

CRÍTICAS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: UMA QUESTÃO DE PARADIGMAS

Elsieni Coelho da Silva

Prof^a Ms. DEART/FAFCS/UFU;
Doutoranda em Educação, FE/UFG.

RESUMO: A proposição de formar o professor reflexivo a partir de Schön (1992) desencadeou um debate no Brasil, desde 1992, ora com objetivo de ampliá-la, ora de negá-la. Algumas problemáticas decorrem a partir daí, minimizando a possibilidade de experienciar e construir um ensino prático-reflexivo que não se limite a essa proposição, mas que possa ser um princípio pedagógico com avanços epistemológicos. Dentre essas problemáticas existem críticas contundentes à formação do professor reflexivo que inviabilizam o seu avanço e favorecem a permanência do paradigma da modernidade na formação do professor. É sobre essas críticas que nos deteremos para análise aqui neste trabalho.

PALAVRAS CHAVES: Professor reflexivo. Professor pesquisador. Paradigma de formação.

ABSTRACT: The proposition of training a reflective teacher stemming from Schon (1962) brought about a debate in Brazil, since 1992, at times with the objective of amplifying it, at times denying it. Some issues arose from it minimizing the possibility of experiencing and building a practical reflective teaching which would not be limited by this proposition, but that would enable it to be a pedagogical principle. Among the issues there are firm criticisms of the training of reflective teachers that cripple its progress and favor the remaining of modernity paradigms in the

training of teachers. It is on these criticisms that we focus our analysis.

KEY WORDS: Reflective teacher. Research teacher. Paradigms of training

A proposição de um ensino prático-reflexivo, de Schön (1992, 2000), para formar o professor com talento artístico, a partir da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação, desencadeou no Brasil, a partir de 1992, análises com avanços teóricos (PIMENTA, 2002; GERALDI, 1998), apropriações acríticas e oposições contundentes (DUARTE, 2003; MIRANDA, 2004). A temática encontra-se hoje quase descartada por haver um entendimento de que a proposição está superada, enquanto perdemos oportunidades de experienciar e construir um ensino prático reflexivo como princípio pedagógico.

Propomos aqui, analisar as críticas apresentadas por Duarte (2003) e Miranda (2004), amparadas pelo paradigma da modernidade em contraponto com o paradigma emergente da pós-modernidade (SANTOS, 1987), à proposição do professor reflexivo feita por Schön (1992). Adotamos a concepção de paradigma enquanto “totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como a sociedade se organiza” (CAPRA, 1988, p. 17).

A proposição de Schön (2000) de uma nova epistemologia da prática problematiza e se contrapõe à prescrição e a instrumentalização para a prática, além de criticar o modelo de formação do professor que privilegia o conhecimento teórico em detrimento dos conhecimentos para a prática. Para Schön é inconcebível julgar a prática como processo formativo desnecessário perante uma formação teórica sólida. Ele entende

que somente a formação teórica não supre as necessidades de situações enfrentadas no cotidiano da prática profissional. Situações essas que exigem, para além do conhecimento técnico, uma avaliação política, econômica, social entre outras para a tomada de decisões. Questionar essa tradição, em que a teoria se faz reconhecida como prioridade à formação do profissional, implica enfrentar e receber críticas incisivas e os artigos dos dois autores que escolhemos constituem um exemplo disso.

Duarte (2003) assume um posicionamento contrário e enfático, facilmente visível e justificável. Facilmente visível porque ele se utiliza de expressões exacerbadas na maior parte de seu texto para convencer o leitor de que há uma radicalização nas idéias de Schön, ao invés de uma análise como a que encontramos no último item que escreveu: “Por que Donald Schön não entendeu Luria?”. E justificável pela sua área de atuação acadêmica em que assume disciplinas estritamente teóricas (Curriculum Vitae/ CNPQ, 2006) e, portanto, é representante da tradição que Schön critica.

Como exemplo das expressões utilizadas por Duarte ao tecer críticas a um conjunto de autores que compartilham com princípios apresentados por Schön, temos: “esse autor (referindo-se a Tardif) é também *bastante taxativo* quanto às conseqüências, para a pesquisa educacional, de sua definição epistemológica da prática profissional” (2003, p. 603; grifo nosso), quando na realidade no fragmento de Tardif encontramos: “[...] Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os

saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade [...] e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam [...]’ (apud, Duarte, 2003, p.604). Tardif reconhece que é um posicionamento polêmico, sem, no entanto, ser categórico e muito menos “bastante taxativo”. Ainda segundo esse autor, tal posicionamento se restringe aos estudos sobre o ensino e não aos que possuem um caráter eminentemente teórico e/ou epistemológico.

Duarte continua com as críticas aos posicionamentos de Schön em que destaca “Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um ‘progresso’. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação” (Schön, apud, Duarte, 2003, p.618). Duarte afirma que aí

[...] haveria apenas ‘coordenação’ ou uma ‘associação’ de duas diferentes estratégias representativas [...] Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. (2003, p.618, grifo nosso)

A problemática para esse autor é a não hierarquização entre as representações figurativas e formais, assim como a não subordinação das representações figurativas e o reconhecimento das representações formais como progresso educativo. Ele não concebe, como Schön, que tanto o saber escolar quanto o saber cotidiano do aluno e tanto o saber científico quanto o saber prático do professor possuem valor equiparado.

Desse modo, Duarte (2003) entende que conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação são sinônimos em Schön e os sintetiza como conhecimento tácito. Além disso, alega que o conhecimento

tácito para Schön constitui-se como centro da formação profissional em geral, e do professor em particular, desvalorizando o conhecimento científico/ teórico/ acadêmico, visto que em ambas as situações não há a necessidade de que os conhecimentos sejam expressos por meio da linguagem.

Ao dispensar as particularidades dos dois tipos de conhecimentos, o conhecer-na-ação, como um conhecimento incorporado na rotina, utilizado sem uma consciência, e a reflexão-na-ação, como atitude de se perguntar e agir cotidianamente frente às situações problemáticas, Duarte (2003) ignora as contribuições e ponderações de Schön.

Para Duarte, na concepção de Schön há uma substituição do conhecimento escolar pelo conhecimento tácito e uma supervalorização deste último sobre o primeiro. Se houvesse uma compreensão nesse sentido, teríamos que concordar com Duarte quando diz, que considera a proposta de Schön um retrocesso. No entanto, ainda indagamos a pertinência de sua crítica uma vez que Schön ressalta

Gostaria de dizer o que *não* tentei fazer neste livro. Não tratei de como o ensino da ciência aplicada pode ser melhor combinado com um ensino prático reflexivo (tenho uma idéia a este respeito – que a ciência aplicada deveria ser ensinada como uma forma de investigação, fosse ela semelhante ou diferente da reflexão na ação de um profissional capacitado, mas aqui apenas mencionei o assunto) (2000, p vii – ix; grifo do autor)

Ou seja, esse autor se limita a explorar a essencialidade da reflexão na formação do profissional com “talento artístico”, critica o modelo de formação atual, mas não desconsidera as contribuições de uma formação teórica, nem da ciência aplicada. Basta observar a advertência ao leitor, por não ter explorado em sua obra como a ciência aplicada poderia ser melhor combinada com um ensino prático reflexivo.

Embora Schön proponha um processo de aprendizagem pautado pela prática, “concordamos com Alarcão quando este alega que o processo de aprendizagem não nega a importância do ensino da ciência aplicada, porém esta só é válida se for combinada com a prática profissional que integra ação e reflexão na ação, considerando esta como fonte de conhecimentos que se geram na própria ação” (1996, p. 22-23; grifo da autora). Schön (2000) critica o uso de um saber universal na prática profissional ao desconsiderar as peculiaridades dos fatos num dado contexto. O que não significa destituir a importância teórica na formação profissional, pois o que refletimos e como refletimos, na prática, elucidam um imbricamento entre teoria e prática, mesmo quando a finalidade da reflexão seja para atender uma necessidade prática.

Mas Schön (1992, 2000) se tornou vulnerável às críticas não só por partilhar de paradigmas emergentes na formação de profissionais, mas também por deixar lacunas na apresentação de sua proposta. Ele não abordou aspectos possíveis a serem analisados nos processos de reflexão; não apresentou a relação entre dimensões teóricas e práticas nos diferentes níveis de reflexão e deixou de contextualizá-los dentro de um currículo, ao centrar-se na aprendizagem e construção da competência da prática profissional. Além disso, ele se deteve ao princípio da reflexividade como processo educativo, sem, contudo, explorar os elementos possíveis ou inerentes à reflexão.

Isso facilitou a Duarte (2003) fazer um conjunto de afirmativas que pode não condizer com a concepção de Schön. Dentre elas temos que: na proposta do professor reflexivo há uma desvalorização do conhecimento científico/ teórico/ acadêmico e nos aspectos pedagógicos o saber escolar é desvalorizado; há uma ênfase no conhecimento tácito na constituição do currículo de formação de professores; a proposta converge para uma formação de um profissional “pós-formal” por se nutrir da corrente pós-moderna, do multiculturalismo crítico, da pedagogia crítica; há um espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-

moderna e do espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal; há a “Celebração do fim da teoria” como uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo do basta “saber fazer”.

Duarte (2003) reafirma a defesa do paradigma da modernidade, hoje predominante na formação de professores, mas não abre possibilidade para uma reavaliação desse modelo e nem mesmo do apresentado por Schön ao simplesmente rechaçá-lo, como insiste:

Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário apresentado por Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. Em um texto [...] afirmei que o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar. Agora estendo a mesma afirmação aos estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a *transmissão do conhecimento escolar*: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores (2003, p. 11; grifo nosso)

Seus posicionamentos indicam tensões quanto ao lugar da universidade e da escola na formação do professor, bem como da teoria e da prática, dos saberes universais e locais, dos saberes

tácitos e dos saberes escolares, do ensino como transmissão ou como construção de conhecimento. Além disso, revelam uma inquietude ao entender que a proposta do professor reflexivo vem questionar a prática de ensino de professores na universidade, como fica evidenciado no seguinte trecho: “Para que não digam que estou exagerando na constatação das consequências da proposta de Tardif, vejam, como ele mesmo encerra seu artigo, defendendo a necessidade de os professores universitários investigarem suas próprias práticas de ensino.” (2003, p.605) Por que a indignação? Qual é o problema em se questionar e investigar a prática docente no ensino superior?

Observamos, assim, no artigo de Duarte (2003) não uma análise, mas a necessidade de revidar as ideias de Schön. Já Miranda (2004) procurou fazer uma análise da proposição do professor reflexivo como sinônimo de professor pesquisador, embora, de antemão, mantenha também um posicionamento contrário e diversos equívocos. A autora propõe

discutir a articulação entre ensino e pesquisa na formação de professores na perspectiva do debate atual sobre o professor reflexivo e mais particularmente, na perspectiva do professor pesquisador. A intenção não são os diferentes conceitos e a discussão de limites e perspectivas dessa abordagem, mas é apanhar algumas questões que são consideradas relevantes para a abordagem do tema. (2004, p.132)

A abordagem de questões relevantes que propõe Miranda (2004) se consolida na enumeração de riscos da proposta em questão, frente ao seu entendimento de que há recusa de um lastro teórico substantivo. Mesmo atribuindo os riscos ao uso acrítico e sem critério da noção de professor reflexivo, seu posicionamento contrário se consubstancia pela ausência de apontamentos de contribuições da proposta.

As evidências já se encontram no título do texto: “Professor

pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores” (MIRANDA, 2004, p.129). O termo *pretensão* pode ser analisado tanto positivamente, como anseio, aspiração do movimento do professor pesquisador, quanto de forma pejorativa, como ambição ou cobiça. No modo como a autora vai tecendo suas observações, diferentemente daqueles que estão buscando ampliar as possibilidades teóricas, práticas e às vezes políticas da proposta do professor reflexivo e/ou pesquisador, vai se firmando o uso do termo pretensão no sentido de ambição.

Para Miranda, apesar das nuances nas abordagens sobre professor pesquisador, todas elas convergem para a contraposição à racionalidade cientificista, fundamentada no positivismo; negam a prática como uma abordagem técnica por perder de vista aspectos essenciais de sua condição de prática reflexiva e opõem-se ao ‘enfoque fundamentalista’, no qual as disciplinas de fundamentação teórica e psicológica dão suporte necessário e suficiente para a prática pedagógica, ao entendê-las como mera atividade técnica. Além disso, tais abordagens ainda rompem com o iluminismo, ao abandonarem a ideia de uma totalidade explicativa; rechaçam a universalidade do conhecimento; trabalham a relação teoria e prática para sua resolução na ação e fazem equivaler teoria e prática, senso comum e conhecimento sistematizado.

Assim, Miranda (2004) aponta que um dos riscos da proposta do professor pesquisador é constituir-se em uma nova face da racionalidade técnica, mas que, para superá-lo faz-se necessário: a) repensar a noção de ação; b) converter a ação reflexiva individualista do professor em reflexão coletiva; c) incluir a instituição e os contextos sociais e históricos da ação; d) buscar matizes teóricas e ideológicas.

Se por um lado esses apontamentos contribuem para ampliar e mesmo romper com limitações da proposição do professor reflexivo e/ou pesquisador, por outro lado, autores como Miranda

incorrem no erro de desconsiderar a problematização sobre a formação para a prática, da qual se originam essas propostas. Com isso, vão-se tecendo críticas como se houvesse um reducionismo dessas proposições à prática como meio exclusivo para a formação do professor e do professor como único sujeito capaz de construir uma análise de sua prática. Um exemplo disso é quando Miranda (2004, p.134) assegura que em Zeichner e Liston:

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar a sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (Zeichner e Liston, apud. Geraldi, Messias e Guerra 1998, p. 252-253).

No entanto, na proposição de Zeichner e Liston citada por Miranda, (op cit.) cujo recorte já havia sido feito por Geraldi (1998) não está posto que o professor reflexivo, “ele e só a ele” cabe examinar sua prática, definir o direcionamento político e educativo com amplos poderes e independência. O que pode ser lido na citação destacada é que estas são características chaves para um professor reflexivo e não que seja capacidade somente dele, eliminando os papéis de pesquisadores externos, agentes e instituições envolvidos com as questões educacionais.

Nem mesmo o fragmento de Zeichner a seguir, utilizado por Miranda, permite chegar à conclusão de que somente ao professor reflexivo cabe uma análise de sua prática como continua reafirmando. O que o autor traz já é outra problemática em torno da teoria e prática, do pesquisador e do professor, como podemos confirmar:

A prática de todo o professor é resultado de uma ou outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e resultados. Em minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura ocorreu 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 as realizações de objetivos educacionais. Em minha opinião, a diferença entre teoria e a prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. (Zeichner apud Miranda, 2004, p. 135, grifo do autor.)

Para Miranda as idéias de Zeichner significam: “Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela (a prática). Ele pode e deve considerar os discursos vindos de fora para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente de dentro que ele a constrói” (2004, p. 135). Com base nessa interpretação, de que a proposição do professor reflexivo atribui exclusividade ao professor como detentor da competência para refletir sobre sua prática, e considerando o que afirma Duarte (2003), tende-se a evitar a expansão do referido ideário, pois inevitavelmente isso provocará no âmbito da universidade uma repulsa. Por isso, questionamos se essa não é uma interpretação cujo equívoco torna-se conveniente à manutenção de tradições na formação do professor.

O que precisa ser entendido é que a existência do desencontro, apontado por Zeichner, entre a teoria do pesquisador observador e a do professor, não quer dizer que o pesquisador observador não tenha competência para observar e produzir uma teoria, mas que a teoria produzida por ele pode ter um significado para sua formação e atuação profissional, bem como para estudos teóricos.

Isso não assegura uma contribuição para a prática do professor pesquisador que percorreu outros trajetos teóricos e práticos, com significados diferenciados das teorias produzidas pelo pesquisador.

Mas Miranda não compartilha dessa concepção presente na proposição do professor reflexivo e/ou pesquisador, mesmo ao anunciar que “há três pontos que parecem fecundos” (2004, p.135) nela. Se “parecem fecundos” não quer dizer que sejam. Dentre os pontos, essa autora destaca o “reconhecimento do trabalho do professor e, como dizem alguns, para a sua autonomia, para a sua emancipação”(MIRANDA,2004, p.135), cuja importância é atribuída a terceiros, na expressão “como dizem alguns”, e não assumida pela autora. E quanto à emancipação anunciada ela questiona

Alguém poderia perguntar, nesse momento, se uma proposta preocupada com a autonomia do professor, com a transformação da educação na perspectiva dos interesses dos excluídos, que se contrapõe à racionalidade técnica e ao ensino considerado elitista necessitaria ainda ser objeto de questionamentos quanto seus princípios e propósitos. Afinal, parte desta literatura, principalmente produzida no Brasil, não busca referenciar-se também em autores do pensamento de esquerda como Gramsci, Pierry Anderson, até mesmo Marx, para não falar nos brasileiros Frigotto, Paulo Freire, Ricardo Antunes e tantos outros? Tudo isso não contribui para definir seus fundamentos teóricos e metodológicos? Sim, mas é preciso ir além das intenções e apreender os nexos lógicos e históricos aí constituídos (MIRANDA, 2004, p. 136).

Se por um lado há razão para se perguntar por que alguns desses autores não estão se constituindo como referência na fundamentação teórica e metodológica da proposta do professor reflexivo e/ou pesquisador, por outro, há um equívoco no entendimento de Miranda (2004), de que esse movimento esteja

pensando a autonomia e a transformação da educação na perspectiva dos interesses dos excluídos. Embora seja uma proposta de inclusão do professor no processo de produção de conhecimento, isto se apresenta como necessário às práticas que se queiram significativas. Por isso, a proposta não se insere na discussão de dar voz a quem não tem voz, mas de buscar a superação de problemas inerentes à prática.

Concordamos com a autora de que é preciso ir além das intenções e apreender os nexos lógicos e históricos constituídos na proposta do professor reflexivo e/ou pesquisador. No entanto, os que se alinham a essa proposta ainda estão centrados mais numa discussão conceitual e nas estratégias de formação, enquanto as discussões dos nexos lógicos e históricos estão sendo apresentados por aqueles que vêem as propostas do professor reflexivo e/ou pesquisador com certo ceticismo.

Outro ponto que parece ser fecundo, destacado por Miranda está:

No grande empenho de alguns autores em transformar a educação, dando vez e voz àqueles que efetivamente consolidam o difícil cotidiano das escolas públicas. [...] Ainda que, às vezes, o tom de quem contrapõe ‘ao pessimismo da teoria’ o ‘otimismo da vontade’ pareça bastante voluntarista, não se podem deixar de reconhecer a justeza e a generosidade dos propósitos. (2004, p. 136)

Este é mais um de seus equívocos, pois o que os autores estão defendendo não se constitui como um ato de benevolência, nem de justeza e generosidade com aqueles “que efetivamente consolidam o difícil cotidiano das escolas públicas”. Há um reconhecimento dos professores como produtores de saberes, no caso de Zeichner (1998). A prática do professor é resultante de outra teoria, sendo ela reconhecida ou não, e seus saberes constituem tanto uma teoria quanto as teorias geradas nas universidades. Em um outro ponto Miranda assinala:

[...]com grandes implicações para os 'pesquisadores acadêmicos', é a crítica que os defensores da 'pesquisa-ação' fazem às universidades e às suas relações com os 'professores práticos'. Ainda que não se compartilhe das mesmas convicções sobre a natureza dessa relação, como se verá a seguir, é vital que a universidade seja sempre questionada e chamada a responder por suas políticas e ações. (2004, p.136)

Ao mesmo tempo em que a autora concorda que é vital que a universidade seja questionada e chamada a responder por suas políticas e ações, e que a proposição do professor reflexivo e/ou pesquisador traz esse tipo de implicação, ela, a seguir, esboça o não compartilhamento com as críticas dos defensores da pesquisa-ação sobre a relação entre "pesquisadores acadêmicos" e os "professores práticos" ao enumerar os riscos da proposição, entre os quais aponta: "Corre-se o risco que não parece muito distante, de que toda essa questão (da universidade e sua relação com os professores práticos como propõem os defensores da pesquisa-ação) contribua para desqualificar a universidade como instância formadora de professores" (2004, p.142).

Será que essa proposta do professor reflexivo e/ou pesquisador realmente ameaça a universidade como instância formadora de professores? O que se rejeita não é a perda do monopólio da pesquisa e a autoridade acadêmica? O que há por trás do risco anunciado não seria um receio da sistematização dos questionamentos sobre o processo de formação acadêmica do licenciando? A proposta do professor reflexivo e/ou pesquisador não pode nem deve ser entendida como uma ameaça à universidade.

Fica evidente que o receio dos dois autores, cujas críticas estão sendo analisadas, surge da necessidade de revisar o papel da universidade como o único espaço de formação do professor e de consolidação da pesquisa no paradigma emergente.

Entendemos que, como espaço detentor da tradição em pesquisa, até então, uma parceria entre pesquisador e professor, bem como da universidade e da escola, só tem a contribuir para um avanço mais rápido dos estudos sobre a prática educativa e o processo de formação do professor para e na prática profissional.

No entanto, um dos riscos da proposta do professor reflexivo/ pesquisador para Miranda está em que: primeiro "se converta em mais uma retórica legitimadora da reforma educacional, pondo mais responsabilidades sobre os ombros dos já esgotados e injustiçados professores, responsabilizando-os uma vez mais por seus insucessos" (MIRANDA, 2004, p. 141). Se por um lado esse risco é certo, por outro, precisamos pensar se a pesquisa se constitui como uma atribuição a mais ao sobrecarregado professor ou se ela assume uma importância cultural não só para a formação do professor, mas no redirecionamento da concepção da educação básica.

Segundo risco, que a "Reflexão pode passar a ser sinônimo de resolução de problemas na escola" (MIRANDA, 2004, p.141). Esse é um risco possivelmente advindo de uma má interpretação sobre a reflexão na formação do professor que a autora traz com pertinência. Embora entendamos que o exercício recorrente da reflexão permita ao professor uma maior flexibilidade no rearranjo didático e mais criatividade, ao se conscientizar de sua prática, não se pode ter a reflexão e a pesquisa na formação do professor com o fim imediato de mudanças nas práticas educativas.

E para que a pesquisa se constitua não só como um processo formativo do professor, mas também como uma das estratégias de ensino na educação básica, precisamos, antes, de contar com uma política de formação de professor pela pesquisa e para um ensino com pesquisa (DEMO, 1998). Não há como o professor ser mediador e utilizar a pesquisa na formação do aluno se não tiver, na sua formação, a prática da reflexão e da pesquisa. Terceiro risco:

O suposto de que o conhecimento é importante, porque é útil e

imediatamente traduzível na prática do professor. reduz muito as possibilidades desse professor se aproximar de uma discussão teórica que não seja orientada para um fim imediato. Esquece-se de que nem todo conhecimento produzido teoricamente precisa estar orientado para a prática escolar imediata, nem a educação pode se restringir à sala de aula e à escola. (MIRANDA, 2004, p. 141)

É um equívoco entender que no ideário do professor reflexivo quer dizer que toda a teoria tem que ser traduzível em prática. A preocupação é com os saberes necessários à prática de ensino e as estratégias formativas que melhor contribuam com ela. O que implica revisar o lugar da teoria e da prática na formação do professor sem, contudo, excluir a teoria ou entender que essa tenha que ser aplicada à prática.

Quarto risco, “ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implementar, pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor” (MIRANDA, 2004, p.141). A preocupação de base dessa autora é com:

a recusa de totalidade explicativa e a busca de muitas interpretações implicam afirmar que todas as explicações se equivalem. que todas as determinações são igualmente possíveis. Está em questão, portanto, a visão racionalista de conhecimento. Toda discussão sobre a prevalência da ação reflexiva, no limite, se contrapõe à idéia de que a teoria também seja fonte de emancipação. ou acredita que ela não é emancipadora, na medida em que insiste em afirmar princípios universais que expressam a idéia de totalidade. (2004, p.140)

Com isso, há que se observar que a autora, ao afirmar a existência da negação da teoria na proposição do professor reflexivo/pesquisador, o faz em função de suas concepções de pesquisa e construções de categorias de totalidade e universalidade fundamentadas em parâmetros marxistas. Já ao

diferenciar técnica de prática, a autora reivindica para a prática a condição de práxis, “de instância de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação” (2004, p.134). O que significa que aproximações e leituras entre estas concepções ainda são possíveis. E para fechar suas abordagens Miranda afirma:

Finalmente, como suporte da reforma curricular dos cursos de formação de professores, o exercício da pesquisa pode se converter em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. Sem teoria, não há emancipação, sem dúvida, é o caminho mais difícil, mas não há outro. (2004, p.142)

Então questionamos: é possível o exercício da pesquisa como uma ação esvaziada de significados, de se fazer pesquisa, ainda que seja na perspectiva da pesquisa-ação, sem que haja um subsídio teórico? Mesmo no processo reflexivo do docente, quando não há um objetivo de sistematização das indagações enquanto pesquisa, não seria ingênuo esperar que ele pudesse ser realizado independente de influências teóricas? Agora, não há dúvidas de que ainda se faz necessário discutir e ampliar os fundamentos teóricos, práticos e as inter-relações entre ensino e pesquisa na formação do professor, bem como delinear o que é, como fazer, quem participa da pesquisa numa dimensão curricular, pedagógica e política. Pesquisar práticas formativas de formadores de professores que se preocupam em utilizar a reflexão e/ou a pesquisa como estratégia de formação dos professores, o que pode explicitar novos elementos teóricos, práticos e políticos dessa discussão que ainda encontra-se predominantemente no plano do debate teórico e não no das práticas. Assim, talvez se possa minimizar o embate paradigmático e favorecer o

redirecionamento da formação do professor hoje tão questionada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (org) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. p 9 a 40.

CAPRA, F. *Sabedoria incomum*. São Paulo, Cultrix, 1988.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação e Sociedade*. v.24, n°83, p 601-625, ago. 2003

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

GERALDI, Corintá M. G. et al. (org.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MIRANDA, M. G. O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação entre Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, M (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Práticas Pedagógicas)

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ (org) *Professor reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Afrontamento, 1987

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77 – 91

_____. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.