

ARTIGOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEPÇÕES

Alice Yoko Horikawa

RESUMO: Este trabalho enfoca o tema da formação de professores, considerando, fundamentalmente, a relação existente entre a história da instituição escolar e as concepções de formação que foram sendo formuladas em razão das demandas sociais que se apresentavam a essa instituição. Nessa perspectiva, com base nos estudos de Marcílio (2005) e Varela (1995), apresenta as repercussões do ensino jesuítico, que marca a origem da instituição escolar em nosso país, na organização de nossas escolas, as críticas formuladas a esse tipo de ensino e as concepções de formação de professor que advieram dessas críticas. Recorre aos estudos de Schön (1998), que propiciam o debate em torno de uma abordagem reflexiva de formação, e de pesquisadores da área da formação, notadamente Contreras (2002), Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Gómez (1995) que preconizam a formação crítica reflexiva do professor. Nas considerações finais, indicam-se alternativas de atividades de formação crítico-reflexiva, considerando-se a formação inicial e a continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Formação Técnica, Formação Reflexiva, Formação Crítico-Reflexiva

ABSTRACT: This work focuses on the theme of teacher training, considering fundamentally the relationship between the history of the school and training concepts that have been formulated by reason of the social demands who presented themselves to this institution. In this perspective, based on studies of Marcílio (2005) and Varela (1995), show the impact of Jesuit education and the origin of the school institution in our country, in the organization of our schools, the complaints made in this type of education and teacher training conceptions that come these criticisms. Refers to studies of Schön (1998) which propitiate the debate around a reflexive approach to training, and researchers in the field of training, notably Contreras (2002), Libâneo (2002), Pepper (2002) and Gomez (1995) that recommend reflective critical teacher training. In the final considerations, alternatives are indicated of critical-reflexive education activities, by considering the teacher training, initial and continued.

KEYWORDS: Teacher Training, Technical Training, Reflexive Education, Training Critical-Reflexive

INTRODUÇÃO

Seguindo o preceito de Petitat (1994, p. 198) de que a escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, dada a urgência de responder a certas necessidades e a presença de certas condições que favorecem essa criação, tentaremos, neste artigo, expor as condições históricas que definiram a criação e a evolução da escola, principalmente no contexto do Brasil, relacionando-as com o processo de formação de professores. Interessa-nos, nesse caso, focalizar, fundamentalmente, a história da escola moderna, tendo em vista o fato de que é na modernidade que se observa a necessidade de relacionar a instrução com uma instituição educativa especializada, diferenciada da família e de outros grupos formativos, e se institui, então, a figura do professor propriamente dita.

Nesse trajeto histórico, procuraremos observar as questões históricas que explicam a organização escolar que temos hoje e os conflitos que a escola foi enfrentando em virtude das transformações econômicas e políticas por que atravessou e atravessa nosso país. Buscamos com isso compreender as razões de se ensejarem hoje novas perspectivas de formação de professores e as formas pelas quais essas perspectivas alteram o quadro das instâncias que, de uma maneira ou de outra, responsabilizam-se por esse processo.

Assim, organizamos este trabalho, com um primeiro item expondo, brevemente, a história da formação de professores no Brasil para, em seguida, atermo-nos às concepções de formação que se opõem à tendência tecnicista que marcou essa história. Em termos de conclusão, apontamos alguns desafios que os novos reclamos de formação apontam para as pesquisas nesse campo.

1. BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No que se refere ao Brasil, temos como primeiros formadores, os jesuítas. Inseridos no projeto de colonização dos portugueses, esses religiosos assumem o objetivo de catequizar os índios, levando avante a proposta de disseminação da fé católica, e de formar a elite colonial, preparando-a para frequentar as universidades europeias e ocupar os postos dirigentes no modelo de colonização adotado. Atendiam, assim, no que se referia à educação formal, a uma ínfima camada de jovens brancos, filhos dos grandes proprietários, ensinando-lhes, em nível secundário, a leitura dos clássicos latinos e gregos, introduzindo aí valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes. Nas escolas elementares, dirigiam-se, para mamelucos e filhos de colonos, as instruções religiosa e moral e a aprendizagem das bases do saber ler, escrever e contar. Os índios, por sua vez, eram apenas catequizados, pois os portugueses não conseguiram articular os interesses metropolitanos e as atividades coloniais com a forma de trabalho dos indígenas.

Os jesuítas não tinham o projeto de massificação da instrução. Conforme Marcílio (2005, p. 5), foi a Reforma protestante¹ que, ao substituir a transmissão oral pela tradição de obrigação de recurso à bíblia, transformou a alfabetização em condição de fé. Inicialmente, a Igreja Católica colocou-se francamente contrária à instrução universalizante, censurou os livros, proibindo edições, venda e leitura de traduções francesas da bíblia, vigiando os regentes e os mestres de escola, selecionando cuidadosamente os livros e as questões suscitadas em aula. Mas, logo, procurou adaptar-se às novas condições socioculturais, ampliando os seminários, as escolas paroquiais e as escolas de convento e mosteiros.

¹ Para melhor explanação sobre Reforma Protestante e educação, confira JARDILINO, J. R. L. Lutero e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Pensadores & Educação).

Os regentes que atuavam nos colégios jesuíticos, formados pela própria igreja, em ambiente de intenso rigor, possuíam forte inclinação humanista, voltada para a educação do homem político, que domina a eloquência e o mundo da literatura, da política e do judiciário. Como humanistas, os regentes reconheciam a norma soberana dos valores estéticos e éticos. Como religiosos, defendiam a fé católica e assumiam a tarefa de difundi-la. O corpo docente dos colégios, especializado e dedicado exclusivamente aos estudos e ao ensino, tinha o trabalho severamente acompanhado pela igreja. Os alunos, distribuídos em classes seriadas, estudavam as minúcias formais da cultura, programadas num currículo que considerava o método escolástico e o estudo da gramática, de humanidades e de retórica. Ribeiro (2003, p. 26) assim analisa o projeto jesuítico de instrução:

O seu objetivo acima de tudo religioso, o seu conteúdo literário, a metodologia dos cursos inferiores (humanidades), que culminava com o movimento denominado “imitação, ou seja, a prática destinada a adquirir o estilo literário de autores clássicos (...)” (LARROYO, 1970: 390), e a dos cursos superiores (filosofia e teologia), subordinada ao “escolasticismo”, faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral se afastassem não apenas de outras orientações religiosas como também do espírito científico nascente e que atinge, durante o século XVII, uma etapa bastante significativa. Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas.

Para Varela (1995), a influência da educação jesuítica persiste até hoje. Segundo a autora, os jesuítas conceberam uma maquinaria escolar que não só contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, como também influenciou a organização das instituições escolares das épocas posteriores, incluindo, as universidades. Foi nos colégios jesuíticos que se desenvolveu a pedagogia do controle, em que os aprendizes, colocados em espaços fechados, sob forte esquema disciplinar, eram submetidos a um processo de transmissão de saberes, devidamente selecionados pelos mestres e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, que lhes impedia o desenvolvimento da autonomia. Varela (1995, p. 88) expõe os efeitos dessa pedagogia:

1 (...) Os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também eles próprios, em seres virtuosos.

2 Os saberes que possuíam os professores jesuítas eram saberes verdadeiros, que não remetiam a processos sociais, mas a outros saberes, aos textos dos autores clássicos, descontextualizados e censurados, sempre em consonância com a reta doutrina da Igreja e a tradição católica. Eram saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais. (...)

3 Por último, este processo de pedagogização dos saberes implicou a instauração, progressivamente aperfeiçoada, de um aparato disciplinar de penalização e de moralização dos colegiais, que ligou a aquisição da verdade e da virtude à ascese e renúncia de si mesmo. Foi desse modo que a disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aulas passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino até chegar praticamente a eclipsar a própria transmissão de conhecimentos.

O sistema disciplinar desenvolvido pelos jesuítas coadunava-se com os preceitos da ‘sociedade disciplinar’ requerida pela modernidade, no seu afã de controlar cada vez mais os sujeitos e torná-los, conforme Foucault

(1987), corpos dóceis e úteis para a nova lógica de dominação que se instalava. Tratava-se de se trabalhar detalhadamente o indivíduo, por intermédio de métodos que permitiam o controle minucioso das operações do corpo, esquadrihando ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos, para obter do indivíduo o máximo de rendimento. Mobilizados pelo propósito da sociedade disciplinar, os jesuítas transformaram o espaço escolar não só numa máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar. Introduziram o ensino simultâneo, tornando a classe homogênea, com alunos perfilados lado a lado. Essa ordenação do espaço nos colégios definiu, segundo Foucault (1987, p. 125), a forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: os alunos eram colocados em filas não só nas salas, mas nos corredores e nos pátios; a colocação era atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova, à idade, à sucessão dos assuntos ensinados, a maior ou menor aplicação nos estudos, à fortuna dos pais. Esses alinhamentos obrigatórios tornaram possível o controle de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos, organizando, assim, uma nova economia do tempo de aprendizagem. O professor teria assim um quadro único da classe, em que poderia realizar, ao mesmo tempo, uma série de distinções. As fileiras marcariam lugares e indicariam valores, garantindo assim, a obediência dos indivíduos e melhor economia do tempo e dos gestos. Os quadros, estratégia importante da sociedade disciplinar, permitiam organizar o múltiplo, impedindo a formação de multidões confusas, inúteis ou perigosas.

Relativamente ao tempo, os religiosos aderem ao sistema disciplinar para apropriar-se do tempo dos indivíduos e otimizar a utilização de seus corpos. Nesse sentido, decompõem e recompõem as atividades pedagógicas, organizando-as em diversos estágios, separados uns dos outros por provas, determinando programas, que devem ser desenvolvidos mediante a consecução de fases que comportam exercícios de dificuldade crescente. Nasce daí a ideia da seriação escolar e forma-se uma pedagogia analítica, extremamente minuciosa, que decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino e hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso. Para Foucault (1987, p. 135):

A colocação em "série" das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração do poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo: possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem, possibilidade de acumular o tempo e atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo.

A proposta fundamental dos colégios era a formação de missionários jesuítas e sacerdotes que se incumbiriam da evangelização dos indígenas e da moralização dos colonos. A obra educacional era tarefa secundária, assumida pelos jesuítas em virtude da falta de escolas. De qualquer forma, nos duzentos e dez anos de permanência no país, os jesuítas constituíram-se nos principais mentores intelectuais e espirituais da colônia. Sob dois pretextos fundamentais, o de que eram detentores de um poder econômico que deveria ser exercido pelo governo e o de que educavam o cristão em favor dos interesses da igreja e não do país, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Houve, então, o esforço do Estado de instalar um sistema público de ensino, aquele que formaria o indivíduo para o Estado e não mais para a igreja.

Na verdade, o processo de estatização e laicização da escola refere-se, segundo Nóvoa (1995, p. 116), a um movimento secular de emergência do Estado-Nação, que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de transformação profunda das concepções relativas à moral, que tendem a romper com a perspectiva estritamente religiosa; da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos. A Europa e suas colônias vivenciam o processo de constituição das cidades, novas formas de organização de trabalho se estabelecem, a cultura da escrita se intensifica, promovendo uma nova forma de

organização do pensamento, as teorias científicas desenvolvem-se cada vez mais. Essas alterações sociais, culturais, políticas e econômicas requerem que o Estado tome o encargo da escola, no sentido de garantir que a produção e a reprodução da cultura aconteçam de maneira razoavelmente homogênea e bastante controlada. O empreendimento da escolarização em massa associa-se à concepção de uma escola como uma instituição capaz não só de instruir e educar a infância e a juventude, mas de instituir um país ordeiro, progressista e civilizado. Conforme mostra a história da escolarização, o processo de civilização foi vinculado à ideia de monopolização dos saberes elementares pelo Estado, por intermédio das instituições, principalmente a escola (GATTI JÚNIOR E PESSANHA, 2005, p. 83). Nesse sentido, o Estado assume um papel regenerador, civilizador e moralizador, elaborando políticas educacionais², pronunciando-se sobre programas e métodos desenvolvidos nas escolas, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a nova divisão do trabalho que se instala com a organização dos Estados-Nações (PETITAT, 1994, p. 143).

Essa nova organização baseia-se no direito à propriedade privada, aquele que garante, numa ótica liberal, o progresso econômico e cultural. Sob a insígnia da liberdade, o Estado liberal transforma a condição do homem: se antes seus direitos eram assegurados pela condição do nascimento, pela visão liberal, os homens são iguais, no sentido de que possuem, todos eles, o direito 'natural' de possuir, de acumular e de dispor de bens próprios. A desigualdade que se observa na prática se relaciona com a diferença nas qualidades físicas e intelectuais: se algumas pessoas não acumulam propriedades, isso se deve à incapacidade pessoal e não à forma de organização da sociedade. Nesse contexto, o valor da justiça está no poder do Estado de garantir a segurança, no sentido de impedir a usurpação da propriedade. O Estado passa, assim, a dispor de recursos para manter a ordem natural do mundo social. Considerando-se, no entanto, que seus princípios não são espontaneamente aprendidos pelos indivíduos, o Estado recorre às instituições para garanti-los. É assim que a educação passa a ser parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado (PETITAT, 1994, p. 143). Por essa lógica, a instrução pública assume o objetivo de inculcar nos cidadãos as bases da ordem natural pautada na propriedade, fazendo parte, assim, de todo o aparato estatal montado para assegurar a prosperidade e a tranquilidade social.

Dotada assim de forte conteúdo ideológico, a instrução pública acaba sendo, por um lado, a via pela qual os detentores do poder econômico mantêm seus privilégios em ambiente de relativa harmonia social, pois a escola, dentre outras instituições, encarrega-se de inculcar naqueles que não detêm o poder uma visão de mundo que os faz perceberem sua condição inferior como um dado natural e não de injustiça. Por outro lado, a instrução pública transforma-se no recurso pelo qual os desfavorecidos passam a acreditar que podem superar essa condição de inferioridade, numa sociedade pautada pela igualdade de oportunidades, se comprovar esforço e mérito. O esforço relaciona-se com o empreendimento de superar a ignorância que impede a ascensão social, enquanto o mérito refere-se à obediência aos ditames da ordem natural do mundo. A escola dá conta, em grande medida, desses dois investimentos, inicialmente porque, ao ensinar a leitura e a escrita, permite que o indivíduo tenha acesso ao mundo dos conhecimentos racionalmente elaborados e necessários a um bom desempenho no trabalho. Além disso, por meio de uma instrução sistemática, que prevê procedimentos didáticos rotineiros que colocam o mestre como único detentor do saber e o aluno como ignorante absoluto que deve seguir as orientações do mestre, a escola contribui para a formação de indivíduos submissos e dóceis. Na escola, enfim, as pessoas aprendem a se enquadrar nos padrões vigentes de organização social.

Se os jesuítas assumiram a instrução por quase três séculos, quem seriam os professores desse novo projeto de sociedade? O processo de estatização do ensino requereu, inicialmente, o estabelecimento

² Para análise das políticas educacionais instauradas no Brasil, da colônia aos dias atuais, confira Marcílio (2005).

de procedimentos rigorosos de recrutamento do corpo docente. No Brasil, em 1759, ano da expulsão dos jesuítas, por meio do Alvará de 28-06, criava-se o cargo de diretor geral dos estudos, instituía-se a prestação de exames para todos os professores, proibia-se o ensino sem licença do diretor geral dos estudos e designavam-se comissários para avaliação das escolas e dos professores (RIBEIRO, 2003, p. 35). No entanto, as mesmas dificuldades enfrentadas na metrópole se fizeram sentir aqui na colônia: não havia pessoas preparadas unicamente para o ofício de mestre nem dinheiro para prover essa preparação. Assim, na prática, a seleção deu-se entre as pessoas que tinham formação jesuítica. O que os diferenciaria dos antigos clérigos seria o dever de assumir o projeto de laicização da instrução, submetendo-se à autoridade do Estado e a um novo estatuto socioprofissional. A metrópole expediu uma cartilha e um manual de ensino da gramática latina elementar e das primeiras etapas da alfabetização silábica – o método previa o ensino do alfabeto, passando às sílabas simples, depois às de três letras, para então, chegar às palavras -, para orientar os professores improvisados. Instituíam-se as aulas régias, isoladas de qualquer currículo que garantisse organicidade ao ensino, e o ensino individual, em que o professor dedicava-se ao aprendizado de um único aluno por vez, enquanto os demais ficavam ociosos.

Em pouco tempo, a colônia sentiu as consequências da falta de investimentos na formação de seu corpo de professores. Os docentes não se sentiam motivados a aprimorar seu preparo, pois eram malpagos e logo se tornavam ‘proprietários’ das aulas régias que lhes eram atribuídas em caráter vitalício (MARCÍLIO, 2005, p. 21); as escolas não passavam de instalações precárias, sem mobiliário apropriado, sem material didático, sem livros. Essa situação perdurou também durante o império. Na sociedade livre, coexistiam, nas palavras de Fernando de Azevedo (*apud* MARCÍLIO, 2005, p. 53), diversos estágios de civilização. A classe dirigente diferenciava-se do resto da população do país, não só do ponto de vista dos interesses essenciais, mas, principalmente, da cultura. Havia uma minoria de letrados e eruditos e uma massa enorme de analfabetos. As escolas eram insuficientes, precárias e localizadas nos centros da cidade, sendo, portanto, de difícil acesso aos estudantes do interior. A elite, que não confiava na escola pública, ilustrava-se com preceptores particulares. De todas as partes, ecoavam críticas ao despreparo dos professores, que não recebiam nenhuma formação específica para exercer a profissão e sobreviviam do pagamento dos próprios alunos que frequentavam as poucas escolas. No entanto, a despeito desse tenebroso quadro, as elites do poder, bastante influenciadas pelos debates que efervesciam no Velho Mundo acerca do processo de civilização a que deveriam se submeter todas as sociedades, percebiam, embora lentamente, a importância da instrução e da educação para a vida da população e, conseqüentemente, a necessidade da instalação de escolas com professores preparados para proceder à transição da ‘barbárie’ para a civilização.

Com a instalação da república e da autoproclamada democracia republicana, abraçou-se mais intensamente a causa da instrução pública, como forma de identificar o Estado com uma performance moderna, desenvolvida e civilizada. Instituiu-se, finalmente, depois de duas tentativas fracassadas no período do império, a Escola Normal³, incumbida de formar os professores primários que, nas escolas urbanas e rurais, empreenderiam a tarefa de formar os pequenos cidadãos da nação republicana. A despeito da universalização da ideia de uma rede de ensino primário, universal, público, gratuito e laico, observou-se nessas escolas de formação de professores uma orientação profundamente elitista, de influência francesa.

Marcadas pela erudição, as escolas normais eram sediadas em prédios públicos belíssimos, que abrigavam moças, majoritariamente, filhas de fazendeiros, de grandes negociantes, de altos funcionários públicos e de

³ Do final do século XIX até meados dos anos 1930, a escola normal era estruturada em um curso de três anos após o curso primário, que, nesse período, ainda era inexistente como curso regular e sistematicamente organizado. A escola normal começa a estruturar-se como projeto nacional apenas em 1946 (DAMIS, 2002, p. 101).

profissionais liberais bem-sucedidos, em busca, não da formação para a docência, mas de uma formação cultural de excelência que lhes permitisse ingressar na intensa vida social burguesa. Nelas se desenvolviam, sob a regência de professores rigorosos e bastante cultos, extensos currículos, inclusive latim e francês; construíam-se ricas bibliotecas e laboratórios; organizavam-se eventos culturais prestigiadíssimos pela sociedade. Em suma, a formação dos educadores da primeira república brasileira era extremante rigorosa e elitista e apartada da realidade da imensa maioria da população brasileira. Na verdade, essa escola era mais um símbolo da sociedade dicotômica e desigual que sempre marcou a história deste país.

Ainda como reflexo dessa dicotomia, nas escolas básicas, desenvolvia-se uma prática pedagógica que, segundo Borges (2005, p. 237), considerava basicamente a moral e o civismo e a preparação para o trabalho. Embora procurasse criar normas e leis modernas, no intuito de ganhar o estatuto de civilizador, o projeto republicano de escola básica não conseguiu desvencilhar-se de concepções conservadoras, cujas raízes estavam, em grande parte, no período colonial.

Relativamente à moral e ao civismo, houve uma adesão aos preceitos do evolucionismo, na medida em que permitia o rompimento com a moral religiosa e a adoção de fundamentos cientificistas. Em razão dessa adesão, a educação básica assumiu uma função adaptadora, pautada pelo objetivo de formar a criança para ajustar-se ao meio em que vivia, considerando as concepções de infância que a psicologia fomentava nessa época. De maneira geral, a psicologia concebia a criança como um ser dotado de mais plasticidade cerebral que o adulto, sendo, portanto, a infância o momento ideal para inculcar hábitos necessários à convivência social. Caberia, fundamentalmente, à educação básica coibir as más inclinações da criança, ensinando-lhe bons hábitos e valores. Omitia-se, no entanto, o fato de que esses hábitos e valores relacionavam-se com a ordem pública requerida pela sociedade capitalista emergente, considerando-se a formação de um indivíduo submisso e dócil.

Quanto à formação para o trabalho, ensinava-se nas escolas o trabalho doméstico para as meninas, enquanto os meninos eram preparados para atuar nas oficinas e nas lidas da agricultura. Com isso, refletiu-se na escola a histórica discriminação sexual, agora, fundamentada nas teorias psicológicas, sociológicas e biológicas que defendiam, cientificamente, a superioridade masculina, o que justificaria a inserção do homem no mundo do trabalho e o isolamento da mulher no mundo doméstico. Borges (2005, p. 241), assim analisa o projeto republicano de educação:

Em vista dos sérios problemas, quase endêmicos, que caracterizam o alvorecer da República brasileira (...), alguns significados inerentes às representações construídas nesse período, cujos modelos estavam no Ocidente desenvolvido, industrializado, foram: formar o trabalhador para a indústria, higienizar o espaço urbano, formatar os setores excluídos que se apresentavam aos dominantes como "perigosos" (mendigo, mulher, criança, louco, pobre etc.) no intuito de integrá-los à nova sociedade republicana, "moderna e civil", de modo que se instalasse a "ordem" e o "progresso" no país.

De qualquer forma, a educação básica não foi, no período da primeira república, totalmente democratizada, na medida em que se mantinham excluídos da escola vários segmentos sociais. Sob orientação populista, o Estado analisa que o projeto de democratização enfrentou o fracasso em razão de uma proposta pedagógica elitista, excessivamente rigorosa. Em virtude dessa análise, os governos populistas tencionaram promover uma adequada intersecção, sob seu ponto de vista particular, entre escola e trabalho, ao mesmo tempo em que, politicamente, incitava, como forma de controlar a tensão entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial, as massas trabalhadoras a se organizarem em partidos e sindicatos e a ocuparem os espaços públicos.

Nosella (2005, p. 50) analisa que, na prática, o populismo estimulou um processo de barateamento da educação básica, estimulando uma acepção assistencialista da escola, tornando-a um prolongamento dos cuidados familiares e não um lugar específico em que se organiza sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem. Em termos de formação de professores, o autor acredita que o populismo obscureceu o conceito e a prática de trabalho intelectual, esvaziando-o de seu conteúdo duro e disciplinado e despojando-o de todo rigor e ascese. Ainda, pulverizou as formas didáticas que preparam o profissional da escola, criando o curso de magistério de 2º grau noturno, diurno, integral, padrão, tradicional, especial, público, privado etc. e instituindo inúmeros cursos de Pedagogia em universidades públicas e privadas. Permitiu a instalação de cursos diurnos e noturnos, de fim e de meio de semana, de férias, vagos, com habilitações de todo tipo, que ofereciam formação bastante questionável. Segundo Damis (2002, p. 106), a formação de professores em nível superior enfrentou o fracasso de um projeto que tencionava atribuir à formação de professores um caráter de cultura geral e de pesquisa. Na prática, as instituições que se dedicaram a essa formação assumiram a estrutura tradicional de escolas profissionais superiores, que enfatizavam a especialização técnica.

Em virtude desse quadro, Nosella avalia que o populismo democratizou a clientela, mas deformou o método; viabilizou a inserção da população no sistema de ensino, mas não garantiu a qualidade na formação. Paradoxalmente, criou condições para se fomentarem ricos debates teórico-críticos, mas que foram, violentamente, interrompidos pela repressão militar e substituídos pela ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano, que advoga a ideia de que quanto maior a escolarização, melhores são as condições de vida do indivíduo. Os pressupostos da teoria do capital humano justificam a ênfase dada à profissionalização na Lei de Diretrizes e Bases instituída pelo governo militar.

No que se refere à formação do professor, o governo militar manteve a formação em nível secundário, adotando o modelo do especialista e do técnico da educação, em que se desprezava a educação humanista ampla, crítica e criativa, imprescindível à construção da autonomia intelectual. Nesse contexto, a imagem do professor como técnico em educação, que considera a 'engenharia pedagógica', mas não as questões éticas e políticas vinculadas ao ato educativo, ganhou bastante destaque. A respeito dessa formação, Kincheloe (1997, p. 20) afirma que, sob sua influência, o professor transforma-se em mero seguidor de regras, leitor de manuais didáticos, e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos que permitiriam uma visão crítica da educação, considerando a relação entre escola e sociedade, poder e ensino, conhecimento e transformação social. Para os professores técnicos, o ensino se reduz a um ato administrativo, que será tão mais eficiente quanto melhor o profissional dominar as técnicas de transmissão de conhecimentos, pautadas por uma organização racional dos conteúdos, distribuídos em sequências ordenadas, conforme seu grau de complexidade. Por essa ótica, aprender significa acumular conhecimentos fixos e estáveis e dominar habilidades pré-definidas; ensinar é transmitir saberes; e a escola não passa de simples retransmissora de conhecimentos. Colocada nesses termos, a educação básica tende a reforçar a formação, tanto na docência quanto na discência, de indivíduos acríticos que não se percebem como agentes da construção social, tampouco entendem a história como uma construção dinamizada pela ação de sujeitos sociais que vislumbram novos projetos de sociedade.

A crise do modelo econômico adotado pelo governo ditatorial e o desinteresse dos donos de poder de manter o autoritarismo militar definiram um novo quadro político-social. Os excluídos do poder organizam a oposição política e fomentam o processo de abertura política. De um lado, os operários reúnem-se em sindicatos para reivindicar seus direitos como trabalhadores, de outro, os intelectuais exigem maior liberdade de expressão e democratização da sociedade. No campo educacional, reacendem-se os debates. Embora apresentassem um cenário desalentador, as análises que se realizavam nesses debates impulsionaram, no

período de abertura política, um importante movimento de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores. No ensino médio, muitos governos eleitos democraticamente implementaram, durante os anos 1980, programas de formação de professor que buscavam relacionar os conteúdos teóricos das disciplinas com a prática da sala de aula⁴. No nível das licenciaturas, as discussões sobre a intersecção entre teoria e prática resultaram num forte incremento ao processo de estágio. Para os professores que já atuavam nas escolas, muitas secretarias de educação elaboraram, em parceria com universidades, projetos de formação continuada que visavam preparar os educadores para a reorganização de seu trabalho, tendo em vista a necessidade de se repensar a prática desenvolvida nas escolas e de se transformá-la em favor de uma educação de melhor qualidade.

Ao lado desse contexto de forte destaque à prática pedagógica que se exercia nas escolas e de sua necessária conexão com a teoria, ampliava-se a mobilização sindical em torno da melhoria das condições de trabalho do professor. Embora enfatizasse de maneira prioritária as questões salariais, esse movimento contribuiu sobremaneira para o processo de conscientização da categoria quanto à necessidade de se relacionar o projeto de melhoria da qualidade de ensino com as condições de exercício profissional do professor, considerados aí não apenas os aspectos específicos da sala de aula, mas questões relativas ao sistema de ensino e à prática da autonomia. Assim, colocava-se em pauta a profissionalização do professor, ressaltando-se a prática pedagógica como resultado de um processo de trabalho, em oposição à ideia de vocação, herdada do domínio religioso que a escola sofreu durante décadas. Essa última perspectiva justificava-se pelo fato de a igreja ressaltar, nos seus trabalhos formativos, as aspirações 'humanistas' que deviam orientar a prática educativa; já, a perspectiva da profissionalização enfoca, fundamentalmente, a materialidade do trabalho docente, suas condições de trabalho e todas as implicações que estão aí colocadas, como por exemplo, a jornada de trabalho, as condições salariais, as responsabilidades da sociedade civil no desenvolvimento de uma educação de qualidade, o papel das universidades.

Esse debate em torno da profissionalização do professor expandiu-se por toda a sociedade brasileira, de tal maneira que a educação passou a ser uma das bandeiras fundamentais de todos os programas de governo que se colocassem na disputa eleitoral. Além disso, a repercussão desse debate levou a sociedade civil a dimensionar a importância da educação no processo de democratização do país e da necessidade de se exercerem responsabilidades quanto aos destinos da escola: os pais, mediante a participação em Associações de Pais e Mestres (APM) e em Conselhos Escolares, eram chamados para discutir com os demais membros da comunidade escolar alternativas que atenuassem os problemas enfrentados pela escola; a universidade passaria a contribuir na análise do cotidiano escolar e na elaboração de propostas político-pedagógicas⁵; os governos responsabilizar-se-iam pela instalação de condições para que as propostas pudessem ser viabilizadas; a sociedade, de maneira geral, exerceria, além do controle sobre as ações desenvolvidas pelo governo,

⁴ Nesse contexto, ganha destaque o projeto do CEFAM (Centros Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), elaborado em 1981 pelo Ministério da Educação e Cultura. Era função desse projeto apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação para a melhoria do ensino do magistério, tendo em vista: a. a formação de profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica para uma atuação competente; b. definição de um elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo-se a articulação ente essa prática e as necessidades da comunidade; c. a realização de pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático; d. criação e manutenção de um fluxo de educação permanente, por intermédio da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais docentes das Escolas Normais (MOREIRA, 1999). As atividades do CEFAM encerram-se, definitivamente, em 2005; antes, os colégios normais já haviam se extinguido, em virtude da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que dita que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve dar-se apenas em nível superior.

⁵ Houve, em decorrência dessa demanda, um forte investimento das universidades nas pesquisas de cunho qualitativo e em metodologias que, em oposição à ideia da pura observação, defendiam a intervenção dos pesquisadores nos locais de pesquisa. A esse respeito, confira André (1998) e Ludke e André (1986).

intervenções pontuais conforme necessidades da comunidade escolar. Os professores, por sua vez, viam seu papel de transmissores de conteúdo fortemente questionado e eram conclamados a repensar a realidade escolar, propor e executar projetos pedagógicos que se afinassem com as premências da comunidade escolar em que atuavam. Os saberes que lhes permitiam executar os programas de ensino concebidos ou por órgãos das secretarias de educação ou por autores de livros didáticos eram insuficientes para essa nova empreitada. Fazia-se imprescindível, pois, um forte investimento em sua formação para que lhes fosse possível abandonar sua condição de meros executores de programas para assumirem a de idealizadores, mediante a apropriação de saberes que lhes favorecessem a análise crítica dos processos de seu trabalho e a busca pela superação das problemáticas aí evidenciadas.

A necessidade dessa formação tornava-se ainda mais premente com a emergência da sociedade da informação. O verdadeiro 'bombardeio' de informações a que veio sendo submetido o homem moderno, em decorrência do incremento das mídias, impunha para a escola a incumbência de formar um sujeito capaz de transformar essas informações em conhecimento, de maneira que ele pudesse compreender as formas de organização de seu mundo social e encontrar instrumentos para transformá-las naquilo que se opusesse à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Acrescente-se a esse quadro, a análise que Libâneo (2002) elabora sobre as formas de trabalho e suas repercussões na área educacional. Os avanços científicos e tecnológicos remodelaram os processos de produção, reivindicando um trabalhador mais flexível do que aquele que atuava nas linhas de produção; um trabalhador capaz de analisar os processos de trabalho, identificar os problemas e criar as soluções. A esse respeito, o autor afirma:

Esse processo [de libertação do sistema fordista de produção], típico da chamada sociedade pós-industrial, identifica-se com uma sociedade em que o consumo é cada vez mais especializado, requerendo um sistema de produção flexível. Esse sistema de produção flexível - ou seja, produtos adequados a maior consumo (quantidade menores de determinados produtos, mas mais opções de produtos) - requer que as empresas inovem muito mais rapidamente. Para isso, requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (autorreflexividade, automonitoramento dos trabalhadores) (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

Deparamo-nos assim com mais uma razão para repensar a escola, pois sua organização tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e numa metodologia que não considerava as relações entre esses conteúdos e a realidade social vivenciada pelo sujeito formando, não se coadunava com os interesses de formação do trabalhador flexível que o novo contexto de trabalho imprimia. Caberia, pois, à escola não só proporcionar aos alunos o domínio de capacidades básicas de cálculo, leitura e escrita como também desenvolver as capacidades relativas à análise da realidade e à inventividade e criatividade para proporem soluções às problemáticas enfrentadas.

Efervescia, assim, na década de 90, o debate sobre a importância de se investir em políticas de formação. De um lado, os reclamos pela democratização social que atribuía à escola a tarefa de formar cidadãos conscientes e críticos, aptos a participarem ativamente dos processos decisórios de seu país. De outro lado, a reorganização do sistema produtivo que exigia um novo trabalhador reflexivo e criativo. Na escola e na academia, a constatação de que a instituição escolar não estava dando conta dessas urgências e de que era preciso empreender um projeto de transformação que tomasse o professor como protagonista. Um projeto

que, ao contrário de condená-lo pelos descaminhos da escola, se orientasse pelo objetivo de, a partir da compreensão do trabalho do professor como prática social em que estão implicados aspectos políticos, históricos e culturais, colocá-lo como agente da transformação.

É nesse contexto que ganham destaque no Brasil as discussões sobre a formação do professor reflexivo. Autores como Nóvoa, Alarcão, Schön, Zeichner e Pérez Gómez tiveram influência fundamental no desenvolvimento de pesquisas acerca da formação do professor que assinalavam a necessidade de se valorizarem os saberes docentes e de se assumirem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento – e não apenas de transmiti-los -, de gerir seu contexto de trabalho e de tomar decisões em favor da construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Transcorridos alguns anos de pesquisa em torno da ideia de formação do professor reflexivo, vivemos hoje um movimento de crítica a essa perspectiva. Sem desmerecer as contribuições dos teóricos da *epistemologia da prática* – expressão cunhada por Schön – alguns estudiosos da área da educação, têm, a partir da análise de seus limites, elaborado novas propostas que visam redefinir a formação pela prática. O próximo item pretende expor essas críticas, não sem antes apresentar brevemente as ideias relativas à epistemologia da prática.

2. DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

As propostas de formação do professor reflexivo têm como fonte fundamental os estudos de Donald Schön que, como professor e pesquisador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), dedica-se a estudos sobre o aprendizado organizacional e sobre a eficácia profissional. Em suas análises, o pesquisador critica a educação profissionalizante fundamentada na racionalidade técnico-instrumental, que conceitua o profissional eficiente como sendo aquele que possui a competência de aplicar a teoria e a técnica científica mais adequadas para seus propósitos de trabalho. Para o autor, a prática profissional não se conforma a estruturas tão bem delineadas quanto prega o racionalismo instrumental. Nela, há conteúdos difusos, caóticos e indeterminados que fogem ao rigor científico e que nascem do fato de que nem sempre a questão a ser resolvida no trabalho se refere ao como fazer, mas ao o que fazer e por que fazê-lo em um contexto particular e determinado. A prática leva o profissional a enfrentar situações emblemáticas que, por envolverem fatores de diferenciadas ordens – inclusive éticas e de valores -, requerem análise aprofundada para se dimensionarem os problemas e se orientarem tomadas de posição. A complexidade na qual estão mergulhadas essas situações impede que a análise seja linear e única. Dependendo da abordagem enfocada, uma mesma situação problemática poderá ser diagnosticada de diferentes maneiras. Embora a racionalidade instrumental pretenda apontar para a possibilidade de análises objetivas, a prática profissional concreta demonstra que essa objetividade absoluta inexistente (SCHÖN, 1998).

Além de toda a complexidade inerente à análise de uma situação de trabalho, Schön afirma, ainda, que a racionalidade instrumental não consegue prever todas as possibilidades. É bastante provável que o profissional se depare com situações para as quais ainda não se tenha registrada nenhuma solução. Nesse caso, deve lançar mão da improvisação, inventando e testando estratégias criadas por ele mesmo, em decorrência da situação particular e única que vivencia. O caso único, segundo Schön, transcende as categorias da teoria e da técnica existentes e, por isso, não pode ser enfrentado como um problema instrumental cuja solução está na aplicação correta das regras que o profissional já domina. Existem, pois, na prática profissional, zonas indeterminadas em que imperam a incerteza, a singularidade e o conflito, a que os cânones da racionalidade técnica não respondem. Conforme Schön (1998, p. 17):

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

O fato de que a prática profissional é complexa e a racionalidade técnica, insuficiente relaciona-se, segundo Schön, com a crise de confiança pela qual atravessam alguns profissionais e, conseqüentemente, a universidade moderna, que, com sua fé na racionalidade, formulou currículos que enfatizam disciplinas teóricas e científicas. É dessa organização curricular que, em grande medida, nasce a convicção de que o profissional é tão mais competente quanto mais embasamento teórico demonstrar. No entanto, Schön constata que há na academia uma crescente percepção de que os pesquisadores que deveriam, em tese, oferecer aos profissionais conhecimentos úteis para uma atuação eficiente estão cada vez mais distanciados da prática real das profissões. A desconexão entre o conhecimento profissional dominante nas escolas e universidades e a sua aplicação nas áreas de trabalho tem sido, atualmente, insistentemente enfocada. Para o autor, enfrentar essa questão significa assumir a ideia de que componentes como talento, criatividade e perspicácia são importantes para a prática profissional, não estando, portanto, em nível inferior aos conhecimentos técnicos e científicos. Não se trata, pois, na educação profissionalizante, de buscar maneiras pelas quais é possível fazer um uso mais adequado dos conhecimentos advindos da pesquisa, mas de analisar como os profissionais administram as zonas indeterminadas da prática e como adquirem saberes que lhes favorecem uma prática competente na articulação dessas zonas.

Nesse sentido, Schön propõe um ensino prático reflexivo que considera a prática como um espaço de construção de teorias, quando o profissional, diante de situações inusitadas, reconstrói saberes e desenvolve novas técnicas. Em oposição a uma epistemologia científica e técnica, o autor defende uma epistemologia da prática que permite ao futuro profissional aprender fazendo e problematizando sua ação. Instala-se, na aula prática, um contexto que se aproxima do ambiente de trabalho ao qual se destina o futuro profissional e a ele se apresentam tarefas típicas de sua área de atuação. O aluno vai aprendendo, com a orientação de um profissional experiente - que assume a tarefa de demonstrar, aconselhar, questionar e criticar, mais do que ensinar a técnica 'correta' - e com a interação com seus colegas, que podem encontrar outras soluções para a mesma tarefa, a conhecer o instrumental já construído por outros profissionais e pesquisadores, a investigar situações problemáticas e a desenvolver novas regras e métodos. Assim, acredita Schön, o estudante aprende que "o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta" (SCHÖN, 1998, p. 41).

Essa noção de profissional reflexivo atingiu fortemente a área da educação e orientou estudos no campo da formação inicial e continuada de professores. As pesquisas e os debates na área intensificaram-se com a contribuição da obra coordenada por Nóvoa, *Os professores e a sua formação*, que chega a nós em 1992. A respeito da importância dessa obra, Geraldi, Messias e Guerra (2001, p. 239) assim se referem:

Eram tantos textos e autores interessantes nesta obra, a começar pelo próprio organizador, que, mais que um conjunto de autores, nele apresenta-se uma nova forma de pensar/compreender o professor e a professora, bem como sua formação. (...)

Para nós, Nóvoa trouxe, por um lado, a segurança que é conferida quando lemos nossos estudos/trabalhos confirmados por outros, e neste caso, a legitimidade acadêmica internacional; por outro lado, explicitou intuições que vínhamos perseguindo em nossos trabalhos, sobre as quais refletíamos entre nós, mas não tínhamos sistematizadas por uma compreensão teórica mais ampla, por uma teoria pedagógica.

Na obra, expõem-se os estudos de Nóvoa, Popkewitz, Garcia, Schön, Pérez Gómez, Zeichner e Chantraine-Demilly. Todos esses autores mostram-se bastante afetados pelos estudos realizados por Schön. São unânimes em afirmar que o meio em que o professor atua é complexo e dinâmico e, por isso apresenta situações inusitadas para as quais a teoria científica não apresenta respostas. Nesse sentido, enfatizam a experiência e a prática do professor como instâncias de constituição de saberes, provocando assim, um deslocamento nos conceitos de teoria e prática do racionalismo técnico e, conseqüentemente, na compreensão da relação existente entre ambos. Se, com base no racionalismo técnico, a teoria refere-se aos conhecimentos científicos, a prática, à execução de uma atividade, e a relação teoria-prática, à aplicação de saberes científicos numa ação concreta; na perspectiva reflexiva, a prática passa a ser o próprio locus de construção da teoria.

Em termos de formação do professor, preconiza-se que esse profissional, ao manejar situações complexas, inéditas e problemáticas, características da ação docente, produz conhecimentos que reconfiguram sua compreensão da realidade. Esses conhecimentos não devem, no entanto, manter-se no nível do empirismo puro; devem, sim, passar por um processo de teorização que se realiza por meio da reflexão: partindo da investigação metódica de sua ação, o professor procura alcançar a compreensão dos saberes que embasaram sua análise da situação e suas escolhas.

Redefine-se assim a noção de professor competente. Se, no racionalismo técnico, a competência do professor é reconhecida pelo domínio de metodologias de ensino, dos procedimentos de gestão da sala de aula e das técnicas de avaliação e pela capacidade de aplicar o meio mais adequado para atingir objetivos pré-determinados de ensino, no que se refere ao professor reflexivo, a competência está na capacidade de compreender as situações de ensino na singularidade em que ocorrem e de tomar decisões levando em conta essa singularidade e não as regras previamente estabelecidas.

O professor ganha, com esse enfoque reflexivo, destaque privilegiado nas pesquisas. Os pesquisadores sentem-se estimulados a adentrarem o ambiente de trabalho do professor e a contribuir para análise e reflexão de sua prática de sala de aula. São pesquisas que enfocam a construção de identidade do professor, considerando suas experiências pessoal e profissional e sua maneira particular de conceber o mundo e os dados de sua realidade e que procuram, colaborativamente, construir alternativas para superar as problemáticas identificadas, numa abordagem que se opõe à ideia de treinamento ou de capacitação.

Algumas críticas são elaboradas em relação a essas pesquisas no que se refere à centralidade depositada na história pessoal ou na ação do professor. Com base numa perspectiva crítica de formação do professor, tal como a expõe Giroux (1997), Contreras (2002), Kemmis (1987) e Smyth (1992) entre outros, alguns estudiosos brasileiros (eg. Pimenta, Libâneo, Ghedin, Valadares, entre outros) condenam a abordagem individualizante que elas acabaram ensejando para a formação do professor, embora apontem para alguns aspectos positivos relativos à valorização do processo de produção docente a partir da prática e à valorização da pesquisa como instrumento de formação de professores. Conforme Pimenta (2002, p. 22):

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

A massificação do conceito de reflexão, apontada pela autora, refere-se à compreensão de que a reflexão restringe-se à superação dos problemas cotidianos da prática docente, como se por si só pudesse, de fato, promover transformações. Desprezam-se, nessa perspectiva, os conteúdos sociais, culturais, históricos e políticos que perpassam a ação do professor, estabelecendo-se assim a falsa ideia de que a ação do professor é fruto de sua vontade individual - ou de sua incompetência, no caso de ações inadequadas. Exclui-se dessa forma a concepção da docência como prática social. Segundo Pimenta, com base em Liston e Zeichner, essa abordagem justifica-se pelo fato de que a teoria de Schön se centra nas mudanças imediatas e não em mudanças sociais e institucionais, propiciadas pela compreensão de que a prática profissional é uma prática pública que determina, em muita medida, a organização social e é por ela determinada. A teoria deve ser considerada apoio à reflexão sobre a prática, mas não a única direção da prática; deve, em outras palavras, ser transformada em instrumento de análise da prática. Se a relação entre ambas não for nessa direção, a reflexão pode, conforme alerta Gómez (1995, p. 103), transformar-se em 'conhecimento puro', cuja única finalidade é a de ser produzida:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência. A reflexão não é conhecimento "puro". Mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Como vimos, o autor não descarta o valor do conhecimento teórico, mas o redimensiona tendo em vista o processo de formação do profissional. No entanto, o movimento de formação do professor reflexivo, ao destacar o valor da prática e ressignificar a teoria como sendo os saberes de que os professores lançam mão no exercício de seu trabalho e são teorizados a partir de um processo de reflexão, ensejou o enfraquecimento do valor do conhecimento teórico *stricto sensu*. Para os críticos da formação puramente reflexiva, recuperar esse valor é fundamental para definir novos rumos ao debate sobre a formação do professor. Esse processo de recuperação requer, segundo Libâneo (2002), debruçar-se sobre o significado da reflexividade e localizar a relação mais pertinente entre teoria e prática, que permita romper com o praticismo a que encaminhou a reflexão nos moldes da formação reflexiva.

Para o autor, a reflexividade pode ser entendida em três sentidos: como consciência dos próprios atos, como imanente à ação e como reflexão dialética. Falamos aí, respectivamente, da perspectiva idealista, empirista e dialética do mundo social. Numa acepção idealista, a reflexividade refere-se ao ato de pensar sobre si mesmo, sobre as ideias que se tem, analisá-las e transformá-las. A teoria, nesse caso, seria o resultado da reflexão, a rede de ideias que advém da reflexão. Essa concepção de reflexividade pressupõe a existência de uma realidade interior separada do mundo exterior, que possui o poder de dar uma determinada configuração à realidade. Nesse caso, ideia e realidade mantêm-se em mundos isolados, o que permite acreditar, numa visão ingênua, de que há um mundo ideal que pode ser captado pela reflexão, de maneira que o resultado desse processo desencadeie o aparecimento de uma nova realidade. Em outras palavras, é possível que a pessoa 'tome consciência' das ideias que se relacionam com sua ação, antes alienada, e a modifique em virtude desse esclarecimento, como se a transformação estivesse restritamente vinculada à autoconsciência do sujeito que atua.

A concepção de reflexividade como imanência da ação contrapõe-se à noção dessa disjunção, pois, nesse caso, a reflexão e ação prática são inseparáveis, pois o sistema de significados acerca da vivência só pode ser construído a partir da própria experiência. Nesse caso, a reflexão começa na experiência, pois é ela que impulsiona o pensamento que, por sua vez, reorganiza a própria experiência para uma ação futura. Assim, só é possível refletir sobre aquilo que toca a prática, sendo, portanto, a teoria todo conhecimento que, ao nascer da prática e do esforço de relacionar a ação a suas consequências, deve ser utilizado para minimizar o risco das falhas em realizações futuras. Essa visão de reflexividade embasa os pressupostos da formação do professor reflexivo, justificando, em muita medida, a razão pela qual o processo reflexivo acaba por redundar numa perspectiva extremamente praticista da ação do professor.

Contrariamente às duas concepções anteriores, a dimensão dialética da reflexividade admite a existência de uma realidade que independe da reflexão. Trata-se de uma realidade dinâmica e complexa, que pode ser captada pela reflexão, num esforço de compreensão sobre as conexões que a tornam um sistema organizado e único. A reflexão, nesse caso, permite desvendar os dados obscuros da realidade que possibilitam a dominação e a alienação. O conhecimento que advém desse processo de reflexão deve, para essa concepção, ser mobilizado para a superação dessa realidade opressora. O mundo social, nesse caso, está permanentemente em construção e permeado por relações de dominação que precisam, mediante a teorização, ser rompidas. Teoria está, então, relacionada com a ideia de libertação.

Os críticos da formação reflexiva aderem a essa última concepção de reflexividade, preconizando que os professores devem refletir criticamente para compreender o contexto social e institucional no qual sua prática está envolvida e, a partir dessa compreensão, conceber projetos que visem não apenas à transformação de sua prática em sala de aula, mas das condições sociais e institucionais que impedem uma educação emancipatória, entendida como sendo aquela que instrumentaliza o aluno para analisar criticamente o contexto histórico-social do qual participa, posicionar-se diante dela e reagir contra seus conteúdos de injustiça e de promoção da desigualdade. Nesse sentido, defendem a formação do professor crítico-reflexivo. Por essa vertente, o professor é um profissional que compreende que a atividade prática por ele exercida se envolve numa rede social complexa cuja tessitura se faz em favor de um determinado projeto de sociedade, tendo em vista interesses de dominação de certos grupos sociais.

Para os teóricos da reflexão crítica, a sala de aula não é o único dado do trabalho do professor. Contreras (2002, p. 146), com base em Grundy (1987), afirma que transformar a qualidade educativa na prática excede os problemas internos da sala de aula. Compreender esse processo de transformação requer uma teoria com que seja possível entender as possibilidades e restrições da prática institucional. Nesse caso, a teoria advinda da reflexão realizada na instância da instituição escolar poderia relacionar-se com a teoria produzida no campo das ciências para transformar-se em instrumento de leitura crítica que permitiria ampliar a análise para além dos contextos de aula e da instituição escolar. Trata-se de uma forma de reflexão que pode levar à percepção de que a transformação educacional vincula-se à ampliação da capacidade de decisão e de intervenção dos professores.

Referência básica para essa concepção de formação de professor tem sido Giroux (1997), que defende a importância de restituir aos professores sua condição de intelectual, em contraste à ideia do profissional técnico, que apenas cumpre regras e objetivos definidos por especialistas distanciados da realidade escolar. O professor, afirma Giroux (1997, p. 158), deve estar permanentemente engajado nos debates públicos acerca dos destinos da escola para propor as reformas necessárias, assumindo-se, pois, como um profissional capaz de produzir os materiais curriculares adequados à comunidade em que atua. Por isso, sua formação deve ser orientada pelo objetivo de capacitá-lo a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática

em sala de aula e a natureza social e política subjacente aos problemas escolares. Reconhecer a natureza social e política dos problemas escolares significa conceber a escola como uma instituição que, apesar de veicular os valores de uma cultura dominante, pode ser transformada, pois se trata de um espaço em que forças contraditórias estão em permanente disputa:

(...) as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

Com essa visão da escola, o autor relaciona a atividade do professor com interesses políticos e ideológicos que estruturam os valores, os discursos e as relações preconizadas em sala de aula. Reorganizá-los no sentido transformador requer a articulação entre o político e o pedagógico. O pedagógico torna-se mais político quanto mais se insere a escolarização na esfera política, desenvolvendo na escola uma formação que permita ao aluno reconhecer o seu lugar na história e no processo de sua transformação. Por outro lado, o político torna-se mais pedagógico quando se utilizam formas de pedagogia que propiciam em sala de aula o diálogo crítico e a análise da experiência cotidiana dos alunos na sua relação com os ambientes culturais em que se inserem. Os intelectuais transformadores, diz Giroux (1997, p. 163), "precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças".

Ao associar-se a esse paradigma de formação dos professores, Contreras (2002, p. 168) afirma que elaborar projetos de formação com vistas a desenvolver as capacidades reflexivas, como advogam os defensores da formação reflexiva, é insuficiente. Trata-se, segundo o autor, de incluir nesses projetos a dimensão política da atividade docente, indicando uma orientação para a reflexão, de sorte que esse processo seja dotado de um compromisso político claro. É necessário, defende Contreras, uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas. A crítica permitirá, segundo o autor, a reconstrução do sentido político da função do ensino que os educadores aprenderam a aceitar e o desvelamento dos interesses a que servem as atuais práticas de ensino para atribuir-lhes um novo significado, mais relacionado com os parâmetros de justiça e de igualdade. O professor crítico-reflexivo é, portanto, um profissional que procura ativamente descobrir o que está oculto nas práticas escolares, investigar a origem histórica e social do que na escola se apresenta como natural, compreendendo que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas, por meio de um processo de inculcação de valores e saberes que não só limitam as possibilidades de ação do professor, como também a análise e compreensão do ensino, de suas finalidades e de sua função social. Além disso, o professor crítico-reflexivo objetiva com sua análise potencializar os aspectos de sua prática que contribuem para uma ação educativa mais comprometida com a emancipação, e encontrar alternativas para transformar aqueles aspectos que estão relacionados com interesses de conservação, sejam eles de ordem pessoal, institucional ou social (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A crítica sócio-histórica, preconizada por Contreras, amplia, sobremaneira, o papel do pesquisador-formador: não se trata de fomentar a reflexão a partir apenas da prática da sala de aula, tampouco colaborar na produção de técnicas e metodologias de ensino eficazes; cabe, sim, o desenvolvimento de um processo reflexivo que propicie ao professor condições de posicionar-se, de maneira qualificada, em face de questões de sua prática docente, compreendendo-a como um processo que está inserido numa rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades que são social e historicamente definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto histórico da formação de professores que aqui se apresentou indica que a assunção de uma perspectiva de formação está indelevelmente relacionada a uma determinada concepção de sociedade e de escola. Declaramos aqui a nossa opção pela formação do professor crítico-reflexivo e pela construção de uma escola que verdadeiramente forme o sujeito para a participação social consciente e solidária. Não se trata, como demonstram muitos estudiosos do campo – alguns deles presentes nesta Revista –, de opção simples. A formação crítico-reflexiva do professor enfrenta muitos desafios de diferentes ordens e de diferentes instâncias. Há muito a ser feito pelo Estado, pela escola, pelos professores, pela sociedade e pelas universidades, e toda realização necessita estar sistematicamente articulada com as instâncias de concepção e de execução. Por um lado, as políticas de formação devem, de fato, atender aos reclamos por uma escola de melhor qualidade, considerando não só a definição de metas e procedimentos, mas, principalmente, de condições para que eles sejam efetivados. Por outro lado, deve-se assegurar a participação da sociedade civil nesse processo de definição e de execução das políticas, o que significa angariar empenho dos sindicatos, das universidades, dos movimentos sociais, de maneira geral.

Embora haja vasto campo a explorar na área da formação de professores, algumas clarezas já são possíveis de serem firmadas. Uma delas diz respeito à necessidade de se assumir a formação do professor num continuum entre formação inicial e formação continuada. Nesses termos, muitas universidades já têm reconfigurado seus processos de estágio, de forma que seus graduandos possam participar, de maneira efetiva, das práticas educativas desenvolvidas na escola - seu futuro campo de atuação -, levando contribuições da universidade, ao mesmo tempo em que recebem contribuições de profissionais que acumularam saberes advindos da prática. Obviamente, cabe verificar que perspectiva de formação parametriza as discussões geradas nesse processo, mas, trata-se, sem dúvida, de avanço significativo, se levarmos em conta as formas tradicionais com que são desenvolvidos os estágios.

Ressalte-se, ainda, o relevante papel a ser cumprido por pesquisadores quanto à sua inserção no ambiente escolar. Suas pesquisas podem ser desenvolvidas no sentido da formação continuada, considerando-se um trabalho de campo em que se procuram identificar, coletiva e colaborativamente, os problemas enfrentados pelos professores, analisá-los em perspectiva crítico-reflexiva e buscar alternativas que possam solucioná-los. Pode-se, ainda, analisar as necessidades de ensino-aprendizagem que estão postas para o contexto específico da pesquisa e se desencadear um trabalho que promova o desenvolvimento do professor quanto aos saberes fundamentais para que aquelas necessidades possam ser contempladas. Nesse caso, áreas específicas como as de ensino da língua, da matemática, das ciências naturais, podem oferecer contribuições valiosíssimas.

Todos os processos de formação crítico-reflexivo do professor que poderíamos aqui indicar deve ter como fundamento o diálogo respeitoso e solidário entre aqueles que pensam a escola e aqueles que a fazem acontecer cotidianamente. É desse diálogo que pode ser incrementado o desenvolvimento profissional docente, no sentido de que o professor reconhece o relevante papel social a ser cumprido por ele, dispõe-se a permanentemente reconstruir suas práticas e a compreender todas as dimensões envolvidas em sua atividade docente.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1998.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. *Subsídios para a história da formação docente no Brasil. Minas Gerais (1892 a 1930)*. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIS, Olga Teixeira. *Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise*. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. *História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos*. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

GERALDI, Corinta M.G.; MESSIAS, Maria da Glória M.; GUERRA, Miriam Darlete S. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas*. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. *O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

KEMMIS, Stephen. *Critical reflection*. In: WIDEEN, M. F e ANDREWS, I. *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher*. London: Falmer Press, 1987.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ E. D. A Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MOREIRA, Márcia C. *Escola e comunidade construindo conhecimentos: sujeitos históricos quebrando silêncios, desamarrando mordaças*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: PUC/SP, 1999.

NOSELLA, Paolo. *A formação do educador e do professor – esboço histórico*. In: JARDILINO *et al.* Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão do mestre. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: ____ (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

SMYTH, John. *Teachers' Work and the Politics of reflection*. In: American Educational Research Journal. vol.29 n.2, p.267-300, s/l, 1992.

VARELA, Julia. *O Estatuto do Saber Pedagógico*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995 (Col. Ciências Sociais da Educação).

