

ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONCEPÇÃO OFICIAL

*Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

O objeto do presente estudo foi construído com base em nossa visão de educadora, ao longo de treze anos, na participação em cursos de formação de professores: o curso de Magistério, que habilitava professores para as séries iniciais do ensino fundamental, e os cursos de Licenciatura em Letras, História e Pedagogia. Esse contexto desencadeou a preocupação de que a qualidade, na formação desses educadores, passasse a ser o eixo central da carreira profissional e acadêmica e, conseqüentemente, o tema de questionamentos, estudos e pesquisas.

Uma questão que sempre nos provocou preocupações centrava-se na relação dicotômica existente entre teoria e prática. É interessante registrar que essa dicotomia era percebida também nas vozes angustiadas dos alunos e de outros professores. Em razão disso, havia a necessidade de investigar a realidade dessa formação, com a intenção de nela intervir.

Com a promulgação da LDB n.º 9.394/1996, ou mesmo antes dela, a formação de professores passava por um amplo debate nos segmentos da sociedade, no qual a relação teoria e prática constituía-se tema recorrente e polêmico.

Apesar de as discussões absorverem os diferentes tipos de formação – continuada, em serviço, a distância –, o que enriquece o debate, esta pesquisa trata da formação inicial, que não deve ser considerada mais decisiva do que outro tipo de formação e nem ga-

* Professora da Faculdade de Educação da UFG.

rante, por si só, a qualidade do profissional. Entretanto, a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio ou para a satisfação de necessidades pessoais, porque se insere como um direito do professor, possibilitando-lhe o início da construção de sua identidade.

A formação inicial envolve, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional. Constitui, porém, um dos aspectos da formação de professores que, certamente, não definem o profissional, nem sua competência, seu sucesso ou insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, durante a carreira profissional e antes dela.

Sabe-se que além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salário e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, dentre outros fatores.

O que justifica o olhar sobre a formação inicial neste estudo, apesar do grande número de pesquisas que já tratam do tema, é o movimento de reformas que tomam conta dessa específica formação, simultâneo a algumas posições que procuram negá-la.

Atualmente, como resultado dos debates, surgem projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes, porque representam classes diferentes da sociedade, constituindo, portanto, projetos políticos com direções opostas. Esses projetos trouxeram de novo a questão da relação teoria e prática, pois nos livros de formação atuais, em congressos, seminários, debates no interior das faculdades e universidades, as discussões giram em torno de uma formação com ênfase na prática do professor, como modelo para solucionar a baixa qualidade dessa formação, inclusive, como forma de integrar teoria e prática.

A referida discussão também ocorre nas propostas dos órgãos internacionais (Bird, Unesco entre outros), nos documentos oficiais do MEC, nas diretrizes curriculares, nos pareceres, nas publicações

da TV Escola, nas revistas semanais, como a *Veja*, ou naquelas orientadas aos professores, como a *Nova Escola*, e nos discursos do ministro da Educação. Em todas essas situações a qualificação docente é preferencialmente preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, ou seja, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente.

Neste momento em que a retórica da mudança vem se constituindo como algo urgente, necessário, e do qual não se pode fugir, os discursos e propostas se confundem, pois são usados aparentemente os mesmos termos, tanto por parte da classe trabalhadora quanto da burguesia. Há, assim, uma necessidade de definição dos termos ou, mais que isso, um desvelar da intencionalidade dos projetos evitando a aderência própria da irracionalidade moderna a modismos ou mesmo à cooptação.

Não há limites claros entre os projetos, portanto esta pesquisa procurará definir a direção proposta para a formação inicial. A presente discussão poderá causar ao leitor a impressão de haver duas colunas antagônicas no texto deste estudo. Isso ocorre pela forma de exposição utilizada, em que se mostram os diferentes projetos de formação e suas implicações, com a finalidade de caracterizá-los, sem, no entanto, negar que a realidade é contraditória e dialética, e nenhuma proposta é inteiramente de qualidade, nem se conforma de aspectos apenas positivos ou negativos. Nessa perspectiva, esta pesquisa focaliza o projeto oficial, tendo como contrapartida a proposta de reformulação dos cursos de professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e não abrangendo as diferentes propostas de formação que existem na realidade brasileira.

Sabe-se que existem as realidades e que não há a bipolaridade, pois dependendo do interesse, principalmente do interesse de classe, há iniciativas diversas, que podem conter aspectos positivos e negativos. O que esta pesquisa pretende é marcar as diferenças nos projetos. Embora se saiba que existam idéias interessantes em ambas as propostas, na do projeto oficial e na da Anfope, o problema se encontra no direcionamento da política, ou seja, no para quê, por quê e para quem ela se volta.

A preocupação que instiga este estudo destaca uma aparente coincidência dos projetos quando se busca a formação de professores baseada na prática. Entretanto, trabalha-se, aqui, com a idéia de que, a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sob novas formas, quando, na realidade, permanece um mesmo padrão de conteúdo, efetuado na superficialidade da formação que permite a continuidade da exploração.

A pesquisa busca compreender a concepção de prática docente e como se dá a relação teoria e prática nas propostas políticas educacionais, oficiais, que orientam as reformas nos cursos de formação, refletindo sobre o modelo de racionalidade prática que se propõe como eixo para essa formação.

As proposições sobre o objeto de estudo foram elaboradas de forma a permitir um posicionamento perante as mudanças, o que possibilita uma reflexão voltada à construção da autonomia dos sujeitos sociais por intermédio da prática, sim, pois é ela que determina a realidade e necessariamente a consciência humana (Marx e Engels, 1984).

A formação de professores é uma temática recorrente e central na pesquisa educacional por serem estes os sujeitos sociais que estão ou estarão trabalhando a formação de outros sujeitos sociais. Vale lembrar que a atividade docente contém as formas de reprodução, resistência, produção de valores e práticas sociais, sendo sua prática um resultado de mediações, ou seja, ela é constituída por múltiplas determinações, entre estas a formação inicial. Explica-se assim a necessidade de questionar, refletir, debater em qual direção essa formação se justifica, e a que interesses atende:

... a educação no seu vesgo neoconservador, cujo sujeito é o mercado, na perspectiva neo-racionalista ou (ir)racionalista do fim da sociedade de trabalho, fim do trabalho e das classes sociais e, finalmente, na perspectiva alternativa de situarem-se os processos educativos e a escola no conjunto de forças que elegem o ser humano como sujeito social no desenvolvimento omnilateral de suas possibilidades históricas. (Frigotto, 1996, p. 57)

Esse é um movimento dialético, intrínseco, unitário, desta forma, portador de luta hegemônica, pois a educação é parte constituída e constituinte da realidade social. Assim, é uma prática social, já que integra a estrutura e a organização social. Qualquer análise que seja feita sem levar em conta a realidade social da qual a educação é parte integrante, será incompleta e aistórica. Como toda prática social, a educação é também um produto social, pois é resultado de uma construção histórica humana que corresponde às relações e forças de produção vigentes na formação social em que se insere. Conseqüentemente, ao longo da história, quando há uma reestruturação nas modalidades de produção, muda-se de conteúdo, de organização e de métodos na educação.

Esse raciocínio evidencia que a educação reflete as vicissitudes e os movimentos históricos dos modos de produção. Não obstante, pode-se afirmar também que a formação de professores, embora sejam eles diretamente mediados pelas intenções políticas e hegemônicas do modo de produção, estará da mesma forma cheia de amarras sociais. Porém isso não significa uma postura imobilista, pois a contradição é uma característica marcante desse modo de produção e encerra em si possibilidades; basta que sejam desveladas.

Portanto, para iniciar uma reflexão sobre a formação de professores, é necessário identificar as transformações que afetam a humanidade e que se relacionam diretamente com o assunto, pois estas irão constituir ou já constituem uma concepção de profissional. Essas transformações são desencadeadas por dois elementos centrais: o avanço tecnológico e a crise no processo de produção acumulada pela qual vem passando o modo de produção capitalista. Esses elementos criam uma nova ordem mundial expressa pela filosofia neoliberal, que

questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento estatal. Menos estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio-chave a noção de liberdade tal como o liberalismo clássico. (Azevedo, 1997, p. 11)

A filosofia neoliberal exprime uma concepção de neutralidade do Estado, pautando-se no pressuposto de que as conexões comerciais e fabris são determinantes das relações sociais, e o deus regulador do conjunto dessas relações é o mercado, que atravessa tudo aquilo que inclui a consciência.

Diante dessa lógica mercantilista está traçado um novo perfil de trabalhador para atender as necessidades do “deus regulador”. Estão aí, estampados nos jornais e nas revistas, os milhares de trabalhadores demitidos em todo o país, ou aqueles que nem chegaram a ingressar no mercado de trabalho, como os vendedores ambulantes, ou ainda os que mendigam nas portas das casas. Registram-se números na cifra dos milhões de desempregados no país. Incluem-se tanto na área privada quanto na pública, em nível municipal, estadual ou federal, tudo em nome da racionalidade e na busca do funcionário competitivo. Há portanto uma mudança substancial no padrão de exploração da classe trabalhadora mundial, um falso grito por educação.

Sem perder o caráter moralista e filantrópico que funciona como uma espécie de *mea-culpa* de uma burguesia que ainda cultivava posturas escravocratas e oligárquicas, revela demandas efetivas dos *homens de negócio*, de trabalhadores com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista. (Moraes, apud Frigotto, 1996, p. 41, grifos nossos)

Desaba o velho padrão taylorismo/fordismo, em que o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, extremamente fragmentada. As tarefas mais simples agora são executadas automaticamente. Além disso, as empresas internacionais, sem fronteiras territoriais para seu capital e produção, movimentam fábricas e pessoas de acordo com o seu lucro, portanto, com o processo da mais-valia.¹ Ademais, na atual crise capitalista tem-se muita produção e pouco consumo, o que diminui a necessidade de mão-de-obra. Conseqüentemente surge a necessidade

de um novo trabalhador, que tenha habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum, além de alto nível de conhecimentos gerais, e que seja poliglota (já que a empresa é provavelmente internacional). Essas habilidades devem ser aprendidas na escola, não apenas na vida adulta, nem nas fábricas, que não comportam espaço para tanto.

Os aspectos aqui assinalados revelam que estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do saber em trabalho e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Mas revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto o controle da 'qualidade' e de sua formação. (Frigotto, 1996, p. 154)

Portanto esse novo padrão de exploração gerado pela crise do capital e pela introdução de novas tecnologias e da informática, criando novas formas de organização do trabalho, incide também sobre a educação; educar mais para mais bem explorar, conforme salienta Freitas (1998, p. 93):

Para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto este mínimo significou a quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador. O aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a 'torneira da instrução' seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção.

Educar, no passado capitalista, significou apenas o básico: assinar o nome, seguir instruções, fazer operações básicas simples, sendo que o restante se aprendia em serviço. Com a nova forma de exploração e o avanço de tecnologias sofisticadas, a educação transfor-

mou-se na palavra de ordem do capitalismo: “educação para todos”, “é preciso estudar”. Isso gerou mudanças e conseqüentemente exclusões, como é próprio do capitalismo.

Agora é necessário uma formação geral, e abstrata, com maior tempo de escolarização e que possibilite mais habilidades e conhecimentos permitindo a participação do trabalhador em todas as tarefas que compõem o processo de produção e tornando-o flexível às necessidades da empresa e do mercado. É a competitividade imposta pelas novas demandas da globalização, em que o trabalhador mais capacitado e competitivo ao ponto de conseguir o emprego é o mais instruído e o que se movimenta com facilidade para atender às demandas da empresa. A essa nova tentativa de reorganizar o padrão de exploração da classe trabalhadora chama-se de neotecnicismo. Conforme Freitas (1998, p. 100),

em 1964 foi pela força [a exploração do trabalhador]. Agora é pela tentativa de cooptação associada à recessão. Cria-se o desemprego, a miséria, a insegurança e oferece-se o paraíso em troca da subserviência à política neoliberal... que salva, moderniza... Hoje, a luta se dá no campo ideológico.

O neotecnicismo é uma roupagem nova para o tecnicismo; em sua nova forma exigem-se habilidades maiores, conhecimentos de um certo modo abstratos, mas pautados na filosofia pragmatista, segundo a qual se deve aprender o que é útil. Moldado numa visão imediatista da realidade, da necessidade de se obter ou garantir o emprego, o trabalhador continua a ser um técnico, aquele que detêm a técnica, o fazer, porém no novo padrão, com diferentes habilidades e muita flexibilidade, mas ainda na situação de explorado.

Essas transformações afetam todo o sistema público de educação, já que através deste pode-se traçar um novo perfil de trabalhador e conseqüentemente de cidadão. Pressionado pelos órgãos internacionais (FMI, BID, BIRD, OIT) a diminuir o custo do Estado para assegurar a estabilidade econômica, através da regulação do mercado, inclusive o internacional, o governo tem obedecido às políticas do Banco Mundial para a educação como forma de ter acesso a

financiamentos. Essas políticas podem ser resumidas nos seguintes tópicos, conforme Kuenzer (1998, p. 9):

- substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, isto é, a cada um educação segundo sua ‘competência’, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho;
- diferenciação do modelo tradicional de Universidade, criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo;
- fomento à oferta privada de ensino, particularmente para oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração;
- redefinição da função do Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio, e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas a oferecer cursos mais ‘adequados e eficientes’ para atender às demandas do mercado de trabalho, o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos.

Nos limites deste trabalho, deter-se-á apenas em um dos elementos dessa política: a questão da formação de professores. É claro que apenas didaticamente, já que os tópicos são altamente integrados. Mesmo dentro da formação de professores se verticalizará um aspecto (sem perder as mediações) que nasce no contexto criado pelas políticas públicas neoliberais: a formação inicial do educador. A priorização desse aspecto se deve ao aumento de uma visão pragmatista da formação desse profissional.

No seminário sobre a reforma educativa na América Latina, realizado por ocasião da Assembléia Anual dos governadores do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em março de 1996, dois consultores do Banco, Cláudio de Moura Castro e Martin Carnoy (1997, p. 86), pronunciaram-se a respeito da formação de professores:

A descentralização também fez-se acompanhar de uma mudança de ênfase no *aprimoramento* da formação de professores, passando-se da formação antes do emprego para a formação no emprego. Tal mudança deve-se em parte à eficiência educacional [ao

que parece, aumentar a formação no emprego é mais eficaz em função dos custos do que melhorar ou ampliar a formação antes do emprego – ver Lockheed, Verspoor et alii, 1991]. [...] A idéia é induzir todos os professores, mediante incentivos salariais, a fazerem cursos rápidos de formação no emprego, que supostamente aumentam o rendimento dos alunos em vez de tentar aumentar esses conhecimentos através de melhoras na formação antes do emprego, que só beneficiariam os professores novos. (grifos nossos)

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. Aqui começam as interrogações mais diretas, sendo curioso notar como vem se constituindo essa retórica que qualifica e justifica a mudança. Assim, nessa onda de valorização da prática nos cursos de formação de professores e diante das transformações em curso, é preciso definir de que prática se fala ao querer centralizar a formação do educador nesse eixo. A prática pode significar ruptura e reflexão, como também alienação com respeito às necessidades do mercado ou mesmo conservadorismo e repetição.

A prática em qualquer campo indica atividade. No campo educacional a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o ensino–aprendizagem. Essa atividade é sistemática e científica porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades, conhecimentos. Tais aspectos são determinados por uma realidade histórico-cultural em que a própria atividade docente é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino–aprendizagem.

Na história da formação de professores a prática teve várias concepções que revelam o momento histórico vivido. Podemos apreender esse movimento pela compreensão de prática nos cursos de formação no Brasil, entre 1930 e 1980, conforme estudo realizado por Pimenta (1995):

- Nos anos 30 e especialmente nos 40, os cursos de formação de professores enfatizam a imitação dos modelos teóri-

cos existentes, bem como a observação de práticas bem sucedidas. Assim, a prática docente poderia ser aprendida mediante a observação e reprodução de bons modelos.

- Já nos anos 50 e 60, a formação de professores – com predominância feminina – propiciada pela escola normal preparava para o exercício do Magistério como extensão do papel da mulher (de mãe e esposa), portanto desvirtuando a finalidade do curso. Com isso, a prática foi se tornando teórica, isto é, a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular).
- No fim dos anos 60, mantido o conceito de prática como o de observação e reprodução de práticas modelares de ensinar, esta consistia, portanto, em reproduzir os modelos de ensino julgados eficazes para as crianças que possuíam os requisitos adequados à aprendizagem. Conseqüentemente tal “prática” culpabilizava a criança que não aprendia (a maioria) por seu próprio fracasso.
- Nos anos 70, com a LDB 5.692/1971, que pretendia profissionalizar o ensino médio, o conceito de prática ficou restrito à instrumentalização, à aprendizagem de técnicas de ensino de certas disciplinas. Apesar das tentativas de superação dessa visão por meio das pesquisas e debates realizados pelas universidades, praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de dar aula. Isso distanciava os cursos de formação das verdadeiras necessidades da escola, já que muitas vezes (99,9%) a técnica não respondia a essas necessidades.
- Nos anos 80, a insatisfação provocou a realização de pesquisas que evidenciassem a necessidade de revisar os cursos no que se referia à teoria e à prática, propondo a unidade entre elas.
- Por fim, nos anos 90, a prática é percebida como o eixo da formação de professores. Inúmeros teóricos falam da necessidade de se refletir a partir da prática, ou seja, ter uma prática reflexiva.

Porém há uma distância muito grande entre o conceito de prática e a razão de sua utilização como eixo do curso de formação de professores. Muito do que se chama de prática reflexiva é uma formação com base em estudos dos problemas concretos, colocando de lado a formação teórica. A formação inicial do professor nesse modelo pode levar a um reducionismo, com uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais em que se obedecerá à lógica neoliberal das saídas individuais, do “salve-se quem puder”, sem a expressão da busca coletiva para a educação pública.

A qualificação docente é preferencialmente vista nesse momento histórico como um exercício prático, o que pode ser observado nos documentos e vozes que refletem a hegemonia. Portanto deve ser baseada na experiência, havendo um eixo no modelo da racionalidade prática voltado para problemas do cotidiano:

Não existe melhor maneira de aprender do que aprender com os próprios companheiros... (Arbolea, em Carnoy e Castro, 1997, p. 143)

Profissionais de ensino são aqueles que ensinam, e não os que se formam em instituições que preparam professores. (Carnoy e Castro, 1997, p. 90)

A tendência no mercado mundial são as escolas montadas por gente do mercado não por intelectuais puros. (Prieto, 2000)

Os documentos oficiais e as vozes daqueles que representam a hegemonia afirmam que os cursos de formação devem voltar-se para a prática a fim de articular a integração entre ela e a teoria; contudo a questão não é ampliar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação. Estes precisam estar vinculados às escolas, buscando a superação junto a elas através da práxis.

Se a ênfase da formação é posta sobre a prática, sobre a atividade, a reflexão acerca de algumas questões faz-se fundamental para compreender e desvelar o projeto político que esse tipo de for-

mação irá sustentar: o modelo proposto de “eixo na prática”, que tem sido o centro das discussões da formação, contém as possibilidades de articular teoria e prática cantadas em prosa e verso nos documentos oficiais? Que concepção de prática docente está presente na política educacional vinculada pelo MEC? Que caráter tem esse novo tipo de formação? A concepção de prática manifesta nos documentos oficiais coincide com as proposições de uma teoria que, visando a transformação da realidade, atribui à prática lugar de destaque? Atribuir posição de destaque à prática implica desvalorizar a formação teórica ou mesmo aligeirar essa formação?

Neste momento, em que os discursos se confundem e as intencionalidades dos projetos precisam ser reveladas, é preciso optar e lutar pela prática transformadora *do status quo*, a práxis humana: “não cabe a mim falar dos saberes necessários ao educador pragmático neoliberal, mas denunciar sua atividade anti-humana” (Freire, 1993, p. 162). Que a denúncia contida nessa interpretação da realidade contribua para buscar novas práticas que possam realmente desembocar na transformação dessa realidade.

A regulamentação das políticas educacionais e as estratégias de intervenção que o MEC vem implementando no sistema educacional – Fundef, políticas de avaliações (Saeb, Enem e Exame Nacional de Cursos), TV Escola, PCNs e, agora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica – estão sendo implantadas e consolidadas numa atitude aparentemente democrática e em doses homeopáticas que dificultam o enfrentamento.

As referidas diretrizes inserem-se nesse movimento em que o MEC propõe ações políticas que sejam referências para todos e, como já foi visto, em algumas situações, com pouca ou sem nenhuma discussão. A finalidade dessas ações é “provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores [...] sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais” (Brasil, 1999, p. 15). Tal articulação, aliás, aparece claramente no documento *Referenciais para formação de professores*, em que o MEC declara: “Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor” (Brasil, 1999, p. 16).

Esse perfil só pode ser delineado e compreendido no cenário aqui apresentado, em cujo interior tal proposta surge e ganha espaço, ou seja, vinculado às transformações e crises do mundo do trabalho.

Dessa forma, é necessário atentar para as conexões dos acontecimentos históricos, em que existe um projeto político hegemônico para a educação, de abrangência internacional, que busca as adaptações necessárias para esse novo momento de crise do capital. Essas adaptações são recomendadas pelo Banco Mundial, conforme o relatório *Prioridades e estratégias para a educação*, de 1995, que sinaliza uma chamada educação de resultados, ou seja, através de uma relação custo-benefício calculada, em que se aumenta a escolaridade básica a custos baixos, e relacionada diretamente a resultados no mercado de trabalhadores. Para tanto, são privilegiadas as habilidades básicas e cognitivas que buscam uma vinculação direta entre educação e produtividade, o que expressa uma visão puramente economicista. Essa nova modalidade de formação está baseada na importância de o país tornar-se competitivo, e para que isso ocorra, a educação deve ser baseada na eficácia e na eficiência, criando categorias como polivalência, abstração, empregabilidade, e novos comportamentos e atitudes que mascaram o processo de exploração, tornando-o menos visível. É o capital procurando velar a realidade para que as contradições da sociedade capitalista não provoquem rupturas. É dentro desse cenário que surgem as diretrizes, através do Ministério da Educação, que, pela sua política, tem mostrado sintonia com as diretrizes internacionais.

Num movimento contrário, o que se busca através da organização dos movimentos de educadores é um perfil profissional de educador voltado para uma educação omnilateral e emancipatória, numa concepção sócio-histórica, um

educador que, enquanto profissional do ensino [...] tem a docência como base de sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educa-

cional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989)

No conjunto das políticas educacionais, que acontecem em pequenas doses, uma das estratégias de controle, avaliação e direcionamento das reformas² são as diretrizes curriculares, processo que se iniciou com os parâmetros para ensino fundamental e que neste momento está no estágio da elaboração das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior. Assim,

após uma análise cuidadosa do processo de elaboração das Diretrizes para os cursos de formação de professores, o que nos chama a atenção é o fato de não conseguirmos separá-lo do processo de ajuste das próprias Universidades e Centros Formadores às exigências de certos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (*Prioridades e Estratégias para a Educação*, 1995) e o FMI, pautando-se, neste caso, na adequação da formação de profissionais ao atendimento das crescentes e pontuais demandas de mercado globalizado/internacionalizado. (Anfope, 2001)

Observa-se, inclusive, que, apesar da existência de pesquisas, produções e documentos construídos ao longo da história e referentes a essa formação, o MEC, ignorando essa trajetória, inicia a elaboração – através da Secretaria de Educação Fundamental e da coordenação geral de estudos e pesquisas do Departamento de Políticas da Educação – dos referenciais para a formação de professores, que termina com a aprovação das diretrizes pelo CNE. Nesse processo as vozes de entidades foram escutadas, mas para ser silenciadas, não para fazer realmente parte do processo de elaboração das diretrizes.

Desde a LDB, como nas resoluções e pareceres, um dos fundamentos da formação e o grande problema a ser enfrentado é a articulação teoria e prática, possibilitada na visão desses documentos pôr uma ênfase na prática, na cotidianidade do “ser professor”. Seguindo as diretrizes, essa articulação requer um trabalho de formação

baseado nos seguintes princípios: competência, simetria invertida e pesquisa.

COMPETÊNCIA

A *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior*, nas quatro versões: maio de 2000 (p. 35-36), fevereiro de 2001 (p. 26), abril de 2001 (p. 30), CP009 de 2001 (p. 29), afirma que “a aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática”, e define a articulação teoria e prática como “uma ação teórica-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão”.

À primeira vista parece resolvida a questão da relação teoria e prática, pois a aprendizagem visando a aquisição de competências nos cursos de formação de professores proporcionará essa aquisição na medida em que as competências tratam sempre de alguma forma de atuação e só existem em situação; portanto permitem o movimento de se fazer e refletir sobre esse fazer, ou seja, há ação e reflexão.

Porém existem dois problemas nesse raciocínio aparentemente bem organizado e ideal. O primeiro é que, para compreender realmente o significado dessa relação, é preciso buscar sua origem filosófica, que pode ser apreendida na leitura detalhada do significado de competência. O segundo é que o movimento de ação-reflexão, ou seja, de construção da práxis na unidade teoria e prática – no qual não basta compreender o mundo, mas também transformá-lo – não é um processo natural ou mesmo cotidiano numa sociedade sob bases capitalistas que precisa velar a realidade para se reproduzir. É preciso analisar essas duas questões para compreender como está sendo tratada a relação teoria e prática nas propostas em andamento, através da categoria da competência. Os referenciais e as diretrizes trazem a seguinte definição de competência:

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal,

para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (Brasil, 1999, p. 61)

Definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aquelas construídas na vida profissional e pessoal para responder as diferentes demandas das situações de trabalho. (Brasil, fev. 2001, p. 26; abr. 2000, p. 80 e CP 009/2001, p. 29)

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser apreendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo. (Brasil, maio 2000, p. 35)

Pelas definições acima, pode-se compreender competências como um saber fazer, e, apesar das diferenças entre as diversas concepções de educação, todas concordam nessa definição. O que difere o uso das competências é o modo e a finalidade de se aplicar esse saber fazer, que, por sua vez, possui duas dimensões: técnica e política. A dimensão técnica se refere ao domínio do conteúdo de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, somado ao domínio das técnicas, das estratégias que permitam a ele realizar seu trabalho. Já a dimensão política interfere sobre a direção que é dada a esse trabalho, orientado pelas questões: para quê? para quem? por quê? como?

O maior problema que se enfrenta, no que diz respeito às dimensões técnica e política da competência, é a desarticulação entre os dois pólos. Na verdade, a referência à competência técnica e ao compromisso político pode até, em determinados momentos, levar a essa desarticulação, negando um ou outro. Isso acontece ainda na organização da sociedade, que fragmenta não só a realidade, como também conceitos.

As definições acima, em articulação com a política regulamentada para a formação de professores, remetem à idéia de que a

redefinição dos cursos nessa área, com base na noção de competência, é justificada pela necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, priorizando a dimensão técnica, o saber fazer, o que demonstra uma racionalização instrumental para esse tipo de formação.

Estudos como o das autoras Tanguy e Ropé (1997) demonstram que a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – competências, *savoir-faire* e projetos – encontra no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização e acontece em outros níveis porque aparece particularmente ajustada às novas exigências sociais. O fato é que a noção de competências tende a dar importância aos talentos, às diferenças e às particularidades individuais, bem como à extensão de uma racionalidade técnica, diferente do modelo anterior, como pede a fase atual do capitalismo.

Por essa análise, a concepção de competência está inserida numa visão utilitária, imediatista, do saber fazer (“responder diferentes demandas da situação de trabalho”) e relacionada apenas ao nível cotidiano, ao local em que o sujeito está trabalhando (“situação de trabalho – responder a situações reais no seu local de trabalho”). E tudo isso se aprende fazendo (Brasil, 1999, p. 62). Pelas definições citadas não há vinculação entre as dimensões técnica e política.

Um bom exemplo dessa política de valorização da competência técnica são as premiações concedidas ao professor, como o prêmio Víctor Civicta, pelo seu esforço individual. Nesse caso, relativizam-se os aspectos sociais, estruturais e políticos, na medida em que a competência do professor passa a depender de sua capacidade e de seu esforço individual, não importando as condições da escola, de trabalho. Reforça-se ainda o princípio de que a aprendizagem maior e mais válida acontece na prática da sala de aula, idéia decorrente desse modelo em que

o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. (Anped, abr. 2001, p. 1)

Esse caráter pragmático das competências também está presente nos conteúdos a ser desenvolvidos e priorizados na formação do educador. Tais conteúdos vinculam-se diretamente às necessidades imediatas da educação básica e dos documentos oficiais, como se pode ler na proposta:

É preciso destacar a clareza perseguida pela lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação de profissionais da educação. (Brasil, abr. 2001, p. 13; CP 009/2001, p. 13)

É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu competências [...] previstas na LDBEN nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. (Brasil, abr. 2001, p. 13; CP 009/2001, p. 37)

... os conteúdos das áreas que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais do currículo escolar serão o objeto de estudo na formação. (Brasil, abr. 2001, p. 22; CP 009/2001, p. 20)

Fica evidente que ao professor cabe dominar os conteúdos da educação básica e repassá-los com competência aos alunos, ou seja, garantir que aprendam a aprender os conteúdos. Essa é a regra para o sucesso profissional, para o bom professor, aquele que desenvolve as habilidades elencadas num documento oficial, como os PCNs. Mais uma vez aparece a questão da competência técnica, desvinculada da dimensão política, “o que tende a formar profissionais com uma visão utilitarista e pragmática, isto é, só vale aprender aquilo que vai ser usado de imediato” (Anfope, 2001b, p. 2).

Portanto, ser competente é saber fazer, no pequeno universo do cotidiano da escola e de suas necessidades básicas. É aprender e aplicar com sucesso e eficiência conteúdos medidos pelas necessidades do mercado, sem compromisso com a realização humana e

sem a compreensão do por quê e para quê. Ser competente nesses moldes é produzir homens necessários ao momento presente, repassando conteúdos sem discutir criticamente a produção e a escolha destes. É isso que configura o ensino técnico-profissional.

Tal concepção de competências enfatiza o fazer prático, deslocando o eixo do ensino para a aprendizagem. Esse deslocamento vincula-se ao escolanovismo, que, em síntese, é uma teoria segundo a qual o mais importante não é aprender, mas aprender a aprender, ou seja, a ênfase é na operacionalidade do conhecimento. A abordagem das competências, portanto, vai de encontro à formação fundamentada na produção teórica a partir da realidade concreta; tem-se a realidade como critério de verdade. Sob esse ponto de vista, a competência é instrumental, aquela que possibilita um fazer para atingir os fins necessários. O saber fazer se identifica com o “aprender a aprender”, partindo do pressuposto de que toda, ou quase toda, aprendizagem passa pela mediação da ação. Isso remete ao pragmatismo de Dewey (1959b).

Sabe-se que a corrente filosófica pragmática formulada por Dewey (1959a) vem orientando a educação americana há décadas e que, no Brasil, teve seu auge com a Escola Nova. Retorna agora através do princípio do aprender a aprender, atribuindo-lhe importância superior à do saber. É a manipulação de meios para se obter um fim (emprego, diploma, *status*), para conseguir informações e saber adaptar-se às novas funções e necessidades (por exemplo, a necessidade de um trabalhador flexível). Nota-se aqui a operacionalidade do conhecimento, cuja formulação teórica, qualquer que seja ela, deve resultar em situação prática da vida, de forma que

a compreensão do indivíduo dos meios, dos instrumentos de ação, empregados para realizar uma atividade e conviver em sociedade, ou seja, para se atingir um fim, é, para esta filosofia, o instrumento fundamental para um certo modo de proceder e compreender as coisas. (Silva, 2000, p. 125)

Tal como se percebe, a filosofia pragmatista de Dewey (1959a), numa variante denominada instrumentalismo (Mills, 1968, p. 38), des-

taca o valor instrumental do conhecimento e do pensamento, em geral, na resolução das situações problemáticas do cotidiano. É essa filosofia que justifica a concepção de competência nas diretrizes, em que o eixo da questão pedagógica, do intelecto, é transferido para o saber fazer, para a ação e experiência,³ sendo que estas organizam a razão na concepção pragmatista.

John Dewey, famoso filósofo americano e educador do início deste século, sistematizou o método científico para a educação preocupando-se com a organização sistemática do pensamento, do modo de pensar e conhecer do homem, embora o visse como algo para ser eficiente na ação. É na sua obra, *Como pensamos*, que Dewey (1933, p. 766) descreve o pensamento reflexivo como de

valor instrumental e operativo, visto que a função do pensamento reflexivo é [...] a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa.

Portanto, para Dewey (1959a), a razão é algo que nasce e se comprova na experiência. Ele a converte numa forma de organização da experiência, num instrumento que o homem utiliza e a que recorre para vencer os obstáculos encontrados no meio físico, social, ou do seu trabalho, e para adaptar-se a esse meio, mostrando-se, assim, competente.

Bem, a idéia de competência remete a um saber fazer baseado na experiência, na ação, sendo que esta orienta a reflexão, num sentido utilitarista, ou seja, auxiliando na adaptação e resolução de questões imediatas. Sendo assim, como fica a relação teoria e prática, visto que nas diretrizes são as competências que irão superar essa dicotomia?

Para Dewey (1959a), a relação teoria e prática estabelece uma unidade na medida em que o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática.

Nessa perspectiva, o saber remete à teoria, e o fazer, à prática. Ambos formam uma unidade pragmática que reduz o prático ao utilitário e o teórico ao útil e se limita ao instrumental. Assim a resolução da relação teoria e prática pende para a ação, ou seja,

para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, [...] precisamos apenas considerar quais efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver. (James, 1974, p. 10)

Pode-se dizer então que a unidade existe na medida em que a teoria justifica a ação. “As teorias são instrumentos e não respostas aos enigmas” (James, 1974, p. 12). Integrar teoria e prática, como dizem os formuladores das políticas, é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer. Não é precisamente seguir modelos, mas ter uma relação harmoniosa entre o que se aprende na formação (no caso, o que está determinado nas diretrizes) e o que se faz na prática como profissional.

A obra de John Dewey mostra a propensão do autor em minimizar as divisões de poder dentro da sociedade, sua rejeição pela atividade política partidária, sua adesão ao positivismo, sua forma de enxergar as classes sociais com relações recíprocas de auxílio, sua abordagem restrita de transformação social – que reduz essa transformação à adaptação – e principalmente o destaque dado por ele ao pensamento instrumental. Não se quer desprezar a obra do autor, mas no atual jogo de poder entre as classes ela sugere a apropriação por parte da classe burguesa, que busca inovações, reformas na maneira de educar, mas não quer a transformação.

Há também uma supervalorização do senso comum, da realidade imediata, que constitui, ela própria, o critério da realidade no pragmatismo, equiparando-se, assim, senso comum ao conhecimento sistematizado. Porém, não se supera o senso comum, a aparência da realidade, a ideologia, com qualquer filosofia, mas

sim cabalmente com aquela que por discernir uma realidade – a práxis – isto é, por revelar teoricamente o que a práxis é, marca as

condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra. (Vazquez, 1968, p. 6)

O marxismo vê a “teoria como esclarecimento e guia de uma práxis que, ao mesmo tempo, a fundamenta e enriquece” (Vazquez, 1968, p. 212), sendo a práxis o critério de verdade da teoria. Pode-se interrogar, neste momento, se não há, também, nessa concepção, um caráter utilitário da prática. Não no mesmo sentido da filosofia pragmatista, porque para o marxismo a utilidade é consequência da verdade, o conhecimento é útil porque é verdadeiro, enquanto no pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade: algo é verdadeiro porque é útil. Utilidade entendida como eficácia, ou êxito da ação humana subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva e transformadora, a práxis insere-se numa utilidade social, portanto, num plano muito diferente desse sentido estritamente egoísta (Vazquez, 1968).

A unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, e a partir desta se pode transformar a realidade. Entretanto, quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece; não há unidade, pois não se revela e nem se pode compreender essa realidade que parece correta, mas está de cabeça para baixo (Marx e Engels, 1984).

Pois a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, que é a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente, o que faz é ocultá-la. (Vazquez, 1968, p. 7)

Desta forma, chamar de unidade teoria e prática um movimento de fazer, aplicar conteúdos estudados e ter resultados aparentemente positivos e até manipulados é instrumentalizar prática e teoria, remetendo-as ao útil. É a supremacia da razão instrumental que impera na modernidade.

Vazquez (1968), ao falar da unidade teoria e prática, que implica ao mesmo tempo oposição e autonomia relativas, diz que a construção do conhecimento não se baseia de modo direto e imediato só na prática (como afirma o pragmatismo) nem só na teoria. A história,

a teoria e a história prática do homem são parte de uma mesma história, a da humanidade. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes um segmento prático e um segmento teórico e depois tentar encontrar entre eles uma relação direta e imediata. Portanto não se pode falar da prática como fundamento da teoria; deve-se entender que a relação entre ambas não é uma relação direta e imediata, mas um constante ir-e-vir de um plano ao outro.

Porém a filosofia pragmatista, ao conceber a verdade como aquilo que é útil, subordinado aos interesses de cada um, fica presa ao imediato, à aparência, ao senso comum que reduz a práxis ao saber fazer, à obtenção de resultados imediatos e individualizados: o “êxito revela a verdade, ou seja, a correspondência de um pensamento com meus interesses” (James, 1974, p. 30). Nesse pensamento, unidade teoria e prática significa planejar de acordo com a realidade e alcançar objetivos práticos, realizar metas imediatas, adaptativas, alcançando resultados imediatos. Assim

no trato prático-utilitário com as coisas, em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazê-las [...]. A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições. (Kosik, 1976, p. 14)

Desta forma, a formação nucleada nas competências, sendo que se quer a partir destas estabelecer a integração teoria e prática, é restritiva. Ela prepara o profissional docente para ser um prático, definido pela Anfope & Forumdir (2001b, p. 2) como

aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade macro, que em última instância influencia a escola, e é por ela influenciada. Aquele profissional que fica centrado só no universo escolar, no projeto pedagógico, nas metodologias, no processo de aprendizagem, sem fazer relação dessa realidade escolar com suas raízes históricas e sociais.

Portanto, a aprendizagem nucleada pela aquisição de competências não possibilita a práxis. O discurso de articular teoria e prática significa, na verdade, associação baseada na ação que impulsiona o movimento do pensamento, como explica Dewey (1933), mas não se refere à premissa de revelar a realidade conhecendo realmente a materialidade, a prática – suas contradições –, para assim transformá-la. Ao contrário, o movimento de integração teoria e prática nos documentos é impulsionado pela necessidade de se adaptar o trabalhador e, também, no caso, o formador do trabalhador às necessidades imediatas da realidade capitalista.

No entanto, a práxis vê a indissolubilidade da unidade entre teoria e prática, ao desvelar a realidade e buscar a transformação desta, jamais a adaptação. Nesse sentido é que se questiona o modo como está sendo tratada a relação teoria e prática: como uma busca de resultados, uma tentativa de adequar meios e fins. Esse fato, aliado à ênfase nas competências a serem adquiridas, conduz ao risco de se atribuir aos cursos um caráter meramente instrumental, revestindo-os, porém, de um neotecnicismo.

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas. (Anfope, 2001b, p. 2)

A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê o mercado como principal fonte referenciadora. Reafirma-se, entretanto, que a concepção de educação que deve estar presente na formação de professores não pode ser calcada nesses princípios. Antes, deve ser uma concepção materialista histórico-dialética de forma que possa assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática, inclusive garantindo o entendimento de que a competência é centrada na práxis.

O segundo ponto contraditório da possibilidade da articulação teoria e prática na forma em que está posta nos documentos é o da categoria da pseudoconcreticidade. Na proposta a realidade cotidiana, entendida como prática, é que estará norteando a reflexão, através do princípio metodológico “de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer” (Brasil, abr. 2001, p. 57; CP009/2001, p. 55). Esse princípio poderá se realizar através da dimensão prática (Resolução 01/1999 – 800 horas de prática + 800 horas de aproveitamento de prática-formação em serviço) utilizando-se de “estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problemas contextualizadas e a formulação de projetos” (Brasil, abr. 2001, p. 55; CP009/2001, p. 53).

O paradigma que orienta essa concepção de formação profissional está em Schön (1983), *The reflective practitioner*, obra que propõe uma epistemologia da prática. Mas é importante lembrar que ela tem como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais em áreas técnicas. Em *Educando o profissional reflexivo* (2000), Schön sintetiza seu pensamento pedagógico defendendo que a formação do futuro profissional deve incluir um forte componente de reflexão a partir de situações práticas.

Schön (1998, p. 20) considera que as escolas que formam profissionais⁴ devem rever seus currículos, e a epistemologia da prática deve ser incluída nos currículos dos cursos profissionalizantes: “um forte componente de prática, que lhes permite aprender a fazer fazendo”. Esse recurso está presente na reforma de educação de professores e na concepção que norteia os pareceres e as resoluções, como a LDB, que aumenta o número de horas do estágio e cria os IEs.

Vale lembrar que tanto o currículo de Schön, como sua tese de doutorado e todo o conjunto de suas obras foram influenciadas por John Dewey.

Buscando entender o que Schön (1998, p. 31) define como reflexão, parte-se da idéia de que há um conhecimento na ação:

usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações [...] os revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-las verbalmente explícitas [...] porque o processo de conhecer na ação é dinâmico, e os fatos, os procedimentos e as teorias são estáticos.

Ou seja, o conhecimento na ação é aquele interiorizado de forma espontânea e mecânica. É o que Dewey (1933) define como ação rotineira, formada pelas atividades do dia-a-dia.

Por outro lado, quando alguém se depara com algum problema ou dificuldade que esteja fora de suas perspectivas, surge uma reflexão que emerge da ação presente. Nesse momento é necessária uma pausa a fim de pensar sobre a problemática, porém, sem uma sistematização teórica e sem gerar necessariamente uma explicação verbal. A esse processo Schön denomina reflexão na ação. Há ainda uma terceira idéia, a da reflexão sobre a ação:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado esperado [...] chamo de “parar e pensar”; nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. (Schön, 1998, p. 32)

Esse momento é caracterizado por produzir uma explicação ou descrição verbal sobre o problema, isto é, uma reflexão sobre nossas ações do passado que podem influir nas ações futuras, de forma a acarretar uma nova compreensão do problema.

Na ação reflexiva, o profissional examina alternativas e toma decisões, resolvendo problemas diretos de sua cotidianidade. Schön explica essa idéia com problemas de arquitetura. No caso da formação de professores isso implicaria, por exemplo, questionar como resolver a aprendizagem de matemática do aluno x. Para Dewey (1933), a ação reflexiva é a que envolve abertura de mente, responsabilidade e dedicação.⁵ Seria, portanto, a ação reflexiva aquela que possibilita

a articulação teoria e prática, na medida em que se pensa sobre a ação e se resolve de forma imediata o problema.

Segundo Alarcão (1996, p. 27), essa abordagem com ênfase na prática e na reflexão caiu bem fundo nos americanos porque os levou de regresso a John Dewey, o seu grande filósofo da educação. Uma educação que, como se sabe, se baseou nos ideais burgueses e liberais de adaptar o homem às necessidades da sociedade.

O primeiro problema que se pode levantar com respeito à concepção de ação reflexiva, colocada acima, é que, para acontecer o pensamento reflexivo, é necessário que ocorra um estado de dúvida ou dificuldade mental que imponha a necessidade de resolução. A partir daí, Dewey (1933) indica cinco fases inerentes a esse processo: situação problemática, intelectualização do problema, observação na experiência, reelaboração intelectual e verificação. Porém pode acontecer que questões salariais, de classe, raciais, de preconceitos, repetência, evasão, entre outras, podem vir a não gerar dúvidas pela sua naturalização na sociedade. Nesse caso, a reflexão acontecerá apenas nos aspectos instrumentais, ligados ao cotidiano, perdendo a percepção de totalidade.

Um segundo problema é a reflexão que utiliza a categorização proposta por Van Manen, citado por Alarcão (1996, p. 28), em três níveis:

- a) discussão dos objetivos ou fins;
- b) análise das relações entre princípios ou concepções práticas, o que envolveria avaliar as implicações educativas e as conseqüências das nossas ações;
- c) análise de caráter ético-político, o que exigiria uma reflexão sobre as técnicas conducentes a objetivos ou meios cujos fins não possuam conceito próprio de educação.

A reflexão sob a concepção pragmática elucidada por Dewey (1933), e agora por Schön (1998), e presente nas propostas⁶ em andamento para formação de professores, fica, no máximo, nos dois primeiros níveis. Isso se explica porque, pela forma proposta, um processo solitário, o profissional, no caso o professor, centrado apenas na atividade em si e em sua própria situação, sem estabelecer comunicação com outros profissionais, deixa de considerar a dimensão

contextual a que sua atividade está ligada. É um profissional reflexivo-“professor reflexivo” – que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade. Portanto questões centrais como gênero, classe e hegemonia deixam de gerar reflexões na medida em que não se referem ao imediato e se naturalizam nas relações.

Ou seja, tem-se um profissional reflexivo que se presta a harmonizar e adaptar as situações problemáticas, quando era de se esperar que as transformasse para promover a emancipação humana, o fim da exploração do homem pelo homem e para revelar as contradições da totalidade.

Para Gramsci (1995, p. 11), “todos os homens são filósofos”, porque todos têm uma concepção de mundo, um modo de pensar expresso em sua linguagem, no senso comum,⁷ na religião, entre outras formas. Segundo ele, “quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa (p. 12).” Esse homem-massa é formado pelo senso comum, que, por não ser sistematizado, é aparente, precário, imediato, fragmentado e caótico, mas é válido no agir cotidiano. O senso comum é uma necessidade do dia-a-dia, contudo, por advir da experiência imediata, só é capaz de apreender parte do fenômeno, não revela toda sua realidade. Isso se dá (e aqui se volta à impossibilidade de articular teoria e prática nessa proposta) em virtude de um limite histórico cuja forma de produção capitalista necessita velar a realidade, ocultar as contradições que marcam a exploração humana e preservar a ideologia para se reproduzir e manter.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência, e, ao mesmo tempo, a esconde[...] o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião, e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. (Kosik, 1976, p. 15)

Assim, o que se tem, com base na experiência, no cotidiano, são representações da realidade que não revelam seu caráter e nem suas contradições, o que se pode chamar de práxis utilitária: a que usamos no dia-a-dia. Através dessas representações se toma consciência do ser social, sob aspectos isolados, portanto, fetichizados, reificados e naturalizados, que impossibilitam ao homem revelar a realidade.

É verdade que a realidade é captada pelos sentidos, pela experiência, nisso Dewey e os demais têm razão, mas não se pode esquecer de que os sentidos são eles próprios uma construção e um produto histórico social. Sob esse raciocínio, o homem é aquilo que o seu mundo é (Kosik, 1976, p. 85). Portanto, a verdade concebida na nossa experiência nem sempre corresponde ao processo real, porque

o indivíduo pode ser a tal ponto absorvido pela objetividade, pelo mundo da manipulação da fadiga, que o seu sujeito se perde nessa mesma objetividade e assim a objetividade se apresenta como real, ainda que mistificado [...], sendo que a familiaridade é um obstáculo ao conhecimento [...] porque se perde no mundo manipulável. (Kosik, 1976, p. 86-87)

Desta forma, refletir, conhecer a realidade, não é um simples movimento de pensar nos problemas cotidianos, mas um devir histórico, possibilitado pelo fato de se pertencer a uma classe e pelo conhecimento de si próprio.

“Conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário; deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (Gramsci, 1995, p. 12)

Ou seja, é um movimento de compreender a dialética da realidade através de suas contradições, da totalidade do objeto: o conhecimento é corretamente caracterizado como a superação da natureza, como a atividade ou o esforço supremo (Kosik, 1976, p. 28); o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato.⁸

Portanto, refletir com base em aspectos imediatos e voltados para a especificidade da prática pedagógica, como está posto nas

diretrizes, é manter a realidade como está, sem compreender seus movimentos ou revelá-la. Identificar teoria e prática nessa relação é querer construir sobre uma determinada prática ou teoria que a justifique um aspecto restrito de saber-fazer.

Ora, se essa realidade é opaca, pela condição histórica de sua materialidade, como o profissional irá desvelá-la? Vale lembrar que sua formação está sendo constituída de forma aligeirada, com uma crescente proletarização do seu trabalho e, ao mesmo tempo, uma desarticulação da consciência de classe, pelos mecanismos de reificação. Com certeza o desvelar da realidade não será pelas competências. Por isso se luta pela práxis, que contém em si a própria realidade. E a busca dessa unidade não é um movimento natural, mas um esforço de transformar a realidade, pois

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (Kosik, 1976, p. 222).

Além das questões elucidadas, a formação no princípio das competências é a condição para a existência do professor reflexivo. Isso fica claro nos Referenciais, Brasil (1999, p. 60, 108, 109), e nas Diretrizes, Brasil (abr. 2001, p. 30, 41, 57), e também na base teórica de Schön e Dewey. Convém lembrar, no entanto, que existem diferentes abordagens de autores⁹ sobre o tema “professor reflexivo”.

Um primeiro contato com a literatura sobre o assunto revela uma produção abundante, tanto internacional, quanto nacional, convergente sobre vários aspectos, mas mantendo diferentes posicionamentos, em especial sobre o caráter mais individualizado ou mais socializado da investigação do professor-pesquisador, o que, por sua vez, revela diferenças quanto às leituras teóricas e às posturas políticas e ideológicas de seus autores. (Miranda, 2000, p. 3)

Não cabe aqui, entretanto, detalhar as diferentes abordagens, conceitos e olhares sobre o tema, mas levantar algumas questões relacionadas ao objeto de estudo. Na proposta das diretrizes há uma apropriação do termo “reflexivo” que indica que no movimento de reflexão há uma negação aparentemente simplista do papel da teoria,

especialmente do pensamento teórico e epistemológico relativo ao que é específico do ensino/aprendizagem – o saber escolar em apropriação/construção – nos processos de reflexão sobre a prática pedagógica e, em particular, naqueles relativos à apropriação e à construção dos saberes docentes. (Fiorentini 1998, p. 308)

Nota-se um relevo da prática em detrimento da teoria, ficando esta quase que estritamente submetida aos conhecimentos necessários dos conteúdos da educação básica, o que prejudica a articulação teoria e prática, pois a unidade não se dá pela ênfase em um pólo (aqui no caso a prática). A prática pode ser o ponto de partida, porém é a leitura de sua essência que permite a práxis. Caso permaneça a leitura aparente dessa prática, não haverá articulação, e, sim, um saber fazer calcado no senso comum, ou seja, em base pragmatista. O papel da teoria passa a ser a confirmação da realidade sentida, experimental e imediata e a adaptação a ela. Caberá ainda à teoria fazer corresponder senso comum a conhecimento sistematizado. A redução de seu papel no processo de reflexão mina as possibilidades reais de crítica reflexiva do professor.

A negação do papel da teoria, presente na proposta das diretrizes, causa outros problemas:

- Deixa de esclarecer a função social da escola capitalista, evitando analisar o atual contexto mundial de mudanças no mundo do trabalho e do próprio mercado e as relações de tais questões com a função da escola e das atuais reformas educacionais. Também as questões de poder, classe e gênero ficam à margem, perdendo o tratamento que se deve dar às relações entre sociedade e escola. Recusa-se a totalidade explicativa para se concentrar no micro, o que que-

bra a unidade teoria e prática, pois a prática, entendida como materialidade e objetivação, só pode ser revelada e compreendida se remetida à totalidade que a envolve, com suas determinações e mediações.

- Como o processo de reflexão é orientado para a ação que busca resolver problemas imediatos da prática docente, “corre-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes” (Miranda, 2000, p. 8), e de se criar uma apatia diante de problemas estruturais. Assim, a reflexão toma o significado de resolução de problemas na escola. A metodologia da formação de professores e a do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula passam a ser exclusivamente baseadas nas diretrizes (Brasil, 1999, p. 110; abr. 2001, p. 41).
- Na proposta do professor reflexivo (a da política governamental, como também a de Schön) e das competências, e conseqüentemente, na da formação de professores, expressa nos documentos oficiais, há o pressuposto de que “o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente traduzível à prática do professor” (Miranda, 2000, p. 8). Esse pressuposto é decorrente da filiação pragmatista da proposta, cuja finalidade é atender às necessidades do capital, que reclama uma nova mão-de-obra, formada por intermédio de outro formador que não o professor técnico, agora já ultrapassado. O resultado é a redução da discussão teórica e do conhecimento que não esteja orientado para um fim imediato. Todavia “nem todo conhecimento produzido teoricamente precisa estar voltado para a prática escolar imediata, nem a educação se restringir à sala de aula e à escola” (Miranda, 2000, p. 8) e nem a prática se referir apenas ao fazer individual, cotidiano. O conhecimento desligado de fins imediatos ou de objetivos mercantis é importante, na medida em que “possibilita apanhar as articulações fundamentais que ajudam – mediadamente – a compreender os processos de mudanças em curso incluindo questões relativas à sala de aula” (Miranda, 2000, p. 8) e

também questões mais amplas, como a autonomia do professor, por exemplo. É esse conhecimento mediatizado que permite a práxis, porque lê a realidade na sua essência, permitindo ao profissional construir a sua autonomia. E o que é essa autonomia? É a capacidade não apenas de se identificar ou se ver na realidade, mas também de negá-la buscando novas alternativas.

- Há ainda uma valorização do saber prático, do saber fazer, que é construído num curso de caráter profissionalizante, articulado com outras questões, como a privatização do ensino. Essa formação pode levar a contribuir para uma desqualificação da universidade como instância formadora de professores, o que já se evidencia nas leis, nos pareceres, nas resoluções e também nas diretrizes.

Sem abrir mão das ressalvas acima, cabe registrar a necessidade de se reconhecer o trabalho, o cotidiano e a prática do professor e de se dar voz a ele, o que é essencial para qualquer leitura. O professor tem a potencialidade de ser reflexivo, mas não lhe são dadas as condições para isso. Adotar o discurso da reflexão sem observar suas mediações é aderir a um projeto de formação aligeirada, que fala num professor reflexivo, mas esquece as condições materiais para o desempenho de sua função. O ponto de partida para o concreto-abstrato é o concreto vivido, e é nele que as mudanças devem ocorrer. O que se denuncia aqui é a confusão da retórica que se faz presente através da ideologia neoliberal.

Deseja-se formar um professor reflexivo, que tenha autonomia e uma prática transformadora, mas não nos moldes vigentes, que reafirmam e provocam a adaptação a esta sociedade. Pensar, hoje, em como formar o professor deve incluir sobretudo a preocupação com a unidade teoria e prática mediada pelo trabalho, numa visão de totalidade possibilitada pelas contradições que se revelam na luta de classe, inclusive pelas condições de trabalho dessa classe. Esse esforço independe do rótulo que se utiliza, mas depende de uma visão de mundo.

A proposta das diretrizes também introduz modificações importantes na maneira de conceber a formação e a profissionalização

do magistério. Dentre elas se destaca a organização de “um sistema federativo de certificação de competência” dos professores de educação básica. Esse trabalho será coordenado pelo Ministério da Educação, em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e os representantes dos conselhos municipais de educação e das associações profissionais e científicas.

Esse processo de certificação de competências, estreitamente ligado à avaliação dos docentes – por sua vez ligada à avaliação dos estudantes dos ensinos fundamental e médio (Saeb e Enem) –, sem uma política de formação continuada de responsabilidade do estado e das instituições contratantes e aliado a essa política de formação aliada e pragmática, resultará novamente na culpabilização e responsabilização unicamente dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola e das crianças.

SIMETRIA INVERTIDA

Esse princípio, segundo as diretrizes, é, também, uma forma de garantir a necessária articulação teoria e prática, partindo da seguinte idéia: “é necessário que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, abr. 2001, p. 31; CP 009/2001, p. 29).

É preciso haver coerência entre a formação inicial e a prática de trabalho, no caso, a educação básica. Porém, principalmente pelo destaque das competências e pelo atrelamento da formação às necessidades da educação básica – o que é bastante frisado nas várias versões dos documentos das diretrizes –, essa coerência se transforma em estreitamento da formação: toda a organização do curso, especialmente dos conteúdos e das metodologias, deve estar voltada diretamente para o trabalho nesse nível de escolaridade.

Desconsidera-se aqui o fato de que o conhecimento deve ser amplo, para se garantir a autonomia do profissional, bem como sua capacidade de leitura do mundo. Em contrapartida, os documentos da Anfope reafirmam essa coerência com uma visão bem mais

abrangente e sem o caráter técnico-profissional que marca as diretrizes:

a luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares da base comum nacional, implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológicos; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neotecnistas que pretendem transformá-lo num “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. (Anfope, 2001a, p. 4)

Portanto, coerência não significa nem pode significar atrelamento da formação inicial às necessidades imediatas da educação básica. Isso seria estreitar a visão do profissional, bem como do seu fazer, e conseqüentemente, reduzir teoria e prática ao útil e imediato. Seria perder as mediações do processo possibilitadas por um conhecimento amplo da educação e de sua relação com a sociedade, e da forma de produção dessa sociedade.

Bem, definida a coerência e os possíveis usos do termo de acordo com o projeto político de formação, buscar-se-á, então, discutir a simetria invertida, conceito tomado da Física¹⁰ e que, mesmo do ponto de vista da óptica, é um termo obscuro (SBEnBio, 2001). O conceito é usado nas diretrizes como forma de antecipar nos cursos de formação de professores as situações próprias do exercício profissional:

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as

práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde irá atuar. (Brasil, abr. 2001, p. 31; CP 009/2001, p. 30)

Em Brasil (maio, 2000, p. 38-39) esse conceito de simetria invertida – a vivência profissional através da experiência como aluno – é baseado em dois autores: Schön (2000) e Alarcão (1996). Como a segunda autora trabalha com base nas idéias de Schön, será estudada a concepção deste.

Para Schön, que usa o conceito de “estratégia homológica” em vez de simetria invertida, a formação de um profissional implica um tipo de “aprender fazendo” e de vivenciar esse aprender num “mundo virtual que representa o mundo da prática” (Schön, 2000, p. 40). Nos cursos de formação, o profissional irá vivenciar a metodologia e os conteúdos que irá trabalhar. Schön (2000, p. 40) chama a esse mundo virtual de

qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira.

Para tanto, os cursos de formação devem ser minilaboratórios onde os alunos possam vivenciar de forma prática ou virtual o cotidiano da sala de aula, seus impasses e problemas, tendo em vista encontrar uma melhor forma para o aprender. Nesse projeto de reforma educacional, a ênfase é dada ao processo de aprendizagem, e a formação é vinculada diretamente ao fazer, e se reflete na imediaticidade desse fazer. Adota-se uma metodologia tecnicista, agora revestida de uma pseudo-reflexão, segundo a qual o profissional deve observar e pensar se a técnica escolhida solucionará determinado problema. Caso contrário, esse profissional, criativo, flexível e adaptativo, buscará outras soluções, outras técnicas para o aprender a aprender.

De forma que uma aula prática “é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática” (Schön 2000, p. 40). Esse ambiente, no conceito de simetria, é o local de formação, e portanto não precisa ser uma universidade, mas um ambiente que esteja voltado

para esse fazer prático. E o pensar essa prática é encontrar soluções úteis, adaptativas, exercitando-a em situações semelhantes às reais.

Dessa forma, a insistência no termo parece ter como pressuposto a intenção de submeter as instituições formadoras e a organização de seus cursos, sua filosofia, sua metodologia e seus conteúdos apenas às competências a serem constituídas na educação básica. O profissional deve se ajustar às necessidades diretas e imediatas desse nível, deixando clara a intenção de articular teoria e prática, a adequação entre o fazer e o pensar sobre.

Se existe dicotomia, ela nasce, justamente, nas condições históricas da forma de produção capitalista, que aliena o homem naquilo que deveria libertá-lo, o trabalho. E para romper com essa dicotomia não basta fazer da melhor maneira esse trabalho, mas é preciso reconhecer nele a condição humana e o seu inventário.

A PESQUISA

O terceiro ponto que, segundo as diretrizes, irá possibilitar a articulação entre teoria e prática é a pesquisa presente na formação do educador. Realmente, nela reside a possibilidade de se ler e revelar a dialética do movimento da realidade. Através da pesquisa se passa da aparência para a essência, numa visão de totalidade da realidade. Ela permite perceber a alienação do trabalho humano bem como a forma de reificação da sociedade capitalista, revelando teoricamente o que é a prática, tornando possível a passagem da teoria a esta e assegurando sua íntima unidade.

Caso contrário, fica-se na realidade imediata, alienada, fetichizada pela divisão do trabalho, sendo impossível obter a unidade teoria e prática, pois o que se tem são fragmentos e representações da realidade. Não se compreende essa realidade num todo, mas se vê apenas aspectos dela; nisso reside a dicotomia teoria e prática.

Falar da articulação nessas condições impostas pelas normatizações é querer adequar o pensamento ao pragmatismo, aos interesses de uma sociedade utilitarista que deseja camuflar suas contradições e manter sua forma de produção exploradora e alienante.

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que se possa compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, [aqui essa unidade teoria e prática não é saber fazer], e o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *détour*, o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho. (Kosik, 1976, p. 36)

Segundo Kosik (1976, p. 36), a ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento que resulta da investigação, da pesquisa: “a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Para (Marx, 1989, p. 12), é necessário descrever adequadamente o movimento do real, de tal forma que ele permita ao pensamento passar da imediaticidade para as mediações que constituem o objeto.

Desta forma a pesquisa deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que a partir daí se desenvolvam as determinações e mediações da prática a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo. Só assim os sujeitos poderão, através da unidade pensamento–reflexão, transformar a realidade.

Sabe-se que existe uma variedade de “métodos” de pesquisa, mas estes encontram sua razão primeira na forma pela qual sujeito e objeto se relacionam e produzem conhecimentos, ou seja, na relação sujeito–objeto. Por isso, para compreender a pesquisa como elemento essencial à formação de professores e à articulação teoria e prática, faz-se necessário conhecer a concepção epistemológica presente nessa postura.

Toma-se primeiramente o documento *Referencial para formação de professores*, pois este parece ser a matriz das idéias propostas nas diretrizes. Especificamente sobre a pesquisa, no item “A atuação profissional como objeto de reflexão”, a produção de conhecimentos é assim colocada:

É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico. Assim, a investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento específico do professor. (p. 108)

É importante ressaltar que a primeira frase sobre o conhecimento produzido pelo professor está presente em todas as versões do documento. A produção de conhecimentos fica restrita ao pedagógico, a uma intervenção didática para facilitar a aprendizagem. Ainda que se reconheça a necessidade de aprofundamento na formação para a docência, isso jamais poderá significar o distanciamento entre essa formação e aquela dirigida ao profissional pesquisador nas diferentes áreas de conhecimento. O professor, como todo profissional, deve buscar uma ampla produção de conhecimentos, de modo a interferir no fazer, não no imediato, e a contribuir para o avanço de sua área, numa visão de totalidade.

Quando se restringe a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, recusa-se uma totalidade explicativa e filia-se a uma concepção em que o senso comum é emancipatório.¹¹ Ou seja, sustenta-se que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos através da pesquisa acadêmica. Assim, segundo autores que defendem essa tese,

a prática do professor é resultado de uma outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor, a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas

quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a avaliação de objetivos educacionais. (Zeichner, 1993, p. 21)

Não se pretende negar que o professor tem a potencialidade de ser reflexivo ou de fazer pesquisas com a mediação teórica formulada como parte indispensável do processo. O limite é a condição histórica em que ele está inserido, bem como as condições materiais para a produção de pesquisa.

Existe uma manobra política no documento quando este diferencia a pesquisa científica ou acadêmica da pesquisa¹² desenvolvida no âmbito do trabalho do professor. Agindo assim, ele reduz o ato investigativo ao âmbito do cotidiano escolar e aos processos de aprendizagem, desvinculando a pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico. Mesmo que se suprima essa diferenciação, mantém-se tal concepção sobre a pesquisa desenvolvida no trabalho docente:

A pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. [na íntegra em todas as versões]. (Brasil, CP 009/2001, p. 34)

O objeto de estudo frisado no documento é “o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (p. 34).

Portanto, trata-se de uma “pesquisa voltada para a ação do professor e único capaz de examinar sua prática” (Zeichner e Liston, citados por Geraldí, Messia e Guerra, 2000, p. 252-253). Na análise de Zeichner¹³ (1998), que fundamenta a concepção de pesquisa das diretrizes, só o detentor da prática, no caso o professor, está em condições de refletir sobre ela, constituindo uma ciência da prática para dar respostas que precisam ser imediatas. A pesquisa produz saberes, e a reflexão ocorre durante a ação do professor, antes e depois dela. Segundo essa concepção, a reflexão tem como ponto de partida a prática, e pode possibilitar a articulação teoria e prática

porque “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (Zeichner, 1993, p. 21).

Portanto, teoria e prática estariam dissociadas pelo desencontro entre a teoria do observador e a do professor, esta última produzida na cotidianidade. Nessa concepção não é a condição histórica constituída pela sociedade capitalista na divisão do trabalho que provoca a alienação e cria formas de reificação e fetiche, dicotomizando teoria e prática.

Consoante as idéias das diretrizes, o professor, como outros profissionais, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem de ser feita em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista –, sob o risco de se perder a oportunidade de intervenção no processo de ensino–aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto em que se efetuam é complexo e indeterminado, o que dificulta uma antecipação desses resultados.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível. (Brasil, maio 2000; fev. 2001, abr. 2001, CP 009/2001)

Bem, parte-se da questão de que as propostas governamentais, ao sugerirem a pesquisa, parecem abandonar a idéia de uma totalidade explicativa, de um conhecimento universal. Conseqüentemente, a relação teoria e prática se inclina para sua resolução na ação,¹⁴ procurando fazer equivaler a teoria à prática, como descrito no trecho anterior.

É a busca da superação de uma lógica formal por uma lógica exclusivamente do sensível,¹⁵ havendo um resgate do subjetivo, no sentido de escolha, de experimentação. Não há aqui, porém, o estudo nem a superação de categorias centrais, como a questão da classe. Nessa forma de investigar a realidade ou de fazer pesquisa a primazia é do sujeito sobre o objeto. O sujeito é quem conhece, ele é o criador da realidade, aquele que dá significado ao objeto. Rompe-se com a interação sujeito e objeto da visão dialética, e com sua historicidade.

Essa forma de pesquisa recusa a compreensão de que o senso comum, por sua condição histórica, é capaz de apreender apenas uma parte do fenômeno. Segundo ela, o senso comum é um tipo de conhecimento que advém da experiência e fornece a verdade. Acredita-se, entretanto, que o senso comum são saberes não sistematizados que orientam a vida cotidiana e que, portanto, são válidos como formulação imediata. A ciência busca no senso comum informações para suas pesquisas e muitas vezes ele é informado pela ciência. Há, no entanto, um limite histórico entre eles, pois o conhecimento sistematizado rompe com o senso comum e avança na sistematização dos conhecimentos. E esse movimento é necessário, pois é a superação do senso comum que permite revelar toda uma realidade.

A pesquisa-ação mergulhada no cotidiano traduz a convicção na força emancipadora da ação, do saber fazer na busca de um fim, muitas vezes cooptado, que leva a ações cujos meios e fins não são pensados.

A idéia presente na proposta governamental de professor reflexivo – uma idéia que defende a prevalência da ação reflexiva e do senso comum como fonte fidedigna de conhecimento – rechaça a teoria como fonte de emancipação, de revelação da prática e, portanto, de realização da práxis. É importante afirmar que sem teoria não há práxis, nem emancipação, e esse “pode ser o caminho mais difícil, mas não há outro” (Miranda. 2000, p. 9). Mesmo porque, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (Kosik, 1976, p. 13).

As diretrizes se referem à pesquisa como atitude cotidiana,

especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. (Brasil, CP 009/2001, p. 35)

A pesquisa educacional que toma o cotidiano como seu objeto de estudo, acaba se limitando a descrições e impressões que permanecem dentro dos limites imediatos, o que se poderia chamar de “constatação do óbvio” (Oliveira, 1996, p. 27).

Ocorre ainda a dicotomia entre estudar o processo histórico de forma ampla, produzindo os conhecimentos, e estudar o cotidiano, a própria ação, apenas no espaço escolar. É preciso haver uma relação entre as duas coisas, e que esta não seja centrada apenas no micro. Embora este seja constitutivo e constituinte das relações sociais que acontecem no cotidiano, também o macro tem sua relevância, na medida em que retém a historicidade e o todo que constituem as mediações do objeto. Também não se pode ficar apenas no macro, pois, pela crítica isolada dos condicionantes sociais, estes não se efetivam, não chegam ao chão da escola, além de serem insuficientes para esclarecer a complexidade do fenômeno. É na totalidade, portanto, que se pode explicar a lógica, a direção e as relações do cotidiano.

Ademais, numa sociedade estruturada sobre relações sociais de luta de classes, divisão de trabalho, portanto, de dominação, a cotidianidade da pesquisa educacional pode vir a ser uma ação dirigida por paradigmas que servem a determinados fins e valores. Segundo Oliveira (1996, p. 28), isso vem ocorrendo com certa frequência:

As pesquisas em educação, que, através do conhecimento por elas gerado, visam contribuir, em última instância, para o processo social de superação da alienação gerada pela sociedade capitalista, têm com frequência (malgrado certo avanço no domínio de um referencial teórico compatível com aquele objetivo último) naufragado teórica e praticamente em impasses surgidos no cotidiano das atividades de pesquisa e, assim, não raro vêm reproduzindo e reforçando o fenômeno da alienação, contrariamente ao pro-

posto (de forma explícita ou implícita por aquele seu objetivo último.

Isso acontece porque se criou a idéia de que o senso comum traduz a essência e esta pode ser captada imediatamente. Assim as pesquisas acabam por constatar representações tomando-as como o concreto real. Reiterou-se neste trabalho, por várias vezes, que a realidade não se dá a conhecer, em virtude de uma condição histórica cujas relações sociais e econômicas não podem ser transparentes. É como se houvesse um véu atrapalhando a visão da essência, no caso, a ideologia presente no imediato. Portanto, as pesquisas centradas na cotidianidade podem acabar contribuindo para um círculo vicioso:

Ao invés de a pesquisa sobre a cotidianidade em educação contribuir para a superação das relações cotidianas alienadas na educação, tem ocorrido o inverso, isto é, por não se compreender o que sejam as mediações entre educação, pesquisa e cotidianidade, acaba-se absorvendo a estrutura alienada do cotidiano e utilizando-a como base metodológica da pesquisa. Assim a pesquisa volta ao cotidiano, legitimando sua estrutura alienada, em vez de contribuir para a superação dessa alienação. (Oliveira, 1996, p. 37)

Acredita-se na necessidade de admitir o cotidiano, a escola, como lócus de formação, dando vozes àqueles que fazem a educação no país e que estão diretamente com os filhos da classe trabalhadora, possibilitando-lhes maior autonomia por reconhecê-los como sujeitos capazes de produzir novos conhecimentos. Isso não pode, entretanto, significar abrir mão da qualidade, o que, nesse caso, implica a compreensão de que para conhecer cientificamente uma realidade, revelá-la e transformá-la é preciso identificar nela as categorias de análise que representam os fatores constituintes dessa realidade. Não se pode também esquecer as relações desses fatores entre si e com os objetivos sociopolítico-econômicos que os determinam naquele momento histórico (Oliveira, 1995).

E essas condições não estão garantidas nas diretrizes. A articulação teoria e prática, proposta fora dessa concepção, preconiza a

união do pensamento e do fazer, mas não contribui para a capacidade de interferir sobre eles. O pensamento e o fazer estão mascarados na alienação da sociedade capitalista e do trabalho. Pode-se perguntar então se não há saídas. Ora, tem-se defendido que a realidade é contraditória, no entanto a possibilidade de superação existe.

O discurso da pesquisa como elemento essencial para a formação de professores se torna mais incoerente quando remetido ao parecer CP10/2000, que afirma serem os institutos de educação superior o *locus* preferencial para a formação de professores. Sendo esses mesmos institutos caracterizados como instituições de ensino no parecer 115/1999 e na resolução 01/1999, como poderão então desenvolver pesquisas? E que tipo de pesquisa? Se os cursos podem, dependendo do aluno, durar 1.600 horas, é possível desenvolver pesquisas em tão pouco tempo? Além dessas questões, existem muitas outras.

Ainda é preciso ressaltar que, nessa lógica, quando a pesquisa científica é separada da formação do professor, há um reforço da proposta neoliberal que visa tornar a população dos países periféricos consumidora do conhecimento produzido nos países do G-7.¹⁶ Com essa proposta, o governo impõe uma insatisfatória formação aos professores, destinando-os a um trabalho educativo que não requer seu envolvimento em pesquisas sociais. Como consequência eles terão pouca possibilidade de serem críticos da sociedade, construtores de seu conhecimento e capazes de estimular seus alunos a construir, eles também, os seus próprios conhecimentos.

Para os estudantes oriundos das camadas populares, os repassadores de conteúdos, com uma maquiagem técnica de aulas ditas “criativas”, “estimulantes”, entre outros adjetivos, são plenamente suficientes.¹⁷ Não há necessidade de se questionarem as relações sociais presentes na sociedade onde esses conteúdos e técnicas são produzidos, nem como o são, muito menos para quê. Neutralizam-se as questões de classe, as contradições vindas do capitalismo, num discurso de pesquisa que não transforma a realidade, traz apenas adaptações para as reformas ocorridas na sociedade, considerando-as como processos naturais e eliminando a sua historicidade. Cabe lembrar que o novo sem suas mediações históricas é um impe-

rativo de reforma, mas não de mudança. Do mesmo modo, fazer pesquisa no cotidiano sem desvelar as mediações e remeter à totalidade, é reafirmar a realidade como critério de verdade, como observa Dewey (1959a).

A pesquisa, na forma estabelecida pelas diretrizes e condicionada pelo restante da legislação, como foi visto, impossibilita ao profissional da educação ser um intelectual, revestindo-o muito mais de um papel de técnico que procura a melhor forma de construir o aprender a aprender no aluno. Resta a ele travar contato com a problemática do seu dia-a-dia, buscando soluções paliativas, que não mostram nem curam a doença, mas apenas o sintoma. No entanto, ele não produz conhecimentos que possam garantir uma real leitura do seu cotidiano, o que o colocaria na posição de enfrentamento dessa realidade, de alguém que se dá à práxis.

A formação de professores deve-se orientar na busca pela unidade da teoria e prática, ou seja, da práxis – vista como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, a fim de alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos. Para tanto as propostas de mudanças devem ser debatidas, estudadas, questionadas, procurando garantir espaços para a construção de um projeto pedagógico voltado para a realidade que se quer mudar.

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso não serão medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como fórmulas eficientes e produtivas de preparar os profissionais da educação que irão resolver os atuais problemas. Todas essas discussões não se encaminharão sem que se busquem, além das condições de trabalho, elementos como plano de carreira, salário justo e a questão de gênero, que perpassam o ser professor, constituindo questões centrais de sua profissão. A luta não pode se dar em torno da formação inicial, porque tratar de profissionalização é, necessariamente, tratar da categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos, e isso não aparece nas normatizações e nem nas diretrizes.

Colocar a prática como eixo direcionador da organização curricular dos cursos de formação de professores não pode significar

a desvalorização dos conhecimentos teóricos. É preciso desvelar esse discurso de “ênfase na prática” para a melhoria da qualificação no contexto da realidade a que ele serve, que são as mudanças no capitalismo, portanto na forma de produção e no padrão de trabalhadores.

A prática, ou seja, a atividade intencional humana, é com certeza muito importante, pois é ela que determina a consciência; porém a transformação da realidade advém do movimento dialético teoria-prática. Não se transforma o mundo interpretando-o, mas também não se muda a prática sem desvelar o seu sentido, que se encontra velado pela condição histórica capitalista. Não há aqui uma defesa positivista da teoria, é bom alertar, já que

em tempos de sedução relativista e discursiva, quando se fala em ‘teoria’ é sofrer o repúdio de todo tipo de irracionalismo. Formar e educar são, sobretudo, o compromisso de manter em atividade o genuíno pensamento crítico. (Moraes, 1997, p. 135)

Existe, sim, um receio da inversão atual para a exacerbação da prática e diluição da teoria, mantendo a visão associativa entre teoria e prática. Isso faria permanecer as atuais condições docentes de má formação e profissionalização, já que o estudo denuncia a formação de um educador pragmático e tecnicista. Em síntese, assevera-se que mais importante do que a atual ênfase na prática seria o momento de, nos espaços legais que restaram, apesar de já oficializada a proposta governamental, buscar projetos que reafirmem a unidade teoria e prática, tendo como lócus de formação as universidades. Essa seria uma condição essencial para que se configurasse, apesar dos discursos ilusórios, a unidade teoria e prática.

NOTAS

- 1 Mais-valia, conceito marxista que sintetiza o processo pelo qual o empresário paga ao trabalhador apenas uma parte insignificante do seu trabalho no produto; o restante é o lucro em cima da exploração da mão-de-obra.

- 2 Reformas desencadeadas a partir da nova LDB, que procuram ajustar todo o sistema educacional: educação básica e superior.
- 3 Esses dois conceitos têm o mesmo significado em Dewey.
- 4 Sua pesquisa é sobre profissionais de arquitetura, mas é utilizada para as demais formações, inclusive a de professores.
Vale lembrar que tanto o currículo de Schön, como sua tese de doutorado e todo o conjunto de suas obras foram influenciadas por Jonh Dewey.
- 5 Para obter mais esclarecimentos sobre o assunto, ler Dewey e também Zeichener e Liston (1987).
- 6 O paradigma acima explicitado se encontra em Brasil (1999, p. 60-61; maio 2000, p. 58-64 e abr. 2001, p. 55-57, dentre outras).
- 7 O conceito de senso comum aqui explicitado diferencia-se da visão cientificista, positivista e instrumental, que distingue senso comum e ciência, entendendo o primeiro como uma fonte de enganos, preconceitos e incertezas que devem ser superados pelo conhecimento científico.
- 8 Ver Marx, *O capital*, pós-fácio à 2ª edição.
- 9 Zeichener (1993), Schön (2000), Alarcão (1996), Carr e Kemmis (1998).
- 10 Simetria invertida na Física é a correspondência, em grandeza, forma e posição relativa, de partes sitas em lados opostos de
- 11 Quando se diz que um senso comum é emancipatório, é num conceito emergente, que propõe que ele seja resultado da conversão do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, tornando difusos os limites entre eles.
- 12 Nas duas últimas versões do documento (Brasil, abr. 2001; CP 009/2001), essa diferenciação é suprimida, porém seu caráter contínua permanente, pois não há avanços na redação e na concepção de pesquisa.

- 13 Este trabalho não analisa a questão do professor reflexivo e dos diferentes autores que tratam do tema; porém há entre Zeichner e Schön grandes diferenças. Zeichner avança por mostrar uma preocupação com as condições do trabalho do professor e com as questões sociais, o que em Schön não aparece.
- 14 Por isso as idéias de Dewey tomam novamente tanto vigor.
- 15 De novo as idéias de Dewey (1974, p. 181): “a experiência apresenta-se a si própria como o método, o único método”.
- 16 A expressão G-7 é utilizada para identificar os sete grandes países do capitalismo: Canadá, Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Itália e Grã-Bretanha.
- 17 Já que a outra camada pode, pelas suas condições financeiras e de acesso ao conhecimento, escolher um ensino diferenciado e de melhor qualidade. E mesmo que muitos professores paguem por sua própria formação, esta se constitui de cursos aligeirados e de baixa qualidade, em virtude de não se investir nessa área.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.
- ANFOPE. *Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional*. Recife, 21. 3. 2001a. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 23 mar. 2001
- ANFOPE. *Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 23. 4. 2001b. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 27 abr. 2001.
- ANFOPE; FORUMDIR. *Documento que analisa a versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior*.

Goiânia, 21.3.2001a. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 23 mar. 2001.

ANFOPE; FORUMDIR. *Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional*. Belém, 23. 03. 2001b. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 23 mar. 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BRASIL-PR. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Brasília, maio 2000; fev. 2001; abr. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. *Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Brasília, maio 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em: jun. 2001.

CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CARR, Wilfrid; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CONARCFE. *Documento final IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação dos Educadores*. Belo Horizonte, 1989. Mimeografado.

DEWEY, John. *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1933.

_____. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

_____. *Experiência e educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. *Democracia e Educação*. 4 ed. São Paulo: C. E. Nacional, 1979.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras-ALB, 1998. p. 307-333.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI. *A concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JAMES, William. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOWARZIK, Woldfdietrich Schhmied. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A formação de professores da educação: propostas de diretrizes curriculares*. 1998. Mimeografado.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feurbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

MILLS, C. Wright. *Sociologia y pragmatismo*. Buenos Aires: Edições Siglo Viente, 1968.

MIRANDA, Marília Gouveia. Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. In: SEMANA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2000. Goiânia: UFG, 2000. Mimeografado.

MORAES, M. C. M. *Repensando a crise: morte do "real" ou derrota do pensamento*. Florianópolis: UFSC, 1997. Mimeografado.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

PRIETO, Carlos. A prática na teoria: profissionais com vivência em empresas e no governo criam escolas de administração. *Veja*, São Paulo, v. 1.669, n. 40, ano 33, p. 153-154, out. 2000.

SBEnBIO. *Apontamentos da Diretoria Executiva Nacional da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO) sobre o documento de diretrizes para formação docente (CNE/MEC, versões maio 2000, fevereiro 2001 e abril 2001)*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.life.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 27 abr. 2001.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio.(Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte. *As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: instrumentalização ou autonomia?* 2000. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2000.

TANGUY, Lacre; ROPÉ, Françoise. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais nocões na escola e na empresa*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe ILA-PUC-RS, sob a supervisão de Julieta B.R. Desaulniers. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHENER, K.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras-ALB, 1998. p. 33-71.