

TEORIA E PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O PENSAR E O FAZER EDUCAÇÃO

Edinaldo Enoque Silva Junior*

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo entender como ocorre a relação entre teoria e prática no contexto educacional. Desse modo, buscou-se, a partir da leitura de escritos sobre teoria e prática educacional, compreender como se processa o aprender em nossos alunos e, como a pesquisa de campo, entender como o discurso dos professores é construído em torno da sua prática docente, e de como eles analisam sua práxis.

Palavras-chave: Educação. Teoria. Prática.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou entender como os professores compreendem o processo de aprender. Em um primeiro momento, procuramos responder, mesmo que de forma parcial e inconclusa, à pergunta: como o aluno aprende? A partir das leituras de trabalhos de pensadores, como Vygotsky (2003), Piaget (1983), Chiarottino-Ramozzi (1988), Mizukami (1986) e Becker (2001), por exemplo, procuramos entender como o aluno aprende e conhece alguns dos modelos epistemológicos por meio dos quais se acredita que isso ocorra.

Logo, procuramos cruzar pesquisa de campo e teoria para entendermos como os professores compreendem o aprendizado e como observam sua prática.

A entrevista consistiu em quatro perguntas: como você define aprendizagem? Qual o papel do professor no processo de aprender? Qual o papel do aluno nesse processo? Que recursos você utiliza para que a aprendizagem ocorra?

Acreditamos que a partir dessas perguntas foi possível entender melhor como ocorre a relação ensino-aprendizagem em diálogo com as teorias de ensino-aprendizagem, e como os professores organizam suas respostas e suas propostas de ensino em torno desses conceitos conscientes dele ou não.

As entrevistas tiveram como objetivo fazer o professor refletir sobre sua práxis. Desse modo, foram estruturadas as quatro perguntas de modo que não pudéssemos limitar sua argumentação.

2 COMO O ALUNO APRENDE?

Muito já se pesquisou e muito já se escreveu sobre ensino-aprendizagem. No entanto, muito ainda precisa se escrever, pesquisar e aprender sobre esse tema. Considerando que nossas sociedades se tornam cada vez mais complexas, é preciso sempre observar que o processo de aprender e ensinar deve capacitar nossos jovens aos desafios complexos da contemporaneidade.

Nosso objetivo é contribuir para os estudos do processo de ensino-aprendizagem considerando não resultados de novas pesquisas laboratoriais, mas a partir de professores que estão no dia a dia em sala de aula com seus alunos, colocando em prática, cientes ou não, de muito do que foi pesquisado e escrito sobre como se aprende e como se ensina.

Por esse motivo, este trabalho é um cruzamento de revisão bibliográfica e entrevistas com o intuito de pensarmos como aquele que ensina apreende seu ato de ensinar. Também é a oportunidade de refletirmos como as universidades ensinam seus futuros professores e como eles (professor enquanto aluno) aprendem.

* Mestre em Educação; Membro da Rede Catarinense de pesquisadores em Educação; Professor no Colégio Jesus Maria José; enoquesmo@hotmail.com

Todo conhecer é um conhecer complexo; independente da teoria psicológica, biológica, social e antropológica que tente responder à pergunta de como o aluno aprende. Todo conhecer envolve muita complexidade, mesmo quando a teoria seja reducionista ou simplista.

O ser humano, por estar envolto em uma organização complexa chamada sociedade, comporta em si de antemão ao seu nascimento um desígnio de cultura. Esta vai imprimir no ser humano ainda criança algumas características que ele “deverá” desenvolver quando menino ou menina, para poder viver com os outros e ser tratado como igual. Isso não é reduzir o aprendizado ao culturalismo, mas é dentro da cultura que determinado membro poderá ou não ir além dela na compreensão do ser humano. Ou seja, ao mesmo tempo que a cultura possibilita ao indivíduo ir fundo no conhecimento humano, também ela, cultura, pode limitar esse conhecimento a ponto de torná-lo crime, como na Idade Média ou no mundo mulçumano extremista, por exemplo.

Religião, casamento, trabalho, alimentação, comportamento sexual, roupas, são, por exemplo, conceitos ou modelos a serem ensinados e aprendidos pelos jovens membros de uma sociedade.

Entretanto, não devemos somente à cultura seu caráter de organização de aprendizagem e ensino, é importante considerar outros fatores, como meio ambiente, clima, temperatura, relevo, fatores genéticos, filogênicos que influenciam sobremaneira a organização social, cultural e individual dos sujeitos, como povos ribeirinhos que precisam se organizar dentro da sua estrutura ambiental e de coletividade para viverem, bem como povos silvícolas e urbanizados que se organizam de modo diverso dentro do meio onde vivem.

Dentro desse processo de aprendizagem e ensino, tão importante quanto à cultura e ao meio ambiente são as disposições genéticas, as capacidades individuais que todo ser humano em condições normais tem para aprender e se desenvolver dentro de um conjunto social.

O ser humano tem condições de aprender tudo aquilo que lhe for ensinado ou tudo aquilo que possibilite o acesso ao conhecimento. Se lhe for ensinado, o tempo de compreensão pode ser reduzido, mas nada impossibilita que ocorra a compressão e o aprendizado de modo individual e autodidata. No entanto, o tempo que se levará à compreensão será maior. Por outro lado, não podemos limitar o conhecimento a verticalizações de saberes. Há momentos em que o conhecimento acontecerá por descoberta, bem como na relação professor-aluno e com o meio (PIAGET, 1983; VIGOTSKI, 1998).

Dessa complexidade, há, ainda, a filogênese. Aquilo que o ser humano aprende em conjunto com seu contato ambiental, social e nas interferências vindas de alhures, de outros povos, culturas e ambientes.

O processo de aprender relaciona ecologia, cultura, genética, ego e poder de organização e reorganização do conhecimento em inúmeras variáveis. Morin (2011) elucida, no Método 2, esse processo de modo esclarecedor.

Por ora, sem reduzir o ensinar e o aprender ao citado anteriormente, pelo contrário, para elucidar que o processo de ensino-aprendizagem pode ser muito mais complexo do que se supõem, elencamos que as teorias educacionais se concentram prioritariamente no indivíduo.

No esquema sucintamente elencado, ecologia, cultura, genética, etc., o indivíduo é elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O que ressaltamos, aqui, é que, por vezes, o indivíduo é pouco considerado na sua individualidade, ou seja, como esse indivíduo se torna aquilo que é.

E essa ideia de individualidade não pode estar afastada da ideia de sujeito (TOURAINE, 2005), aquele que se organiza internamente e que se diferencia dos outros por sua constituição psíquica, corpórea e espiritual. Mas a pergunta é a seguinte: como o aluno aprende? Deveria vir seguida de outras: por que aprende e para quê aprende? Somente saber como o aluno aprende não parece suficiente dentro de conjuntos sociais, culturais e políticos que requerem tanto o saber quanto a ação sobre o saber e seu uso no meio onde se vive.

É importante o professor saber como se aprende e, juntamente com a comunidade na qual está inserido, pensar o que fazer com o conhecimento já adquirido.

Essa preocupação não parece ser a mais frequente quando se estuda métodos de ensino-aprendizado em razão, nos parece, da fragmentação dos saberes (Morin, 2003). Mas, pensando em termos mais amplos no ser humano e nas suas relações sociais, coletivas e individuais, deveríamos pensar nessa interconexão dos saberes em termos mais complexos. Por outro lado, também é importante considerarmos a autonomia do pensar científico, ou, nas palavras de Piaget (apud MORIN, 2011, p. 201): “Uma teoria científica elabora-se e desenvolve-se conforme sua própria nature-

za, como um órgão vivo é concebido e cresce seguindo um processo independente do papel econômico ou social que poderá desempenhar.”

Como o aluno aprende? Dentro das teorias do aprendizado, encontramos vários métodos a partir dos quais os pesquisadores analisaram, pesquisaram e concluíram de que forma o aprendizado acontece. Na realidade educacional, muitos professores não pensam nesse modo de aprender do aluno ou, se pensam, muitas vezes, de forma bastante rasa, chegando mesmo ao senso comum. A culpa é dos professores? Das instituições de formação desses professores? Da falta de políticas preocupadas com o ensino continuado dos docentes? O interesse desse trabalho não é responder a essas perguntas, por mais que elas sejam importantes, mas verificar como o professor pensa a sua prática.

3 A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA E O ENSINO APRENDIZADO

De acordo com a abordagem comportamentalista, o conhecimento caracteriza-se pelo primado do empirismo. Dentro dessa postura, o indivíduo aprendente é um receptáculo, uma tábula rasa. O conhecimento vai sendo impresso nele de acordo com interesses externos a ele. Nessa postura, toda prática educacional é verticalizada; o professor é detentor absoluto do conhecimento e, assim, imprime sua marca, a marca da comunidade no aluno.

Nessa estrutura de ensinar-saber, o aluno fica à mercê de forças externas e alienado àquilo que se espera dele e à que ele responda aos estímulos externos. Conforme Mizukami (1983, p. 20): “O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões [...] a educação, decorrente disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.”

No comportamentalismo, o projeto político-pedagógico (se é que podemos usar esses termos) define prioritariamente os tipos de comportamentos a se desenvolver nos alunos. O professor deve aprender a analisar os elementos específicos desses comportamentos e seus padrões de modo a ganhar controle sobre eles e tirar o melhor proveito em suas aulas.

O comportamentalismo vê o ser humano como simples produto do meio. É o meio que dita e organiza as estruturas de aprendizagem e comportamento de seus membros. Por isso, é de grande importância ter conhecimento do meio para poder fazer com que seus membros não se tornem seres desviantes e portadores de condutas desagradáveis à estrutura social e ameace o *status quo*.

A educação, nesse processo, como ressalta Skinner (apud MIZUKAMI, 1986, p. 27), está intimamente ligada à transmissão cultural: “[...] é quase impossível ao estudante descobrir por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura.”

Evidencia-se, assim, que:

A educação deverá ser responsável por transmitir conhecimentos assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente cultural e social. [...] é necessário mencionar que, na fixação de critérios de desempenhos adequados, são consideradas igualmente: as exigências da agência educacional, as exigências de outras agências a ela ligadas, tais como família, grupos, as exigências da própria sociedade. Dessa forma, os centros decisórios, em sua maioria, encontram-se fora de cada situação particular de ensino-aprendizagem. (SKINNER apud MIZUKAMI, 1986, p. 27).

Observa-se no modelo comportamentalista uma moldagem vertical em relação ao ensino-aprendizagem. O comportamento é moldado a partir da estimulação externa. Portanto, o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte, mas deverá acatar às decisões e aos procedimentos definidos por ele. O indivíduo está à mercê de forças externas que esperam dele respostas preordenadas.

Pelo espaço e interesse de nosso trabalho, não conseguiremos nos estender na análise detalhada de cada teoria em torno do ensino-aprendizagem. Pelo exposto, já é possível sinalizar que educação, aqui, considera o aluno. Não observa os desejos desse aluno e muito menos a realidade no qual ele está inserido, tão pouco sua individualidade. Essa proposta visa ordenar a sociedade de modo a criar indivíduos obedientes e cumpridores daquilo que lhes for determinado, mediante compensações e punições, enquadrando-os em um sistema repleto de vontades exógenas.

Felizmente, dentro da nossa pesquisa, não encontramos professores que sinalizem para uma prática educacional desse tipo e que sinalize que o aluno aprende desse modo.

4 A EDUCAÇÃO DIRETIVA E SEUS PRESSUPOSTOS

Becker (2001) faz-nos compreender melhor como se articula o pensamento em torno dos processos de ensino-aprendizagem. Ele distingue três modelos pedagógicos que servem de entendimento para os modelos teóricos ou epistêmicos de aprendizagem. Pensamos ser importante um apanhado mesmo que sucinto desses três modelos, porque encontramos na pesquisa de campo respostas dos nossos interlocutores que se relacionam pelo exposto por Becker em seu trabalho.

Entre os modelos estudados, Becker inicia sua exposição com o modelo da Pedagogia Diretiva. Nesse modelo, o processo de ensino cabe inteiramente ao professor. Não no sentido de impor todo um programa social, familiar, cultural e de comportamentos desejáveis como na teoria comportamental, mas é muito similar a ela quando afirma que o professor deve transferir conhecimento ao aluno e que o aluno não consegue fazer a construção de conhecimentos sem a interferência do professor.

No modelo diretivo, sobrepõe-se a ideia de que o professor é o sujeito do conhecimento e de que o aluno é objeto, bem como no comportamentalismo o aluno é uma folha em branco e no empirismo de John Locke também.

Aqui, o professor imprime o conhecimento que julgar importante nesse aluno. No modelo diretivo, segundo Becker (2001, p. 17): “O professor considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina.”

Ainda nas palavras do autor, “[...] o produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado.” Para aquele que se preocupa com um fazer pedagógico no qual exista uma relação de troca entre aprender e ensinar pode ser preocupante uma tal metodologia.

Becker (2001) destaca ainda que essa é a prática educativa mais comum entre os professores atualmente. No entanto, vale destacar que na pesquisa de campo não encontramos respostas que condigam com esse método: Sujeito professor e aluno objeto.

Entretanto, e dando sequência à exposição sobre modelos pedagógicos e epistemológicos, o autor ressalta outro modelo que, segundo ele, é menos comum na prática (modelo pedagógico) do que na teoria (modelo epistemológico). Becker (2001) define esse modelo como pedagogia não diretiva. Nesse modelo, o autor destaca que a principal característica é que o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador.

5 MODELO NÃO DIRETIVO E SEU PRESSUPOSTO TEÓRICO-PRÁTICO

Em termos epistemológicos, o modelo não diretivo se destaca pelo inverso do modelo diretivo. Enquanto no primeiro se destaca a ideia de que o professor é o sujeito e o aluno, o objeto, no modelo não diretivo ocorre o inverso: o professor é o objeto o aluno, o sujeito. Como ocorre isso? O professor passa, nesse momento, a intervir o minimamente possível nos interesses do aluno. Segundo esse método, o aluno já possui conhecimento e interesses prévios e o professor teria a função somente de recheiar esse conhecimento com mais informações conforme o interesse ou não do aluno.

Essa pedagogia, ao contrário da ideia de tábula rasa, é apriorística, ou seja, acredita que o aluno já possui conhecimento prévio oriundo geneticamente: “O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renúncia àquilo que seria sua característica fundamental da ação docente.”

A partir disso, perguntamos: dos professores entrevistados existe algum que compactua de ideia semelhante?

Assim, F. F., 30 anos, professor de Geografia responde desse modo à pergunta: como você define aprendizagem? “A aprendizagem, para mim, é o resultado de um processo interativo entre o indivíduo que busca determinado conhecimento e o indivíduo ou objeto portador do mesmo.” (informação verbal).

Seguindo essa lógica, F. F. cai, consciente ou não, no modelo não diretivo destacado por Becker (2001). Perguntado qual é o perfil do colégio onde atua, ele afirma que é preparatório para vestibulares. Ora, sabe-se que cursos preparatórios para vestibular têm como característica o inverso: O professor deve repassar o máximo possível de conteúdos aos seus alunos para torná-los aptos aos exames, ou seja, bem mais próximo do modelo diretivo do que o contrário. É a partir de respostas que parecem não coincidir com a relação teoria-prática que é possível pensar na formação dos professores quanto conhecedores ou não dos mecanismos de aprendizagem dos seus alunos e dos seus reais objetivos em sala de aula.

No entanto, quando perguntado “qual é o papel do professor no processo de aprender?” F. F. completa: “O professor precisa, necessariamente, ser o provedor do conhecimento. Para isso, necessita estar subsidiado por conhecimentos práticos e teóricos suficientes para suprir as necessidades dos alunos.” (informação verbal).

Na segunda questão F. F. parece atribuir uma sequência lógica no discurso não diretivo de que é o aluno que deve ter suas necessidades sanadas pelo professor, e que cabe ao professor estar munido de conhecimentos para tanto.

Segundo Becker (2001), essa pedagogia não é gratuita. O professor talvez não perceba, mas sua pedagogia está permeada de apriorismo:

Uma pedagogia desse tipo não é gratuita. Ela tem legitimidade teórica: extrai sua fundamentação da epistemologia apriorista. O professor parece, no entanto, não tomar consciência disso. Essa mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um saber “de nascença”. (BECKER, 2001, p. 25).

O pensamento apriorista e de nascença, ressaltado por Becker (2001) na pedagogia não diretiva, parece coadunar com a afirmação da terceira resposta de F. F. Dessa vez a pergunta foi: qual o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem? “O papel principal é do aluno, pois o conhecimento ou a aprendizagem só se dá mediante a vontade do educando de aprender.” (informação verbal).

Posto isso, (a entrevista com F. F.) trazemos à baila um elemento importante para somar a partir do texto de Becker (2001): Qual é? Parece muito mais fácil encontrar professores que acreditam na teoria apriorística e que defendem um modelo pedagógico não diretivo do que se pode supor.

Na sequência do seu texto, Becker (2001) analisa um terceiro modelo pedagógico e epistemológico chamado de Pedagogia relacional. Aqui, ele analisa a importância da obra de Piaget para o pensar e o fazer educação. Ressalta a importância de uma pedagogia voltada não unilateralmente para a ideia de sujeito-objeto da pedagogia diretiva, muito menos para o objeto-sujeito da pedagogia não diretiva.

6 PEDAGOGIA RELACIONAL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

Becker (2001) destaca a importância de uma pedagogia relacional em que professor e alunos encontram-se no ato do ensino-aprendizagem na mesma categoria de aprendentes e ensinantes.

Logo, construtivismo é o modelo pedagógico que visa relacionar o que o aluno aprendeu e de modo dialógico contribuir para que o aluno construa novos saberes a partir do que ele possui. Esse professor: “Acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.” (BECKER, 2001, p. 24).

A base hereditária, bem como a importância do meio social para o professor relacional tem sua importância, mas a balança não pende para nenhum dos lados. De acordo com essa proposta pedagógica, todo conhecimento ocorre de fato de modo relacional e a importância do que se tem aprendido é de suma importância. “O professor acredita que o aluno é capaz de aprender sempre.” (BECKER, 2001, p. 26).

O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar.

Segundo a professora N. G., 45 anos, sobre a pergunta “como você define aprendizagem?”, ela responde: “Processo de construção do conhecimento, sendo o professor mediador. Aluno e professor constroem conhecimento através da troca de informação, pesquisa, estudo e experiência.” (informação verbal).

Aqui, o professor ajudará na construção diária de novos saberes. “Será um mediador junto ao aluno, propiciando momentos de reflexão e experimentação do conteúdo.” (N. G.) (informação verbal), quando questionada sobre o papel do professor no processo de aprender.

E os alunos? Segundo Piaget (1983) e Becker (2001), os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais. A ideia de N. G. não foge das definições dos autores quando afirma que o papel do aluno é: “[...] aprendiz que busca junto ao seu professor, apropriar-se de conhecimento e valores, construindo referências teórico-prático para vivência em sociedade.” (informação verbal).

Podemos verificar, com as entrevistas, que um número maior de professores sinaliza que o processo de ensino-aprendizagem é um processo de construção, no qual trocas de conhecimento e informação tendem a ultrapassar aquilo que Becker (2001) define como “dogmatismo do conteúdo” e superar as “disciplinas policiaescas” e a “figura autoritária do professor”.

Segundo M. B., 47 anos: “[...] aprendizagem é uma troca de saberes, onde ambas as partes (professor e aluno) devem agir e interagir no processo.” (informação verbal).

Dentro da mesma perspectiva em torno da ideia de interação e construção do conhecimento, a professora. S. A., 22 anos afirma que a aprendizagem se define por:

Um processo contínuo, podendo ocorrer de várias maneiras e lugares, ou seja, não somente em sala de aula. A aprendizagem tem a ver com um processo de humanização, essa nova roupagem, ou melhor, esse novo olhar que se tem perante a aprendizagem desafia tanto professor quanto o aluno, pois juntos caminham para alcançar um projeto comum e sair da zona de conforto. (informação verbal).

Frente às profundas transformações que observamos na educação, na sociedade, nas mudanças de comportamentos juvenis, a rápida transformação das identidades e o caráter cada vez mais pragmático que cerca o mundo do trabalho, temos de pensar uma educação que, ao mesmo tempo que prepara seus alunos para os conteúdos programáticos, prepara-os, também, para o mundo da vida e das relações humanas. Isso parece possível privilegiando uma educação que priorize o diálogo, a troca e a construção de saberes voltados à autonomia, à liberdade e ao respeito às diferenças.

Práticas pedagógicas nas quais os alunos são tratados como meros receptáculos de conhecimentos pensados longe da sala de aula, ou que o aluno não consiga agir sobre aquilo que lhe será apresentado como conhecimento, está longe de respeitar o aluno no que ele tem de mais sagrado: sua individualidade.

Por outro lado, observamos que práticas educacionais que não consideram a figura do professor como ser de saber e jogam a responsabilidade do saber toda para o aluno, escondem-se dentro de uma ideia de apriorismo que apenas faz aumentar as desigualdades sociais, sabendo que o aluno que não tem bagagem cultural, social, etc., não terá muito o que buscar dos seus professores aprioristas. Consequentemente, uma educação de construção e diálogo, de respeito de ação ainda parece ser uma proposta importante para o fazer e o pensar educação nos dias de hoje.

7 CONCLUSÃO

Este trabalho teve o objetivo de responder à pergunta: como o aluno aprende? Para chegar a uma resposta buscamos na pesquisa de campo, juntamente com professores, informações que nos habilitassem essa compreensão. No entanto, foi necessário analisar textos que nos subsidiassem nesse cruzamento teoria e prática. Desse modo, buscamos, a partir das respostas dos nossos interlocutores, métodos ou modelos pedagógicos que pudessem nos explicar por que determinado professor exerce sua prática docente desse ou daquele modo. Cientes de que não exaurimos o debate, pelo contrário, sabemos das suas limitações procuramos, no entanto, compreender como as teorias permeiam a prática docente mesmo quando esse parece não ciente das respostas que concedem ou das teorias que praticam. Como é o caso, por exemplo, do professor não diretivo em teoria que trabalha em um colégio de preparação para vestibulares que precisa mais do que nunca ver seus alunos como objetos e não como sujeitos. É uma inversão de papéis que não é possível no tipo de estabelecimento e de método que se espera.

Por outro lado, encontramos professores que parecem cientes de sua postura “ideológica” em torno do seu fazer educação em consonância com a teoria. Assim, observamos três professoras tecendo argumentos de como o aluno aprende usando conceitos oriundos do construtivismo piagetiano.

Sabemos da importância das ideias de Vygostiky, bem como dos estudos de Ausebel, por exemplo, não adentramos nos meandros de seus pensamentos considerando a não relação desses autores e de seus conceitos com as respostas que obtivemos nas entrevistas. Desse modo, para evitarmos sermos exaustivos, procuramos relacionar as teorias e as práticas pedagógicas em simbiose entrevistas-teoria.

A resposta à pergunta de como o aluno aprende é inacabada e mais e mais pesquisas estão em desenvolvimento; outras tantas teorias caíram por terra, mas a importância de ler e estudar sobre teoria do aprendizado sempre é importante quando se pensa em melhorar a prática pedagógica visando pensar um ser humano melhor e mais completo.

Theory and practice: reflections about thinking and making education

Abstract

This study aimed to understand how is the relationship between theory and practice in educational settings. Thus, we sought, from the reading of writings on educational theory and practice, to understand how they can be learning in our students and together as field research, understand how the discourse of teachers are built around their teaching practice as well as these same teachers examine their practice.

Keywords: Education. Theory. Practice.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIAROTTINO-RAMOZZI, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Método 2, Natureza da Natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril, 1983.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes: podemos viver juntos**. Lisboa: Piaget, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

