH 101*. Paris. p. 7-16.

BORNHEINN, Gerd Alberto. (1977). *Dialética: teoria, práxis-ensaio para a crítica da fundamentação ontológica da Dialética*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DUSSEL, Enrique D. (1977) *Para uma ética da libertação latinoamericana: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola. Unimep. v.3.

- FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires. (1995). A escola: uma leitura na óptica de paradigmas emergentes. In.: SERBINO, Rachel Volpato e LIMA GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de (org.). *A Escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Editora Universidade Paulista (Seminários e debates). p.121-134.
- FIORI, Ernani Maria. (1986). Conscientização e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 3-10, jan.-jun.
- FREIRE, Paulo. (1975). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1990). *Leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. (1979). Teoria e prática: problemas básicos da educação. In: REZENDE, Antônio Muniz. *Iniciação teoria e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes.
- GONÇALVES, Marcelino. (1990). Descrição de como construir referência através do trabalho. (Manuscrito).
- GRAMSCI, A. (1991). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KOSIK, Karel. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (1985). O Papel da Didática na Formação de Professores. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em Questão*, Petrópolis: Ed. Vozes. p. 23-30.
- LYOTARD, Jean-François. (1971). *La teorie: 13 interviews recueillis par la revue VH*. 101. Paris, p. 73-92.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. Os Pensadores.

- MASCARELLO, Maria Sieczkaska. (1991). Realidade e práxis. In.: *Investigação em torno de Jesus de Nazaré: contribuição ao pensamento teológico latino americano*. São Leopoldo-RS: Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação.
- MELLO, Luzia Garcia. (1981). *Uma visão crítica da tecnologia em educação: reflexão sobre a "Experiência Vivida"*. São Paulo: PUC. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- PEREIRA, Otaviano. (1990). *O que é teoria*. São Paulo: Brasiliense.
- VAZQUEZ. Adolfo Sanchez. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.