

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUELÍ NOGUEIRA DUARTE E SILVA

**Formação de professores centrada na pesquisa: a relação  
teoria e prática**

Goiânia

2011

LUELÍ NOGUEIRA DUARTE E SILVA

**Formação de professores centrada na pesquisa: a relação  
teoria e prática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA

2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**GPT/BC/UFG**

Silva, Luelí Nogueira Duarte e.

S586f      Formação de professores centrada na pesquisa [manuscrito]:  
a relação teoria e prática / Luelí Nogueira Duarte e Silva. - 2011.

163 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Gouvea de Miranda.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Pesquisa docente. 3. Teoria e  
prática. I. Título.

CDU: 377.8

LUELÍ NOGUEIRA DUARTE E SILVA

## **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**

Tese defendida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Doutora em Educação, em 7 de julho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Profª Drª Marília Gouvea de Miranda - UFG (presidente)

---

Profª Drª Alda Junqueira Marin – PUC-SP

---

Profª Drª. Anita Cristina Azevedo Resende – UFG

---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo – PUC-GO

---

Profª Drª Susie Amâncio Gonçalves de Roure – UFG

Dedico este trabalho ao meu companheiro Heleno, pelo carinho, pelo incentivo e pela compreensão das inúmeras ausências, atrasos e falta de tempo, e também às minhas queridas filhas, Helena e Raquel, por serem a razão especial da minha esperança na construção de um mundo mais humano, justo e fraterno.

## AGRADECIMENTOS

Quero registrar um agradecimento especial aos colegas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e, em particular, aos amigos da área de psicologia da educação, que me concederam a licença para cursar o doutorado, permitindo assim a realização deste trabalho.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), pela concessão de uma bolsa de formação, que auxiliou no financiamento da pesquisa.

Às amigas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura da FE/UFG, Mona, Gina, Edna, Maria do Rosário, Susie, Virgínia, Anita, Marília e Soraya, pelo apoio e pelo carinho que sempre me dispensaram.

À minha orientadora, Marília Gouvea de Miranda, pelo rigor, pela seriedade, pela competência e pela paciência com que orientou esta tese. Suas intervenções, seus questionamentos e suas sugestões sempre pontuais e oportunas foram fundamentais para o desenvolvimento da tese, assim como para a minha formação profissional e pessoal.

Aos professores José Carlos Libâneo e Anita Cristina Resende, por terem contribuído com sugestões e críticas no momento da qualificação, as quais foram essenciais para enriquecer este trabalho.

Ao saudoso professor Valter Soares Guimarães, pelas contribuições e pelo carinho na leitura do projeto de pesquisa de doutorado.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, especialmente à amiga doutoranda Magali Saddi Duarte, companheira dos momentos de angústia e solidão.

Ao professor Marcos Loureiro pelas correções e sugestões durante a leitura da tese.

À minha família, sobretudo à minha mãe, que com seu amor incondicional “tomou conta” de mim e de minhas filhas em momentos muito difíceis e decisivos deste trabalho. Sua disposição para o trabalho, sua força para enfrentar os desafios e os problemas, sua coragem para recomeçar, sua confiança nos homens e sua esperança em um mundo melhor são as bases que me sustentam.

À minha secretária, Neusa, pela sua disponibilidade, pela sua sensibilidade e pelo seu carinho.

Aos meus queridos Heleno, Helena e Raquel, fonte da minha energia, da minha força e do meu amor. A vocês, meu muito obrigado!

## Resumo

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. *Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática*. 2011. 163 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Este trabalho discute como a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação e na prática do professor, particularmente a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa, contando ou não com a colaboração de especialistas da universidade. Parte-se do suposto que a concepção da relação teoria e prática que vem sendo formulada nessas abordagens de formação se sustenta em uma dupla perspectiva: inicialmente separa e depois tenta identificar ou articular essas instâncias. Com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo em Adorno e Horkheimer, entende-se que a relação que se estabelece entre teoria e prática é de contradição. Portanto, não haveria entre essas instâncias identidade, tampouco mera continuidade ou simples articulação. Este estudo teórico selecionou as abordagens de formação centrada na pesquisa que contemplam, em particular, a perspectiva prática e a perspectiva crítica. Foram selecionados os autores estrangeiros mais citados e apropriados pelos pesquisadores brasileiros, como Dewey, Schwab, Stenhouse, Elliott, Schön, Zeichner e Carr e Kemmis. Buscou-se, no estudo desses autores, uma compreensão das ideias e dos conceitos sobre ensino, pesquisa, currículo, professor e relação entre teoria e prática. Concluiu-se que as implicações dessa concepção de dupla perspectiva da relação teoria e prática nas abordagens de formação centrada na pesquisa representam, por um lado, o risco de um praticismo na educação, ou a prevalência da prática sobre a teoria. Por outro lado, há o risco de uma teoria instrumentalizada, ora orientada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar ou informar a ação docente. Em ambos os casos, existem implicações educacionais que concorrem para a manutenção e o reforço da racionalidade técnica e cientificista da educação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pesquisa docente. Teoria e prática. Praticismo.

## Abstract

SILVA, Luelí Duarte Nogueira e. *Teacher formation based on research: the relationship theory and practice*. 2011. 163 p. Thesis (Graduate Program in Education) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

This study discusses how the relationship theory and practice is formulated in contemporary approaches to teacher formation which claim that research is a educational and formative principle in the formation and practice of the teacher, particularly the action-research undertaken by teachers themselves into their own educational practice, with or without the collaboration of university specialists. It starts from the premise that the conception of the relationship theory and practice which is being formulated in these formation approaches is based on a dual perspective: first, they separate them and then try to identify or organize these instances. Using the Critical Theory of the Frankfurt School as a basis, especially in Adorno and Horkheimer, the relationship established between theory and practice is understood to be one of contradiction. Therefore, there would be no identity between these instances not to mention continuity or simple interface. This theoretical study selected research-based approaches to formation which focus, above all, on practical and critical perspectives. Within these perspectives, those foreign authors most frequently cited and appropriated by Brazilian researchers were selected, including Dewey, Schwab, Stenhouse, Elliott, Schön, Zeichner and Carr & Kemmis. This study set out to understand the concepts and ideas about teaching, research, curriculum, teacher as well as the relationship theory and practice. It concluded that the implications of this conception of the dual perspective of the theory and practice relationship in approaches in research-based formation, on the one hand, represent a risk of practiciness in education or the prevalence of practice over theory. On the other hand, it also represents the risk of an instrumentalized theory, at times geared towards solving educational problems and at other times towards directing or informing teaching action. Both contain educational implications which contribute towards the maintenance and reinforcement of the technical and scientific rationality of education.

**Keywords:** Teacher formation. Teacher's research. Theory and practice. Practiciness.



## SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I – Os desafios da relação entre teoria e prática para a formação de professores na contemporaneidade .....	21
1.1 - Abordagens contemporâneas na formação de professores.....	23
1.2 - O enfoque positivista e a relação entre teoria e prática.....	28
1.2.1 - A educação como ciência aplicada.....	29
1.3 - O pragmatismo e a relação entre teoria e prática .....	33
1.3.1 - A educação como prática reflexiva .....	37
1.4 - O enfoque compreensivo-fenomenológico e a relação entre teoria e prática .....	42
1.5 – O enfoque crítico e a relação entre teoria e prática .....	46
Capítulo II – A perspectiva prática em abordagens de formação de professores centrada na pesquisa: o caráter transitório e contingente da prática .....	50
2.1 - Joseph Jackson Schwab: a visão prática do currículo .....	52
2.2 - Lawrence Stenhouse: a emergência do professor pesquisador .....	54
2.3 - John Elliott: a pesquisa-ação torna-se colaborativa .....	60
2.4 - Donald Schön: a nova epistemologia da prática .....	70
2.5 - Em síntese .....	84
Capítulo III – A perspectiva crítica em abordagens de formação de professores centrada na pesquisa: a teoria instrumentalizada .....	89
3.1 - Kenneth Zeichner: a união do professor reflexivo e do professor pesquisador .....	91
3.2 - Wilfred Carr e Stephen Kemmis: a pesquisa-ação emancipatória .....	107
3.3 - Em síntese .....	123
Capítulo IV – A relação teoria, pesquisa e prática em abordagens de formação de professores centrada na pesquisa.....	125
4.1 - A relação entre teoria e prática em Adorno e Horkheimer .....	130
4.2 - A educação como formação cultural.....	145
Considerações finais.....	149
Referências .....	154

## Introdução

Neste estudo, pretende-se analisar como a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo na formação e na prática do professor, particularmente a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa, contando ou não com a colaboração de especialistas da universidade.

Na literatura pedagógica especializada, essas abordagens de formação de professores centrada na pesquisa são identificadas como: abordagens alternativas (PÉREZ GÓMEZ; GIMENO-SACRISTÁN, 1988); perspectiva prática e perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998); racionalidade prática e racionalidade crítica (CONTRERAS, 2002); perspectiva prática e perspectiva estratégica ou crítica (CARR; KEMMIS, 1988); modelo prático e modelo crítico (DINIZ-PEREIRA, 2008). Neste trabalho, utilizar-se-á a tipologia empregada por Carr e Kemmis, ou seja, perspectiva prática e perspectiva crítica, em referência às perspectivas que se inserem na denominação abordagens de formação centrada na pesquisa.

O interesse por tal temática se deu pelo fato de essas abordagens, de modo geral, proporem a pesquisa do professor como “solução” da relação entre teoria e prática, bem como suporem a possibilidade de a pesquisa resolver outras clássicas dicotomias do meio educacional, como ação e reflexão, conhecimento e experiência, ensino e pesquisa, pesquisa e prática, planejamento e execução, universidade e escola. A pesquisa do professor na perspectiva prática e na perspectiva crítica é apresentada como instrumento estratégico de superação da concepção técnica e positiva de educação, de ensino e de currículo predominante nos cursos de formação de professores, concepção que, por sua vez, tinha estabelecido a separação entre teoria e prática. A pesquisa seria ainda o meio de promover a profissionalização, dar identidade e possibilitar a autonomia do professor.

Ao longo da década de 1990, começam a surgir, no cenário educacional brasileiro, expressões como professor reflexivo, ensino reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, professor participante de pesquisa, ensino e pesquisa, pesquisa na formação e na prática dos professores, saberes docentes, entre outras que se vinculam

diretamente às abordagens centradas na pesquisa. Essas expressões se relacionam, na maioria das vezes, às questões e às discussões sobre a formação, a identidade e a profissionalização docente.

Os assuntos relacionados à formação, à identidade e à profissionalização docente tornam-se, ao longo dos anos 1990, centrais nos estudos e nas pesquisas em educação no Brasil. O tema formação docente se faz significativamente presente na área e na pesquisa educacional no Brasil, como se constata nos estudos tipo estado da arte nos programas de pós-graduação em educação do país (ANDRÉ et al., 1999; SANTOS, 2003; GARRIDO, 2006; SOUZA et al., 2007; ANDRÉ, 2010; BRZEZINSKI; MOLINA; GARRIDO, 2010;)<sup>1</sup>, além de outros locais da América Latina (MESSINA, 1999).

Verifica-se esse aumento quantitativo e qualitativo da produção acadêmica também na literatura estrangeira e nacional (SCHÖN, 1983, 1987, 1992, 2000; CARR; KEMMIS, 1988; ZEICHNER, 1990, 1992, 1993a; NÓVOA, 1992, 1995; PERRENOUD, 1993; LISTON; ZEICHNER, 1997; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; GIMENO-SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2005, entre outros). Em relação à literatura nacional especializada, André (2010) assevera que essa proliferação de estudos sobre formação de professores nos periódicos científicos nacionais desencadeou a publicação de números especiais ou de seções dedicadas ao tema, como, por exemplo, o número 99 da *Revista Educação e Sociedade*, em 2007, e o número 127 de *Cadernos de Pesquisa*, em 2005.

Verifica-se ainda a preocupação com a formação de professores nos discursos políticos das mais variadas tendências partidárias e ideológicas e nos discursos reformistas e legislativos (tratados, por exemplo, em FREITAS, 1999, 2002; SAVIANI, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), visto que a formação de professores a partir da década de 1990 passa a ser considerada como instrumento necessário e fundamental na implementação das reformas educacionais em curso, nesse

---

<sup>1</sup> No relatório de pesquisa “Estado do conhecimento sobre Formação de profissionais da Educação (1997-2002)”, coordenado e organizado por Iria Brzezinski, em colaboração com Elsa Garrido (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006), que integra a série Estado do Conhecimento, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), os resultados indicam que no período de 1997 a 2002 foram defendidas 8.085 dissertações e teses nos cinquenta programas de pós-graduação em educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Desse total, 1.769 referem-se ao tema formação de profissionais da Educação.

período, no Brasil e em vários países do mundo. O papel de protagonista da reforma, inclusive, é atribuído ao professor. “Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82).

Nessa particularidade histórica, a centralidade do professor na área da educação tem como suporte a efetividade das reformas educacionais que acompanham as políticas neoliberais implementadas na América Latina, em especial no Brasil, e em vários países ao redor do mundo. Apesar de as discussões sobre a formação pretendida serem anteriores a esse período, o debate e as discussões se intensificaram no contexto das reformas educacionais em decorrência das políticas neoliberais inauguradas no país pelo governo do presidente Fernando Collor de Melo. As reformas educacionais iniciadas naquele período foram sendo realizadas, sobretudo, por meio de um ordenamento jurídico-institucional, com destaque para a Lei n. 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Contudo, este trabalho não pretende realizar um estudo das políticas educacionais brasileiras para formação de professores, sob a gerência das políticas neoliberais. A preocupação neste estudo, ao contrário, são as formas de apreensão teórico-metodológica da formação de professores na contemporaneidade, bem como das concepções de educação, de escola, de professor, de pesquisa, de conhecimento e da relação teoria e prática inerentes à natureza dessa temática, concebidas pelas perspectivas de formação. Essas perspectivas, por se fundamentarem em enfoques epistemológicos, teóricos e metodológicos diversos e antagônicos, formulam pressupostos também diferenciados; porém, ainda assim, apresentam aspectos semelhantes e consensuais. Nesse sentido, nas discussões sobre a formação de professores na literatura especializada de modo geral, pode-se apreender pressupostos diferentes e divergentes, assim como aspectos semelhantes, coincidentes e consensuais, os quais parecem indicar certa tendência em formação de professores, constituindo-se em um discurso sedutor não apenas no Brasil, mas em vários países do mundo.

Os estudos na modalidade “estado da arte” sobre a formação de professores no Brasil, além de propiciarem um panorama das produções científicas em educação no país sobre a temática em questão, possibilitam, ao mesmo tempo, apreender alguns desses aspectos consensuais dos modelos de formação que vêm sendo apresentados, sistematizados e disseminados. Entre os estudos selecionados com essa finalidade,

incluem-se os da produção acadêmica do Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizados por Oliveira (2000), André (2008, 2010) e Fernandes e Leite (2008). Além desses, inclui-se, também, o trabalho de Ventorim (2006), sobre a produção científica dos VII, VIII, XIX, e X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em razão de a área de didática, nesses encontros, ter sido invadida por estudos sobre a formação de professores, fato constatado inicialmente pelo estudo de Oliveira (2000), mesmo depois de o Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas na Anped ter-se constituído no de Formação de Professores, no início da década de 1990. Incluem-se ainda os estudos de Brzezinski e Garrido (2001, 2006) e o de Brzezinski (2009) sobre a produção do Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped. Julgou-se necessário incluir também o estudo de Molina e Garrido (2010), sobre o avanço das pesquisas qualitativas, sobretudo da pesquisa-ação, na área de educação e da formação de professores, nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Nesses estudos podem-se identificar, de modo geral, alguns consensos, inicialmente em relação aos temas, como a importância dada à pesquisa na prática e na formação de professores; a pesquisa vista como instrumento de promoção da relação entre teoria e prática e da construção da autonomia do professor; a valorização do conhecimento que advém da prática educativa do professor; a prática concebida como locus de formação e produção de conhecimento e o professor concebido como sujeito dos processos formativos. André (2008), em particular, chama atenção para o tratamento dado ao tema “importância da pesquisa” por dois motivos: primeiramente, porque os textos não demonstram sua efetividade e, em segundo lugar, porque a modalidade “pesquisa-ação-colaborativa” aparece “mais como apologia do que como evidência de dados de pesquisa” (ANDRÉ, 2008, p. 498).

Nos estudos de Ventorim (2006), de Brzezinski e Garrido (2001) e de Brzezinski (2009) aparece, particularmente, a preocupação com a revisão da concepção de professor e de escola e com a resignificação da pesquisa científica e da formação de professores (VENTORIM, 2006).

Em relação à metodologia, verifica-se nos trabalhos a predominância da pesquisa qualitativa, com foco na sala de aula, no cotidiano do professor ou em estudos que abordam a prática educativa. A pesquisa-ação é a modalidade de pesquisa mais

citada. Seu avanço na área de formação de professores, a partir da década de 1990, é constatado pelo estudo de Molina e Garrido (2010).

Os referenciais teóricos predominantes são as concepções de professor reflexivo e de professor pesquisador, a perspectiva emancipatória de Paulo Freire e a abordagem sócio-histórica. Entre os autores mais citados encontram-se, em sua maioria, pesquisadores estrangeiros que discutem a formação de professores, como: Antonio Nóvoa, Carr e Kemmis, Contreras, Cochran-Smith, Elliott, Forquin, Gimeno-Sacristán, Pérez Gómez, Perrenoud, Schön, Stenhouse e Zeichner.

Autoras como André (2008), Brzezinski e Garrido (2001) e Ventrone (2006) indicam a presença ora de autores, ora de conceitos do pós-modernismo, não esclarecendo, contudo, nem a possível vinculação entre essas perspectivas de formação e o pós-modernismo nem como os autores ou os conceitos pós-modernos estão associados às discussões sobre formação de professores.

Esses estudos de análise da produção científica dos Grupos de Trabalho (GT) Didática e Formação de Professores da Anped e do Endipe, em primeiro lugar, sinalizam para a importância desses eventos como espaço não só de socialização do conhecimento, mas também como locus de legitimação de certa produção teórica na área da didática e da formação de professores (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; VENTORIM, 2006; BRZEZINSKI, 2009). Assim, consagram-se autores e referenciais teóricos, bem como difundem-se certas ideias, concepções e práticas de formação que legitimam essa produção científica e esses espaços como produtores de consensos sobre a temática da formação de professores no Brasil.

Em segundo lugar, como consequência desse primeiro, os estudos, particularmente de Ventrone (2006), de Brzezinski e Garrido (2001) e Brzezinski (2009), parecem sugerir que nos encontros do Endipe e no GT de formação de professores da Anped, desde o início da década de 1990, vêm sendo formuladas algumas diretrizes que podem contribuir como orientações para gerar mudanças nos cursos de formação e até mesmo na formulação de outra perspectiva de formação e profissionalização docente. Perspectiva que, de modo geral, parece estar associada: à noção de professor como sujeito, produtor de conhecimentos e responsável pelo seu processo formativo; à noção de pesquisa como instrumento fundamental tanto na formação como na prática do professor; à prática concebida como locus de formação e

produção de conhecimento, bem como à valorização desse conhecimento que advém da prática educativa do professor.

Em terceiro lugar, a presença significativa das temáticas de autores estrangeiros e dos referenciais teóricos da área de formação de professores nas pesquisas em educação no país, como se constata, por exemplo, no GT de Didática da Anped. Essa constatação levou André (2010) a questionar a razão de os pesquisadores brasileiros privilegiar bem mais em seus estudos os autores estrangeiros em detrimento dos brasileiros.

Em quarto lugar, a associação entre o desenvolvimento e o avanço das pesquisas qualitativas e as propostas alternativas de formação de professores, não apenas no Brasil, mas em diversos países do mundo. Alguns estudos, desde os anos 1990, vêm estabelecendo uma relação entre pesquisa e formação de professores, os quais, inclusive, têm contribuído para a reformulação do papel da pesquisa no ensino. Esses estudos são baseados em André (1995), Cornu e Vergnoux (1992), Cunha (1994), Laneve (1993) e Lüdke (1994), entre outros autores que sustentam ser possível considerar a pesquisa na formação de professores como um princípio cognitivo (PIMENTA, 1997) ou até como princípio educativo (DEMO, 1990, 1995).

Em quinto e último lugar, o predomínio das pesquisas na modalidade de pesquisa-ação na formação de professores, fato que também vem gerando análises críticas e preocupantes sobre a incidência e o avanço desse tipo de pesquisa na investigação educativa.

Nesse sentido, quanto à aceitação e à adoção da pesquisa na prática e na formação de professores, sobretudo da pesquisa-ação, é interessante recorrer às preocupações de Gatti em relação à pesquisa-ação, metodologia em cujo uso recomenda, inclusive, certa cautela. “Tal abordagem, na maioria das vezes, na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivo limitado, deixa de lado questões que são as realmente fundamentais” (GATTI, 2001, p. 70). Mesmo porque “a pesquisa qualitativa, de modo geral, e a pesquisa-ação, em particular, requerem alto grau de maturidade e refinamento subjetivo” (p. 76). Assim, fazem-se necessárias condições adequadas e formação apropriada para a realização desse tipo de pesquisa. Critérios que Gatti (2001), entre outros autores, como, por exemplo, Warde (1993), não constataram em muitos trabalhos de mestrado e doutorado. Daí pode-se concluir que esses critérios estarão presentes, muito menos, em trabalhos realizados por professores

em sua sala de aula, os quais, na maioria das vezes, não possuem condição adequada e tampouco formação necessária para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Isso não significa desconsideração com o trabalho investigativo que o professor porventura venha realizar, nem a intenção de privá-lo das atividades de pesquisa, tampouco descrédito em sua capacidade criativa e investigativa; significa, sim, que os interesses, as demandas e as urgências dos professores em face dos problemas cotidianos escolares não é condizente com o tempo necessário para o desenvolvimento, o amadurecimento da pesquisa e a possibilidade de articulação com a prática pedagógica.

Em direção semelhante, Miranda e Resende (2006, p. 517) afirmam que

a instituição da pesquisa como prática docente e generalizada aos professores ou às escolas desconsidera que ela requer suporte institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatível, além da disposição e do interesse dos docentes.

Caso tais condições não sejam respeitadas, corre-se o risco, segundo as autoras, de se depositar sobre os ombros do professor toda a responsabilidade pelas mudanças pedagógicas e institucionais.

André (2001, p. 61), apesar de defender a importância da pesquisa na prática e na formação do professor, também alerta para os riscos das propostas atraentes de formar o professor pesquisador, para “nem lhe atribuir um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação”.

Contudo, esse estudo, por mim realizado, também reconhece os esforços e o trabalho competente e sério que vem sendo desenvolvido por alguns grupos de pesquisa, já consolidados, principalmente na região Sudeste, que trabalham com a pesquisa-ação colaborativa na formação de professores, os quais têm apresentado seus resultados em vários eventos educacionais, demonstrando certo potencial formativo. Molina e Garrido (2010) enfatizam que o avanço da pesquisa qualitativa em educação, em especial na modalidade pesquisa-ação, tem a ver com a urgência, a complexidade e as demandas da prática educativa, com a necessidade de pesquisas de intervenção nessa prática, com vistas a operar mudanças nela.

Ainda com relação à associação entre pesquisa (pesquisa-ação) e formação de professores, Molina e Garrido (2010) identificam como vertentes conceituais mais



reconhecidas da pesquisa-ação no mundo: (1) a do tipo denunciatório, inspirada em Paulo Freire; (2) a voltada para a ação e para a transformação das práticas sociais e escolares, que aproxima Kurt Lewin e Stephen Corey; (3) a de Stenhouse, continuada por Elliott, na Inglaterra; (4) a baseada na concepção de professor reflexivo de Schön e de professor pesquisador de Zeichner e (5) a emancipatória dos australianos Carr e Kemmis, originada da vertente de Paulo Freire. Para eles, essas vertentes da pesquisa-ação, a partir da década de 1990, foram disseminadas e apropriadas pelos pesquisadores brasileiros, entendendo que a divulgação das vertentes conceituais dessa modalidade de pesquisa emerge no interior das discussões sobre a formação de professores, por meio das concepções de professor reflexivo e professor pesquisador, além de estar associada<sup>2</sup> a certos autores estrangeiros representantes dessas concepções de professores como Schön, Zeichner e Carr e Kemmis.

Não por acaso pode-se indicar como marco da chegada dessas ideias ao país a publicação, em 1992, do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo educador português António Nóvoa, que contemplava textos de autores de vários países, como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Inglaterra (PIMENTA, 2005). A participação de vários pesquisadores e estudiosos brasileiros da área de formação de professores no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, realizado em Aveiro, Portugal, em 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, também foi responsável pela socialização dessas ideias (PIMENTA, 2005).

O livro *Cartografia do trabalho docente*, organizado pelos pesquisadores brasileiros Geraldini, Fiorentini e Pereira, publicado em 1998, também contribuiu para a difusão das referidas ideias e de algumas vertentes da pesquisa-ação. Esses autores afirmam que os textos contidos no livro organizado por Nóvoa apresentavam uma nova forma de compreender o professor e sua formação e, ao mesmo tempo, reforçavam e confirmavam muitos dos argumentos e teses que já vinham sendo desenvolvidos por grupos de estudiosos e pesquisadores brasileiros da área da educação. Destacam entre essas ideias: (1) a crítica ao tecnicismo; (2) o reconhecimento da importância da prática e do conhecimento do cotidiano escolar na formação profissional; (3) as possibilidades de articular ensino e pesquisa na formação inicial e (4) a valorização dos saberes elaborados pelos professores no dia a dia de seu trabalho.

---

<sup>2</sup> Ver, nesse sentido, Costa (1991, p. 42- 52).

Para essas autoras, os estudos e trabalhos dos autores do livro supracitado proporcionaram aos estudiosos brasileiros a sistematização de uma teoria pedagógica que lhes permitiu uma compreensão e uma fundamentação teórica das intuições, ideias e teses que já vinham se estabelecendo e se desenvolvendo no país, desde a década de 1980, mas não tinham sido ainda sistematizadas. Por exemplo, a necessidade de a pesquisa educacional ser realizada pelo próprio professor, ou como articular ensino e pesquisa.

Vale a pena mencionar que a ideia de ensino e pesquisa, ou pesquisa com ensino, já vinha sendo desenvolvida no país desde o fim da década de 1980 e início dos anos de 1990 (FREIRE, 1983, 1996; ANDRÉ, 1992; LÜDKE, 1993). Fato que coincide com o avanço das pesquisas qualitativas em educação, especialmente da pesquisa-ação na formação de professores (MOLINA; GARRIDO, 2010), mas ganha fôlego com a emergência da “metáfora” do professor reflexivo e do professor pesquisador (MARCELO GARCIA, 1992).

Retomando a busca pelos aspectos consensuais e semelhantes sobre a formação de professores, recorre-se ainda a um estudo de André (2003), no qual se destacam elementos consensuais na área, na condição de perspectivas para o avanço do conhecimento sobre tal temática, com base na literatura pedagógica, especialmente a estrangeira. Os pontos apontados são:

- **Necessidade de articulação entre teoria e prática.** A necessidade imperiosa de a prática ser considerada como ponto de partida e de chegada das reflexões, compreensões e investigações sobre a realidade educacional. Em outro texto, André (1997) indica a pesquisa como elemento potencial que promoveria a mediação entre teoria e prática. Defende inclusive as metodologias qualitativas, em particular a pesquisa-ação como “a forma mais direta e possivelmente mais eficaz de se atingir esse objetivo” (ANDRÉ, 1997, p. 29-30). Citam-se nesse texto também alguns autores brasileiros e estrangeiros que comungam dessa mesma perspectiva: André (1992), Carr e Kemmis (1988), Lüdke (1993), Martins (1989), Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993).
- **Valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação.** Com base em autores estrangeiros da área da formação de professores, como, por exemplo, Schön, Nóvoa, Zeichner e Pérez

Gómez, defende-se o desenvolvimento da prática reflexiva, inclusive no coletivo dos professores, como processo de aprimoramento e crescimento profissional.

- **Valorização dos saberes e práticas docentes.** Reconhecimento do papel do professor como sujeito ativo e construtor de conhecimentos, sem desconsiderar o papel e as contribuições das interações sociais nesse processo.
- **Reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação.** A importância de a escola se transformar em espaço de formação, “estimulando o estudo e a reflexão coletiva sobre questões da prática pedagógica, num processo de investigação-ação” (ANDRÉ, 2003, p. 71).
- **Valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo.** Ênfase na valorização do desenvolvimento profissional e no desenvolvimento de um trabalho coletivo nos cursos de formação continuada.
- **Valorização da história de vida pessoal e profissional do professor.** Ênfase também nas metodologias da história de vida pessoal e profissional nos cursos de formação continuada.
- **Introdução de temáticas emergentes na formação docente.** Importância da ampliação de questões para melhor compreensão da formação docente e para abrir novos campos de investigação, como, por exemplo, os estudos sobre memória e gênero, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias, entre outros.
- **Necessidade de utilizar enfoques e modalidades diversificadas na formação docente.** Reconhecimento de que não se pode adotar um único modelo de formação. Entretanto, devem-se privilegiar as “abordagens mais integrativas” (ANDRÉ, 2003, p. 73), ou seja, aquelas que propõem articular as clássicas dicotomias nas questões educacionais.

Dentre esses elementos consensuais, apontados por André (2003) sobre a formação de professores e presentes na literatura pedagógica, pode-se destacar

inicialmente a defesa de modelos de formação mais integrativos, ou seja, que proponham a articulação de dicotomias no meio educacional, portanto, que defendam a possibilidade de articulação entre teoria e prática, já que a necessidade dessa articulação vem no topo da lista de consensos. A pesquisa, particularmente a pesquisa-ação, é vista como a prática que possibilita a reflexão e a investigação sobre o próprio trabalho do professor (ANDRÉ, 1997), inclusive possibilitando, ao final, a mediação entre essas instâncias. Daí, a escola ou a prática serem consideradas como local de formação.

Pode-se inferir que essas abordagens mais integrativas atribuem “novo” papel ao professor, ao conhecimento, à pesquisa e ao entendimento da relação entre teoria e prática, na medida em que André considera o professor como sujeito ativo e construtor de conhecimentos, considera a prática como ponto de partida e de chegada do conhecimento do professor, e a pesquisa, nesse entendimento, é vista como meio de propiciar o estudo e a reflexão da prática pedagógica, favorecendo a articulação entre teoria e prática.<sup>3</sup> Nesse processo, consideram-se também as formas coletivas de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional que podem, inclusive, ser traduzidas nas modalidades de pesquisa-ação colaborativa ou participativa.

Pode-se afirmar que esses aspectos delineados por André (2003) estão em consonância com os aspectos consensuais já assinalados nos estudos tipo estado da arte, como também indicam uma aproximação com o que vem denominado nesse estudo como “abordagens de formação de professores centrada na pesquisa”, que, de modo geral, expressa uma tendência em formação de professores<sup>4</sup> que se fundamenta na importância dessa atividade investigativa na formação e na prática docente, isto é, na defesa da pesquisa como princípio educativo e formativo. Com efeito, pretende-se, nessas abordagens de formação centrada na pesquisa, uma pesquisa a ser realizada na sala de aula e feita pelo próprio professor, com ou sem a colaboração de especialistas, com o objetivo de produzir ou reconstruir saberes e, sobretudo, articular teoria, pesquisa e prática, na medida em que a prática assume o caráter de lócus de formação e fonte de produção de conhecimento docente, e a teoria refere-se ao conhecimento resultante dessas reflexões e investigações da prática. As perspectivas de ensino e pesquisa,

---

<sup>3</sup> André (2001) indica algumas formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente: a pesquisa como eixo do curso; a pesquisa como mediação entre disciplinas e certas atividades do curso; a participação de alunos em pesquisas dos professores do curso; e a pesquisa em colaboração.

<sup>4</sup> Cochran-Smith e Lytle (1999) identificam como uma das tendências atuais em formação de professores nos Estados Unidos a emergência do conceito de “pesquisa do professor”, que se assenta na ideia de os professores realizarem pesquisas em suas próprias salas de aula.

pesquisa com ensino, ensino com ou pela pesquisa, entre outras denominações, apresentam-se também associadas a essa abordagem, configurando uma nova maneira de conceber o ser, o fazer e o saber do professor.

Diante do exposto, interessa nesta pesquisa questionar como essas abordagens de formação de professores centrada na pesquisa concebem a solução da clássica questão da relação entre teoria e prática, na medida em que esse é um problema de ordem epistemológica, lógica e histórica. E, ainda, qual a concepção da relação entre teoria e prática que emerge da solução pedagógica formulada por essas abordagens.

Assim, foram selecionadas como objeto deste estudo as abordagens de formação de professores centrada na pesquisa que contemplam, particularmente, as conhecidas tendências: perspectiva prática e perspectiva crítica. Selecionaram-se, no interior dessas perspectivas, os autores estrangeiros mais citados e apropriados pelos pesquisadores brasileiros para o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas sobre tal temática, como também foi utilizado o critério de seleção dos autores indicados pelas diversas tipologias<sup>5</sup> sobre essas tendências existentes atualmente, as quais se referem, na maioria das vezes, aos principais representantes de cada abordagem de formação de professores.

Este trabalho se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentam-se os modelos de formação de professores centrada na pesquisa – o modelo técnico, o modelo prático e o modelo crítico, predominantes ao longo do século XX – e uma discussão dos enfoques teórico-metodológicos em que se assentam suas concepções de educação, de ensino, de professor e da relação entre teoria e prática.

No segundo capítulo, apresenta-se a perspectiva da prática e um estudo de seus principais representantes teóricos, como: Schwab, Stenhouse, Elliott e Schön. Busca-se nesse estudo, inicialmente, uma compreensão das ideias, dos conceitos e dos pressupostos desses autores; em seguida, discute-se como cada um concebe a relação entre teoria e prática.

No terceiro capítulo, apresenta-se a perspectiva crítica e um estudo de seus principais representantes, como: Zeichner e Carr e Kemmis. Busca-se, nesse estudo, apresentar os conceitos, os pressupostos desses autores e como eles formulam a questão da relação entre teoria e prática.

---

<sup>5</sup> Conforme os trabalhos de Carr e Kemmis (1988), Diniz-Pereira (2007; 2008), Liston e Zeichner (1997), Marcelo Garcia (1999), Pérez Gómez (1992; 1998), Zeichner (1990, 1993a), entre outros.

No quarto e último capítulo, apresenta-se uma síntese das soluções apontadas pela perspectiva prática e pela perspectiva crítica e, em seguida, apresenta-se uma análise crítica, sob a orientação da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, dos limites e das possibilidades da formulação de uma solução para a questão da relação entre teoria e prática na contemporaneidade.

Ao final, conclui-se que o modo como as perspectivas prática e crítica formulam a questão da relação entre teoria e prática reforça a perspectiva técnica e instrumental da educação, do ensino e do currículo nos cursos de formação de professores, bem como prioriza a razão cientificista, a despeito de outras dimensões importantes e constitutivas da razão humana.

## CAPÍTULO I

### **Os desafios da relação entre teoria e prática para a formação de professores na contemporaneidade**

Um dos desafios centrais da formação inicial e continuada de professores é seu equacionamento com a clássica questão da relação entre teoria e prática. Evidentemente, sem desconsiderar a importância e a urgência dos problemas relacionados às condições de trabalho do professorado, as discussões em torno dessa relação são inerentes e constitutivas no que se refere ao cerne e à especificidade da formação de professores. Portanto, abordar, analisar, pesquisar ou problematizar a formação docente é, em alguma medida, discutir a questão da relação entre teoria e prática.

As definições, as orientações e as concepções de professor ou da função docente estão atreladas, em cada momento histórico, a uma concepção de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, de conhecimento, de ciência e, conseqüentemente, a uma determinada concepção da relação entre teoria e prática.

As preocupações em torno dessa relação em educação, de modo geral, e da formação de professores, de modo específico, são desenvolvidas, repostas, reveladas e traduzidas, ao longo da história, nas mais diversas situações, problemas, debates e dilemas pedagógicos. Na atualidade, identificam-se as preocupações com a relação entre teoria e prática em particular nas discussões sobre pesquisa educacional e escola básica, sobre pesquisa e ensino, sobre reflexão e ação, sobre pesquisadores acadêmicos e professores, sobre teoria educacional e prática pedagógica, sobre universidade e escola, entre outras.

Essas questões não só têm assumido a centralidade das preocupações no campo da formação de professores como também no campo teórico-metodológico e investigativo do currículo e da didática e têm, ainda, desencadeado uma busca de abordagens de formação que, por sua vez, propõem a resolução e a superação da velha separação entre teoria e prática e de seus mais diversos desdobramentos.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 82) afirmam que no ideário da reforma educacional desencadeada no país a partir da década de 1990, “criou-se um discurso de que havia um descompasso entre a prática pedagógica do professor e a vida, passando a exigir-se deste uma “reprofissionalização”, ou uma formação mais ligada à prática, ao cotidiano da escola e ao “saber fazer””.

Alguns autores estrangeiros, como, por exemplo, Doyle (1990), Feiman-Nemser (1990), Liston e Zeichner (1997), Marcelo Garcia (1999), Zeichner (1990, 1993a) e Pérez Gómez (1998), dentre outros, têm se dedicado ao estudo das tendências que estão presentes na formação de professores na contemporaneidade. Essas tendências, pode-se afirmar, têm no cerne de seus pressupostos e de suas discussões, por um lado, a crítica à separação entre teoria e prática e, por outro, a tentativa de resolução dessa clássica dicotomia.

Neste capítulo pretende-se, inicialmente, apresentar as abordagens contemporâneas de formação de professores centrada na pesquisa que realizam a crítica à concepção de professor como técnico, concepção que se fundamenta, por sua vez, em uma ideia de educação como ciência aplicada, atrelada ao enfoque positivista, o qual fundamentou, predominantemente ao longo do século XX, as ciências humanas e sociais, como também a educação e a formação de professores. Essa concepção epistemológica configura, por sua vez, um entendimento da relação entre teoria e prática como dimensões separadas, atribuindo ainda superioridade à teoria em relação à prática.

Essas abordagens orientam e concebem, ainda, outro conceito de professor e de educação, que se baseia em outros enfoques teóricos e epistemológicos: o interpretativo (CARR; KEMMIS, 1988), ou enfoque crítico (CARR; KEMMIS, 1988), ou o da reconstrução social (ZEICHNER, 1993b). Há também as abordagens de formação que se fundamentam na doutrina filosófica do pragmatismo, especialmente a de John Dewey (SCHÖN, 1983, 2000). Enfoques e doutrina filosófica que, por sua vez, fundamentam determinada concepção de conhecimento, de ciência e da relação entre teoria e prática. Essas abordagens de formação de professores, apoiadas nessas concepções epistemológicas, visam ainda a propor uma resolução para a separação da relação entre teoria e prática empreendida pelo positivismo.

Em seguida, apresentar-se-á uma discussão desses enfoques teóricos e da doutrina do pragmatismo que vêm fundamentando a educação, as investigações educativas e a formação de professores na contemporaneidade, não apenas no Brasil como em diversos países do mundo. O objetivo é apreender suas distintas formas de abordar as questões educativas, de compreender as relações entre pesquisa e prática e conceber a relação entre teoria e prática.



## 1.1 Abordagens contemporâneas na formação de professores

São numerosas e contraditórias as imagens do professor propagadas na atualidade: “eficaz, investigador, técnico, pessoa [sic], profissional, sujeito que toma decisões, sujeito que reflete etc” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30). São igualmente numerosas as abordagens de formação de professores apoiadas em conceitos diferenciados para justificar suas distintas designações. Alguns estudos vêm se dedicando a organizar essas diferentes abordagens, apoiando-se em algumas tipologias, como o de Carr e Kemmis (1988), o de Contreras (2002), os de Diniz-Pereira (2007, 2008), o de Feiman-Nemser (1990), os de Liston e Zeichner (1991, 1997), o de Marcelo Garcia (1999) e os de Pérez Gómez (1992, 1998).

Seja como for, apesar dos limites tênues e estreitos existentes em uma taxionomia em ciências humanas e sociais, esta permite a organização de uma área do saber e certo conhecimento da complexidade do campo de estudo. Nesse sentido, a referência e a adoção de uma dessas classificações é apenas um recurso para, por um lado, mapear as atuais concepções de formação de professores, ainda que se reconheça a sua transitoriedade e insuficiência na tentativa de apreensão do real e, por outro lado, apreender certa compreensão teórica e epistemológica dessas concepções para que se possa levar adiante e aprofundar este trabalho

Dentre as classificações das abordagens de formação de professores, adotou-se a de Diniz-Pereira (2007), que tem a preocupação de expor a concepção de prática presente nos modelos predominantes no Brasil e em vários países do mundo. Sua análise baseia-se nos estudos elaborados por Carr e Kemmis (1988), mas também contempla e sintetiza as características fundamentais de cada uma das perspectivas ou tradições de formação dos autores anteriormente citados, inclusive a de Liston e Zeichner (1997) e a de Pérez Gómez (1998), que gozam de grande prestígio no universo acadêmico.

Assim, Diniz-Pereira (2007) elabora, no texto *Paradigmas contemporâneos da formação docente*, um quadro interpretativo das tendências de formação,<sup>7</sup> agrupando-as em três grandes modelos: os modelos técnicos, os modelos práticos e os modelos críticos, descritos a seguir.

---

<sup>7</sup> Ver, também, Diniz-Pereira (2008, p. 11-42).

Modelos técnicos: consideram que as questões educacionais são problemas técnicos e, portanto, devem ser tratados tecnicamente, mediante a aplicação de uma teoria científica ou uma teoria. A prática, nesses modelos, é vista como local de aplicação desse conhecimento científico. O professor é um mero técnico que recorre aos conhecimentos técnico-científicos para solucionar os problemas técnicos do ensino. Identificam-se três modelos de formação baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional.

Modelos práticos: tentam, na tradição de Dewey, colocar-se em oposição ao modelo da racionalidade técnica e entendem que o professor deve basear seu julgamento, suas ações, seu fazer, na experiência, na sua prática cotidiana, inclusive na elaboração curricular. Schwab, nos Estados Unidos, e Stenhouse, na Inglaterra, nos anos 1960, foram os teóricos que contribuíram para fundamentar outra concepção de professor, como prático, e ressaltar sua importância na formulação curricular. Schön também é apontado como um teórico que, nos anos 1970, chamou novamente a atenção para a importância da prática dos professores. Identifica três modelos de formação que se inserem nesse modelo prático: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa.

Modelos críticos: concebem a educação como atividade histórica e social, intrinsecamente política e problemática, e vinculam a pesquisa ao ensino e ao currículo. Para tanto, a pesquisa deve ser realizada pelo próprio professor, e este é visto “como alguém que levanta problemas” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 262). Problemas que, segundo o autor, explicitam questões políticas que visam à transformação da sociedade e à justiça social. Identificam-se três modelos baseados nessa racionalidade crítica: o modelo sociorreconstrucionista, o modelo emancipatório, ou transgressivo, e o modelo ecológico crítico. Autores como Zeichner e colaboradores, bem como Carr, Kemmis e colaboradores estariam inseridos nesses tipos de modelos críticos.

As perspectivas de formação caracterizadas como modelos práticos e modelos críticos, como sintetizadas acima, a par de suas divergências conceituais e teórico-metodológicas, como se discutirá ao longo deste trabalho, expressam, de modo geral, certa concepção de professor, certa concepção de ensino, certa concepção de conhecimento e certa teoria curricular que, por sua vez, articulam certa compreensão da

relação entre teoria e prática. Os pressupostos delineados por essas duas abordagens implicam, inclusive, uma compreensão de formação que se opõe ao chamado modelo técnico. Neste trabalho, essas duas abordagens são denominadas “formação centrada na pesquisa”.

Assim, tanto a perspectiva prática como a perspectiva crítica concebem o professor como sujeito ativo, criativo, autônomo, reflexivo e capaz de produzir saberes ou conhecimentos por meio de sua ação docente em face das demandas e necessidades de sua prática profissional. Um sujeito também capaz de deliberar acerca do currículo, tomar decisões em relação a questões educacionais e solucionar problemas advindos de seu cotidiano de sala de aula. Essas perspectivas, portanto, são críticas da concepção de professor como profissional detentor e transmissor de saberes produzidos pelas ciências, ou pelas outras áreas do saber, e de mero solucionador de problemas mediante a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos, características básicas do modelo de formação denominada racionalidade técnica (SCHÖN, 2000).

A concepção de professor como sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos orienta uma compreensão de ensino como prática social e reflexiva, que se coloca contrária à concepção de ensino como ciência aplicada, também característica do modelo técnico ou da racionalidade técnica. Essa compreensão de ensino como prática social e reflexiva postula que o conhecimento do professor advém de sua prática profissional, ou seja, a experiência ou a ação docente cotidiana do professor na sala de aula, diante dos desafios e dos dilemas da prática de ensino, permitem que ele construa saberes, conhecimentos, isto é, elabore teorias acerca de sua prática. Teoria entendida como resultado de pesquisas realizadas pelo próprio professor em sua sala de aula.

A prática, nesse entendimento, assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo do professor. A dimensão prática deixa de ser concebida como local de aplicação de teorias técnico-científicas e se converte em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores. A pesquisa, particularmente a pesquisa-ação, realizada pelo próprio professor na sua prática de ensino, é vista como o instrumento que possibilita a articulação entre teoria e prática do professor.

Assim, de modo semelhante, essas perspectivas articulam certos entendimentos de professor, de ensino e de conhecimento que engendram pressupostos, como as ideias de: professor ativo, criativo e construtor de conhecimento; ensino como prática social e

reflexiva; importância do conhecimento que advém da prática e da pesquisa como instrumento mediador, ou articulador da relação entre teoria e prática. Esses pressupostos vão constituindo consensos e passam a orientar certas propostas de formação de professores, não apenas no Brasil, mas em vários lugares do mundo.

No que se refere à concepção da relação entre teoria e prática nas perspectivas prática e crítica, pode-se afirmar que estas também passam a formular outro entendimento dessa relação, na medida em que valorizam o conhecimento que advém da prática do professor. Em ambas, prevalece o suposto de que a separação entre teoria e prática, característica do modelo técnico, criada pelo positivismo, pode ser resolvida mediante a adoção da pesquisa, particularmente da pesquisa-ação realizada pelo próprio professor da sala de aula.

Apesar disso, ou seja, da semelhança de alguns de seus pressupostos, em função de seus aportes teóricos, a perspectiva prática e a perspectiva crítica apresentam uma distinção na compreensão da relação entre teoria e prática. Na perspectiva prática, podem-se indicar pelo menos duas concepções de teoria e prática: uma, em que, primeiramente, distinguir-se-ia teoria e prática, e depois “se tenderia a „dissolver’ a distinção entre teoria e prática referida anteriormente” (MIRANDA, 2004, p. 19), promovendo sua unificação ou identidade; outra, na qual também se percebe uma distinção entre teoria e prática, concebendo-se ambas como polaridades distintas, para em seguida supor um *continuum* entre essas instâncias, em um entendimento que, no limite, também acaba por identificá-las.

Na perspectiva crítica, também se parte do suposto de que teoria e prática são polaridades distintas e que essa separação pode ser resolvida por meio de uma articulação entre as duas, sem, contudo, defender uma noção de identidade ou de continuidade entre elas, mas a ideia mesma de articulação, de união, de junção dessas instâncias.

Assim, se para a perspectiva da prática a noção é de identidade ou de continuidade entre teoria e prática, para a perspectiva crítica, ao contrário, a ideia é de uma articulação entre essas dimensões. Trata-se de entendimentos distintos, em função de distintos aportes teóricos, cabendo, portanto, a seguir, realizar uma análise das concepções epistemológicas que os fundamentam.

No entanto, antes, deve-se ressaltar que, apesar de se reconhecer a importância da crítica ao modelo da racionalidade técnica, que se inspira no positivismo, realizada

tanto pela perspectiva da prática como pela crítica, e também de se reconhecer a necessidade de se valorizar a experiência, a prática do professor, e respeitar o conhecimento que advém dessa prática, como ainda se reconhecer o professor como sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos, neste trabalho, diferentemente da perspectiva técnica, prática e crítica, sustenta-se o pressuposto de que a teoria e a prática não são instâncias idênticas ou cindidas, tampouco que a relação entre elas seja de identidade, continuidade ou de articulação. Entende-se, sim, que entre essas instâncias há uma relação de descontinuidade, embora sejam elementos interdependentes, de modo que a teoria não pode tornar-se prática nem a prática pode tornar-se teoria, ou, ainda, não existe teoria sem prática nem prática sem teoria. Da mesma forma que a teoria não precede, nem informa, nem guia a prática. A prática, por sua vez, também não orienta a teoria nem é o elemento determinante de teorias úteis e relevantes.

Com apoio da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, particularmente com base em Adorno e Horkheimer, entende-se que a relação entre teoria e prática é de contradição; portanto, o que se estabelece entre essas dimensões é um permanente estado de tensão, visto que a teoria está atrelada à prática, mas é autônoma em relação a ela. Há, inclusive, de se manter e garantir a tensão entre teoria e prática para que a teoria possa ser, ao mesmo tempo, crítica da prática e crítica de si mesma, por que só assim ela pode ser teoria da práxis, que é a ação refletida e pensada.

Assim, com base nesse entendimento da relação entre teoria e prática, pretende-se discutir alguns pressupostos epistemológicos de bases positivista, compreensivo/fenomenológica, pragmatista e crítica que sustentariam a compreensão dessa relação na formação e no trabalho de professores na contemporaneidade. Para tanto, busca-se explicitar os aspectos epistemológicos da relação entre teoria e prática e da pesquisa científica em cada um desses enfoques e sua interface com a educação e com a formação de professores.

Na tentativa de compreender e desvelar os pressupostos epistemológicos, lógicos, históricos e metodológicos que vêm fundamentando a formação de professores na contemporaneidade, em particular no Brasil, este estudo prioriza a discussão de alguns pressupostos fundamentais de cada tendência investigativa já mencionada e destacada na literatura especializada, sua vinculação com a educação, de modo geral, e com a formação de professores, de modo particular, visto que, historicamente, o Brasil

tem importado teorias e modelos formativos e investigativos de outros países, de modo acríptico e descontextualizado.

## **1.2 O enfoque positivista e a relação entre teoria e prática**

As ciências humanas e sociais, constituídas em meados do século XIX, desenvolvem-se fundamentadas, principalmente, na filosofia positivista, adotando, como esta sugere, os procedimentos racionais e metodológicos das ciências físicas e naturais, aplicando-os ao entendimento da sociedade e do indivíduo, transformando os fenômenos sociais em fatos sociais observados, tais como os fatos ou os objetos das ciências da natureza.

O projeto positivista, ao longo da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX, vai buscar desenvolver o campo das ciências humanas. O positivismo torna-se então o paradigma epistemológico único e hegemônico, a coordenar todos os esforços que são feitos pelos cientistas preocupados em conhecer melhor o fenômeno humano. (SEVERINO, 2006b, p. 3).

A ideia da separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, elaborada pela filosofia positiva é, assim, constitutiva das ciências humanas e sociais nascentes. Ao estender seus parâmetros e procedimentos científicos a todas as áreas do conhecimento, a filosofia positiva introduz também nessas ciências seu critério de verdade, que é a correspondência entre a experimentação e a coisa observada. Em outras palavras, só é considerado verdade o que pode ser submetido à experimentação, ser verificado, comprovado, repetido e até mesmo refutado.

Cabe ao cientista social, nessa perspectiva, organizar, sistematizar, explicar e classificar os fatos, eliminados qualquer juízo de valor, crenças ou preconceitos, de modo que outro cientista possa compreender tal procedimento e, com base nisso, possa repetir tal experimento e, se for o caso, possa, inclusive, proceder a mudanças na teoria.

Uma vez que a teoria é vista como conhecimento neutro, objetivo e isento de subjetividades, esta se autonomiza em relação ao mundo real, material e produtivo dos homens, perde seu vínculo com a práxis. Essa neutralidade leva o cientista a pensar que produz um saber ou que realiza estudos empíricos sobre determinado objeto que não têm qualquer relação com o mundo real e existente.

Pode-se afirmar que os aspectos mencionados até aqui expressam os pressupostos do enfoque positivista, já tão consagrados e discutidos na literatura especializada, os quais, por sua vez, incidiram de modo determinante na constituição das ciências humanas e sociais.

Como parte integrante dos fenômenos sociais, os processos educacionais passaram também a ser estudados sob as mesmas perspectivas, marcados pelos pressupostos positivistas. Por isso mesmo, o conhecimento científico no campo educacional buscava identificar, isolar e controlar as variáveis que compunham os fenômenos específicos da educação, a fim de se poder verificar as relações causais que se estabeleciam entre as diversas variáveis em presença, de maneira determinística e permanente. A proposta era pois a de decompor o fenômeno educacional em suas variáveis básicas, mediante um estudo analítico, quantitativamente mensurante. (SEVERINO, 2006b, p. 4).

O enfoque positivista incidiu sobre a pesquisa educacional, não apenas condicionando um modo de fazer pesquisa em educação, particularmente a pesquisa experimental e a pesquisa quantitativa, como também concebendo certa compreensão de educação e formação de professores.

### **1.2.1 A educação como ciência aplicada**

Na educação, essa perspectiva contribuiu para a constituição de uma concepção de educação que compreende a teoria educativa, ou as ciências da educação, como são denominadas as áreas do conhecimento científico que fundamentam a prática educativa, como algo que deve ser aplicado à prática escolar. Isso significa que os princípios, os conhecimentos advindos das ciências sociais e humanas, particularmente da psicologia, deveriam ser aplicadas ao processo ensino-aprendizagem e à organização da sala de aula. O professor, nesse entendimento, é visto como um técnico, ou aquele que aplica os conhecimentos técnicos e científicos aprendidos para garantir a aprendizagem do aluno ou para solucionar problemas.

No intuito de compreender a emergência dessa concepção de professor como técnico, que se apoia na perspectiva da racionalidade técnica, que se inspira no positivismo, recorrer-se-á, de modo sucinto, à história do desenvolvimento curricular nos Estados Unidos, do fim do século XIX até a década de 70 do século XX, como emblema do período em que o positivismo predominou na área educacional desse país e, inclusive, disseminou-se para vários locais do mundo, determinando um modo de

conceber a educação e seus modelos formativos e investigativos. Isso, entretanto, não significa afirmar que essa perspectiva encontra-se hoje menos atuante e presente na educação. Ao contrário, o positivismo continua muito presente, mas, na maioria das vezes, travestido, camuflado, nos discursos e nas práticas mais inovadoras.

No início do século XX, os Estados Unidos viveram enormes transformações sociais, econômicas e culturais, enquanto passavam de uma sociedade rural e agrícola a uma nação urbano-industrial. Para resolver o problema da mão de obra, o país recebeu uma grande quantidade de imigrantes do sul e do leste europeu e, com a imigração crescente, vieram novos hábitos, costumes, línguas, religiões e concepções de mundo, o que colocava o problema da “americanização” desses imigrantes na ordem do dia (POPKEWITZ, 1997).

Era, portanto, necessário efetuar um processo socializador e civilizador dos imigrantes, para que estes não colocassem sob ameaça as instituições democráticas americanas. A escola comum, ou escola pública americana, foi uma das instituições pensadas, idealizadas e constituídas para a realização dessa empreitada. Popkewitz (1997) esclarece que no período de 1880 a 1920, a chamada Idade da Reforma, foi concebida a noção de Estado regulador, controlador dos segmentos mais importantes da sociedade. Ao mesmo tempo, produziu-se, também nesse período, a crença de que a reforma é uma intervenção positiva que visa à melhoria da vida social, que visa ao progresso.

Nesse contexto, as instituições educativas, principalmente as públicas, foram imbuídas da função de formar o consenso social em torno de valores, modelos culturais e formas de organização social americanas, com o objetivo de formar o trabalhador e o cidadão, ou seja, auxiliar na reconstrução da democracia estadunidense, com vistas a um futuro melhor.

O livro *The curriculum*, de Bobbit, publicado em 1918, atendia plenamente aos objetivos da sociedade americana e aos desígnios da escola pública. Segundo Silva (2004), a compreensão de currículo de Bobbit era claramente conservadora e visava a responder às exigências e demandas de uma sociedade urbana e industrial que se constituía naquele momento histórico e precisava definir o que e como ensinar em um modelo escolar de massa repleta de filhos de imigrantes estrangeiros.

Para Bobbit, segundo Silva (2004), a escola deveria funcionar como uma fábrica, de modo organizado, racional e, portanto, planejado e eficiente. Assim, a escola



deveria, inicialmente, estabelecer objetivos, os quais deveriam ser baseados nas habilidades necessárias às ocupações profissionais que a criança desempenharia na vida adulta. O modelo de organização da escola deveria espelhar-se nos princípios de administração científica de Frederick Taylor.

O lançamento da nave russa Sputnik, na década de 1950, na frente dos Estados Unidos na conquista do espaço, durante o período da guerra fria, mobilizou o governo americano, os empresários e a opinião pública. Esse fato simbólico concorreu para que as atenções se voltassem novamente para a educação, para os currículos e para a formação de professores, dando origem a uma nova reforma na educação americana (POPKEWITZ, 1997).

Nesse contexto, o livro de Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), que tinha sido recentemente publicado e já tinha encontrado ampla aceitação na educação, torna-se definitivamente o guia das novas mudanças curriculares. O currículo, para Tyler (1973), era um meio para se alcançarem fins determinados. Assim os objetivos deviam ser previamente estabelecidos para que, ao final, fosse possível saber se a instrução havia alcançado êxito ou não. Sua intenção, inclusive, era apresentar o seu estudo como um método racional e planejado para examinar, analisar e interpretar o currículo e o ensino. Os objetivos defendiam a construção de um homem em conformidade com as demandas sociais de seu tempo. O enfoque de Tyler, segundo Carr e Kemmis (1988), foi também rapidamente aceito pelos condutivistas, que fundamentaram sua psicologia da instrução, do mesmo modo que essa psicologia, especialmente a psicologia behaviorista de Skinner, acabou por dar fundamentação a esse modelo curricular.

O modelo curricular de Tyler, exemplo emblemático do que ficou conhecido na literatura educacional como legado tecnológico e eficientista no currículo (GIMENO-SACRISTÁN, 2000), ou como currículo “centrado em objetivos” (PACHECO, 2001, p. 138; 142), ou como racionalidade técnica (SCHÖN, 1983), foi a concepção predominante na educação até meados da década de 1970. Essa perspectiva, como se discutiu anteriormente, foi inaugurada na educação por meio do modelo curricular de Bobbit no início do século XX nos Estados Unidos, no momento em que as instituições escolares modernas converteram os conteúdos em “elementos de primeira ordem para fazer da educação a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 45), em conformidade com as necessidades do

sistema produtivo. A partir de então, essa perspectiva eficientista se fará presente nos esquemas de organização curricular, fornecendo uma compreensão da organização e do funcionamento da escola nos moldes do processo fabril e industrial.

O currículo de Tyler se apresenta como

um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objetivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados. (PACHECO, 2001, p. 138).

Em outras palavras, o currículo, para Tyler, é um meio de se alcançarem objetivos previamente definidos, com base em resultados já esperados, de maneira o mais eficiente e fidedigna possível.

O entendimento desse modelo de desenvolvimento curricular implicou mudanças na concepção de escola, de professor, de aluno, de conhecimento e na compreensão da relação entre educação e sociedade, desde o início do século XX, porém, mais predominantemente entre a década de 1950 e a década de 1970, sendo, inclusive, disseminado, nesse período, por vários países.

As implicações desse modelo curricular centrado em objetivos para a concepção e a profissionalidade dos professores tem sido objeto de crítica desde a década de 1960, inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, e, mais recentemente, em vários países do mundo, como se discutirá nos próximos capítulos. Haja vista que Tyler, ao conceber o currículo como meio, acabou por defender, no limite, “uma visão utilitarista da educação, a serviço da eficiência e da reprodução social” (PACHECO, 2001, p. 73).

Um ponto dessa concepção de educação muito criticado é a instauração da separação entre teoria e prática educativa, de modo que a educação é vista como um mero campo de aplicação das teorias científicas. Essas teorias são concebidas como neutras e abstratas, podendo ser aplicadas a qualquer situação educativa, compreensão que desconsidera os aspectos políticos, éticos e morais que também envolvem o ato educativo.

Dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 97).

Na área da formação de professores, em particular, é recorrente a ideia de que o positivismo é o agente causador da separação entre teoria e prática e, portanto, percebe-se um movimento em busca de outros enfoques teóricos que, além de críticos dessa separação, também advoguem sua possível superação, seja pela identificação, pela ideia de continuidade ou de articulação entre essas instâncias.

O positivismo do século XIX sofre modificações e é renovado com a emergência do neopositivismo, do positivismo lógico ou empirismo lógico, os quais, por sua vez, continuam apresentando ascendência sobre o desenvolvimento das ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, sobre a educação escolar, até o presente momento.<sup>8</sup>

Entretanto, diante dos desafios teóricos e práticos postos pela emergente e dinâmica sociedade industrial, urbana, burguesa e desigual, as ciências sociais e humanas começam a desvincular-se do positivismo, realizando uma crítica de seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, e partem em busca de apoio em outras tendências, de modo a enfrentar os novos e velhos dilemas que o mundo em transformação apresentava e para os quais exigia respostas e soluções. Para tanto, torna-se necessária a constituição de outros procedimentos metodológicos e lógicos específicos dessas ciências, de acordo com a natureza de seu objeto de estudo, ou seja, é preciso recriar não só a sociologia, a psicologia, como o conjunto das ciências humanas e sociais, em outras bases epistemológicas, filosóficas e metodológicas.

### **1.3 O pragmatismo e a relação entre teoria e prática**

O pragmatismo é uma perspectiva teórica que também se constituiu desde o final do século XIX até a metade do século XX, nos Estados Unidos, no momento da consolidação da sociedade americana, da institucionalização de suas universidades, da separação entre Igreja e Estado e no interior do movimento de construção de uma nova ordem, fundamentada na ciência.

Os principais precursores dessa doutrina, na ordem de importância que apresentam na formulação das concepções pragmáticas, são: Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1863-1931) e John Dewey (1859-1952), que, apesar de grandes

---

<sup>8</sup> Gimeno-Sacristán (2005) afirma que as atuais tendências de formação e investigação sobre os professores se caracterizam por duas grandes tendências: a pós-positivista e a pós-weberiana.

divergências conceituais, trabalham, em períodos diferentes e de maneiras diferentes, numa única e mesma filosofia – o que, inclusive, permite que se fale em pragmatismos (SASS, 1992). Mas, ainda assim, esses autores apresentam um núcleo comum em suas ideias. Por isso, pode-se indicar, de modo geral,

a crítica às filosofias especulativas; a abordagem da realidade do ponto de vista do pensamento, ou seja, do sujeito; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade. (TIBALLI, 2006, p. 88).

Esses autores entendem, ainda, que o pragmatismo fundamenta sua concepção de razão em uma teoria da verdade que se baseia na aparência das coisas, na experiência, ao contrário de uma compreensão, de um conhecimento da realidade baseados em verdades universais (MARCUSE, 1978).

O instrumentalismo de John Dewey, pode-se afirmar, é a elaboração mais bem acabada do pragmatismo, como também é a sua concepção filosófica e educacional mais disseminada, apropriada e assimilada pelo pensamento pedagógico de vários países, inclusive do Brasil, por meio de seu discípulo Anísio Teixeira.

O pragmatismo de Pierce visava à elaboração de um método filosófico e científico, de modo a tornar mais claros o pensamento e as ideias. James, apesar de ser considerado o grande divulgador do pragmatismo, via-o como um método a ser aplicado às discussões e às questões essenciais de seu tempo, especialmente às tensões entre ciência e religião, de modo a conduzir as ações humanas em direção a um mundo melhor (WRIGHT MILLS, 1968).

Coube ao instrumentalismo de Dewey estabelecer uma nova relação entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a prática, não apenas pelo caráter instrumental que atribuiu a esses conceitos, mas por converter sua teoria do conhecimento em uma teoria da ciência. Não satisfeito com tal façanha, traduz sua filosofia pragmática em um método instrumental do ato de aprender e de ensinar, bem como produz um procedimento instrumental para o ato de pensar, ou seja, formula um método capaz de conduzir e formar um modo de ser, pensar e agir racionalmente, instrumentalmente expresso nos seus famosos motes “aprender a aprender” e “aprender a pensar”, que terão implicações na educação escolar não apenas de seu país como de vários outros.

Dewey (1959), em seu livro *Reconstrução em filosofia*, publicado inicialmente em 1919, promove uma revisão sistemática de toda a filosofia clássica e do próprio

pragmatismo, propondo investigar o significado da experiência humana nas teorias filosóficas. Afirma que se faz necessária uma filosofia ajustada ao presente e não presa ao mundo pretérito, uma filosofia que se ocupe dos problemas resultantes de seu tempo e das mudanças que têm ocorrido no mundo, uma filosofia que se baseie, fundamentalmente, nos moldes da investigação científica. Para tanto, em sua revisão da filosofia clássica, promove a mudança do termo “razão” ou “intelecto puro”, caros aos grandes sistemas filosóficos do passado, pelo termo “inteligência”. Porém, esclarece que seu entendimento não se refere à faculdade humana de pensar ou refletir, mas inteligência entendida como

sinóptica dos grandes métodos, em crescentes desenvolvimentos, de observação, de experimentação e de raciocínio reflexivo, que, não obstante haverem revolucionado, em reduzido espaço de tempo, não só as condições físicas, como também em grau considerável, as condições fisiológicas da vida, não foram todavia aplicados àquilo que é característica e basicamente humano. (DEWEY, 1959, p. 20).

Para Dewey, essa noção de inteligência entendida como científica ou experimental resolve o grande problema de toda a filosofia clássica, que é a separação entre teoria e prática. As filosofias clássicas, segundo sua análise, adotaram a ideia de que as verdades, a essência dos seres e das coisas, situam-se numa realidade transcendente, em algo acima dos homens, na razão. Em contraste com esse mundo supraempírico, há o mundo físico, da experiência, do particular e do provisório. Por isso, a necessidade, nessas filosofias, de afirmar a existência de um poder transcendental, em sua origem e em seu conteúdo, acima da experiência, para guiar e dar direção aos homens.

Na esteira de Bacon e de seus sucessores, o autor defende que a experiência pode ser guia das ações humanas. Esclarece, entretanto, que isso só hoje é possível, pois o conceito de experiência é outro.<sup>9</sup> Cita as duas condições essenciais que possibilitaram a emergência dessa nova concepção. Em primeiro lugar, foi modificada a natureza da experiência, seu conteúdo e métodos. Em segundo, houve o desenvolvimento de uma

---

<sup>9</sup> Wright Mills (1968, p. 381) sustenta que “os procedimentos da ciência física e uma psicologia baseada na biologia” se converteram em ferramentas teóricas e metodológicas do pensamento deweyano para elevar a categoria de experiência ou ação a fator fundamental em suas concepções epistemológicas, distinguindo-o de Peirce e James.

psicologia baseada na biologia, a qual ofereceu uma formulação científica da natureza da experiência.

A partir de então, a experiência converte-se, para ele, em uma coisa primariamente ativa, de modo que o organismo não é visto como ser passivo, mas, ao contrário, como ser que age e cuja ação provoca uma reação do meio ambiente sobre ele, as quais têm implicações para a vida. “Essa conexão íntima entre agir e sofrer ou arrostar” (DEWEY, 1959, p. 104), constitui o que o autor denomina de experiência. Assim, Dewey estabelece uma nova concepção de experiência e uma nova concepção da relação entre razão e experiência, de modo que a razão, para ele, é “algo que nasce e se comprova na experiência” (DEWEY, 1959, p. 110).

A influência da ciência sobre o pensamento de Dewey permitiu-lhe ampliar o conceito de inteligência, dando-lhe contornos do método experimental, transformando-a radicalmente em instrumental, ou, como diz Wright Mills (1968, p. 400), instalando a “ação experimental no coração do conhecimento”.

Esse novo lugar da razão na experiência não é algo apenas do campo da epistemologia, mas está ligado aos processos vitais e sociais. Assim, converte razão em inteligência, ou melhor, em inteligência experimental, concebida nos moldes da ciência. A inteligência é, para Dewey, a maneira construtiva de lidar com as experiências, objetivando alcançar novos fins. A inteligência, o ato reflexivo, é um instrumento que o homem utiliza e a que recorre para conseguir sua melhor adaptação ao meio. Essa inteligência, para ele, tem a função de libertar os homens da servidão do passado e auxiliá-los na construção de um mundo melhor; para tanto, as experiências, os meios, os conhecimentos, ou as teorias que servem, que são úteis e relevantes a esse propósito, essas são as experiências verdadeiras. Verdade para Dewey é, então, uma experiência, ou um conhecimento, ou uma ideia, ou uma teoria que é útil aos fins sociais e morais.

Na reconstrução da filosofia ou da teoria do conhecimento, Dewey, pode-se afirmar, converte a teoria do conhecimento em teoria da ciência, e realiza tal empreitada por meio da concepção de experiência e do novo significado que atribui à razão, ou seja, por meio de sua maneira de articular teoria e prática. Em sua análise filosófica, a experiência é uma ação que tem implicações para a vida e a inteligência recorre a essa experiência, a esse meio, a esse saber para utilizá-los na construção de um futuro melhor. As experiências são apenas hipóteses; o indivíduo, nesse entendimento, vai aproveitar só as que têm maior utilidade para a realização de seus objetivos. Somente as

experiências utilizadas porque úteis ao fim desejado são consideradas verdadeiras, sendo as demais refutadas, substituídas ou descartadas.

O fator articulador das relações entre razão e experiência, pensamento e ação, teoria e prática é o princípio da continuidade. Para Dewey, esses termos não são idênticos; contudo, o autor sustenta que há uma continuidade entre experiência e inteligência, entre teoria e prática. Entende que a experiência não é uma ação caótica ou desconexa, ao contrário, afirma que a experiência contém em si princípios de conexão e de organização, de modo que a experiência está diretamente relacionada com o ambiente e àquilo que aconteceu. “No fim de contas, o pensamento da experiência vem após a experiência e molda-se pela vivência da própria experiência” (DEWEY, 1959, p. 109). Pode-se afirmar que o conceito de razão foi dissolvido no conceito de experiência.

Dewey, por sua fé na ciência, nos procedimentos racionais, acreditava que a inteligência experimental e organizada racionalmente resolveria todos os problemas sociais e políticos de seu tempo. Sua filosofia da experiência continha assim uma função civilizadora, que se sustentava na crença de uma sociedade democrática e mais justa, tendo por guia a inteligência experimental e instrumental. A formulação dessa nova filosofia e de sua teoria do conhecimento, ou teoria da ciência, pode-se afirmar, é a essência e o conteúdo de sua teoria educacional, bem como de seus estudos psicológicos e lógicos sobre como pensamos.

### **1.3.1 A educação como prática reflexiva**

Dewey é considerado por muitos autores do campo da educação – como, por exemplo, Zeichner (2008b) – o precursor da concepção de educação como prática reflexiva, especialmente por estabelecer uma distinção entre ações de rotina e ações reflexivas e, com base nessa distinção, fundamentar uma compreensão de educação para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno.

No livro *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, publicado inicialmente em 1910, Dewey considera que a melhor maneira de pensar é o pensar reflexivo. Para ele, esse pensar reflexivo consiste em duas fases: primeiramente, é necessária a existência de uma dúvida (uma hesitação ou uma dificuldade mental), que origina e orienta o ato de pensar; depois, é preciso que essa

dúvida desencadeie uma pesquisa, uma investigação com o objetivo de encontrar as respostas que a solucionem.

Em outras palavras, o indivíduo, ao duvidar da validade, da garantia, das provas, enfim, da verdade de suas crenças ou de fatos e dados existentes e conhecidos, desencadeia o ato reflexivo, que requer, em seguida, a realização de uma investigação, de uma pesquisa, a fim de se descobrirem novas relações ou novas verdades. Pensar reflexivamente, portanto, não é, para Dewey, um ato espontâneo, caótico e desorientado, mas um ato que exige esforço intelectual e perseverança para que o indivíduo possa dedicar-se à pesquisa, e não, ao contrário, satisfazer-se com as primeiras ideias, como é muito comum, por simples preguiça mental.

A importância do ato de pensar reflexivo está em converter uma ação cega, impulsiva, em ação inteligente. Para Dewey, é essa capacidade de pensar reflexivo que difere o ser humano atual dos animais e dos povos primitivos, pois, por meio do pensamento, “modificamos intencionalmente as coisas naturais, de tal modo engendrado que as coisas nos passam a servir melhor do que em seu estado natural, para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto” (DEWEY, 1979a, p. 28). Assim, o ato de pensar liberta o homem da submissão, do instinto, dos apetites e da rotina.

No entanto, esse ato de pensar reflexivo não se realiza automaticamente ou espontaneamente. Segundo Dewey, é necessária cuidadosa orientação educacional, para que o pensamento não cometa enganos, erros, ou tenha ideias falaciosas. Assim, assegura que é necessário se cultivarem as “atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1979a, p. 38). Essas atitudes, na verdade traços de caráter e atitudes morais, são: a) espírito aberto; b) sinceridade; c) responsabilidade. Junto com essas atitudes deve-se desenvolver nos indivíduos: a curiosidade, a sugestão e os hábitos de pesquisar e verificar. Nesse sentido, para ele, cabe à escola promover o desenvolvimento dessas atitudes e propiciar as condições necessárias para que se efetue o exercício constante de levar os alunos a aprender a pensar.

A importância atribuída à escola leva o autor a uma crítica radical da escola nos moldes em que esta se apresentava naquela época, início do século XX, nos Estados Unidos, orientada basicamente pela pedagogia tradicional de Herbart e pela vertente denominada pedagogia intuitiva. Dewey (1971) critica os professores e as disciplinas escolares por promoverem uma separação entre o pensamento lógico e as coisas da vida,



entre a escola e a vida, pelo caráter livresco e técnico das aulas que não estabeleciam nenhuma conexão entre as informações transmitidas e as experiências familiares e sociais das crianças.

Reconhece a importância das informações, dos conhecimentos acumulados, pois, para ele, “o pensamento não pode funcionar no vácuo, só poderão surgir as sugestões e as inferências num espírito que possua informações sobre a realidade” (DEWEY, 1971, p. 71). Entretanto, em seu entendimento, isso por si só não basta, é necessário que esses conhecimentos tenham já funcionado anteriormente, já tenham sido submetidos ao processo de pensar, em virtude de uma determinada experiência, para que possam ser transferidos para uma experiência semelhante. Pois, para ele, o pensamento emerge de uma situação diretamente experimentada. É a experiência que desperta o processo de pensar, de investigar. Assim, entende o saber como “conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornamos nossa vida mais eficiente” (DEWEY, 1971, p. 70), o que é diferente de armazenar conhecimentos.

Portanto, concebe a educação não como instrução, mas como “emancipação, alargamento da experiência” (DEWEY, 1971, p. 198), ou, como define posteriormente, em outro livro, educação como “reconstrução ou reorganização da experiência” (DEWEY, 1979b, p. 83). Experiência que, para ele, refere-se tanto à atitude empírica como à atitude experimental.

Com base nesse entendimento, estabelece uma distinção entre pensamento empírico e pensamento científico. Apesar de ressaltar a importância e a utilidade do conhecimento que se baseia no senso comum, na empiria, na observação, ao mesmo tempo reconhece seus limites e seus problemas. Assim, contrapõe o empírico ao científico, defendendo a superioridade deste, e afirma ainda que o método científico é o único capaz de promover a libertação do indivíduo dos hábitos, dos preconceitos, da tradição, das falsas ideias, da rotina, dos instintos e dos apetites. Esclarece, no entanto: o que realmente possibilita isso ao método científico não se resume à simples observação e percepção dos fatos ou dados empíricos, mas ao método experimental, este, o “principal recurso do raciocínio científico” (DEWEY, 1971, p. 195).

No livro *Lógica: a teoria da investigação*, Dewey (1980) retoma, desenvolve e amplia a compreensão dessas ideias. Assevera que há um padrão de investigação comum entre o senso comum e o conhecimento científico; entretanto, alguns métodos de investigação são melhores do que outros, e esse fato não se deve a que alguns sejam

perfeitos ou reguladores, mas porque a experiência demonstrou que são melhores, por poderem seus procedimentos ser verificados, comprovados, comparados, e suas conclusões serem racionais, como é o caso da investigação científica. Daí, o próprio Dewey questiona: o que é investigação?

Para ele, investigação é “a transformação dirigida ou controlada de uma situação indeterminada em uma situação de tal modo determinada nas distinções e relações que a constituem, que converta os elementos da situação original em um todo unificado” (DEWEY, 1980, p. 58). Esse processo controlado e dirigido da investigação conduz, ao fim e ao cabo, a uma ação cognitiva e experimental. Para Dewey (1980, p. 59-68), a investigação se desenvolve de acordo com seis passos:

1. As condições que antecedem a investigação: a situação indeterminada – a investigação parte de uma indagação; de um problema referente a uma situação existente e concreta, que é indeterminada com respeito a seu resultado.
2. Instituição de um problema – é a constatação de que a situação é problemática e exige uma investigação.
3. A determinação da solução de um problema – é o momento de prever uma possível solução. Essa solução se expressa como uma ideia, uma hipótese, ou uma solução antecipada.
4. Raciocínio – é o processo de desenvolvimento de uma ideia ou de uma hipótese acerca do problema levantado.
5. O caráter operacional dos fatos-significados – é o processo de verificação de uma hipótese.
6. Senso comum e investigação científica – até o quinto passo, Dewey afirma que entre o senso comum e a investigação científica o padrão de investigação é o mesmo, ou seja, ambos recorrem a esses passos ao se depararem com uma situação incerta e indeterminada, que, por sua vez, conduz a uma ação inteligente.

Entretanto, a diferença entre esses dois tipos de conhecimento reside, para Dewey, em seus objetos, e não em suas formas e relações lógicas básicas, sendo isso devido aos problemas envolvidos em cada tipo de conhecimento, os quais passam a orientar objetivos diferentes. Assim, o senso comum diz respeito a um conhecimento

que se funda nas tradições, na técnica, nas ocupações, nos interesses de um determinado grupo, ou seja, é um conhecimento ligado à vida social e cultural.

Para o conhecimento científico, no entanto, o objeto é independente em relação ao seu ambiente, não está atrelado ao uso e ao gozo da vida, e é essa liberação que lhe dá o caráter de abstrato. Sua generalização também está desvinculada das condições de tempo e lugar, ao contrário, é uma generalização que faz referências “a qualquer conjunto de existência que preencha as relações gerais estabelecidas em e pela constituição do objeto científico” (DEWEY, 1980, p. 68). Contudo, deve-se destacar que, para Dewey,

os problemas científicos têm sua origem no senso comum, tornam-se científicos mediante a inquirição lógica que os transforma em objetos de investigação. O resultado disso é o conhecimento científico que é teórico, mas que tem como finalidade aplicar-se às condições existenciais e quando isto se dá volta a pertencer ao senso comum. Deste modo, a validade do conhecimento é determinada pela sua capacidade em organizar e controlar os elementos do senso comum. (TIBALLI, 2006, p. 93).

Seja como for, em seu entendimento, há uma semelhança entre o padrão de investigação do senso comum e o do conhecimento científico; eles se utilizam, enfim, da mesma estrutura cognitiva e experimental, se bem que varie o tratamento dado ao objeto, em virtude dos problemas, das hipóteses e dos demais fatores envolvidos. O importante, nesse texto, é sua defesa reiterativa desse padrão de investigação cognitivo e experimental como o modelo a ser seguido e a certeza de que a adoção desse processo controlado e dirigido conduz ao conhecimento verdadeiro e a uma ação inteligente.

Encontra-se, nesses textos de Dewey, de modo geral, o desenvolvimento de uma teoria da investigação científica, que é a tradução mais desenvolvida de sua filosofia da experiência ou filosofia da ação. O seu pragmatismo, portanto, é a elaboração de uma teoria do conhecimento fundada no método científico. Ele também substitui a filosofia pela ciência, ou a teoria do conhecimento pela filosofia da ciência.

Em Dewey, encontra-se, portanto, uma crítica à filosofia clássica, à metafísica, à ideia de teoria como contemplação e como algo puro e abstrato, mas suas críticas o inserem dentro dos limites da modernidade e das concepções de ciência e de conhecimento desta.

Outros enfoques que emergem ao longo do século XX, que também exerceram e ainda exercem certa ascendência sobre a educação e a formação de professores, ao

contrário do pragmatismo, realizam uma crítica radical e contundente ao positivismo e à sua concepção de ciência aplicada, como, por exemplo, o enfoque compreensivo-fenomenológico.

#### **1.4 O enfoque compreensivo-fenomenológico e a relação entre teoria e prática**

Na virada do século XIX para o século XX, “colocaram-se em debate problemas epistemológicos e ontológicos fundamentais. Talvez se possa mesmo dizer que na passagem do século a sociologia viveu a sua crise mais fecunda” (IANNI, 1990, p. 19). Pode-se ainda afirmar que esses problemas “provocaram uma preocupação generalizada em buscar alternativas para o evolucionismo, o positivismo, o empirismo, o historicismo e o marxismo” (p. 19), pois essas explicações macro da sociedade pareciam não corresponder mais ao que se esperava delas. Assim,

em lugar da teoria do valor, o marginalismo; em substituição à sociedade, a sociabilidade, a ação social; em vez das forças sociais e da produção social do indivíduo, o *elan* vital, o hedonismo, a libido; em troca da história e das estruturas sociais globais, a personalidade-*status*, o eu e o outro; em lugar da explicação em termos da evolução, causação funcional ou contradição, a hermenêutica, compreensão ou conexão de sentido. (IANNI, 1990, p. 19).

Para Ianni, esse momento foi mais importante na história da sociologia e para o conjunto das ciências sociais e humanas do que as modificações posteriores, visto que estas são herdeiras diretas dessas transformações filosóficas, epistemológicas, artísticas e sociais que ocorreram na virada do século XX. Emergem, desse período, dois paradigmas fundamentais que passam, a partir de então, a orientar as ciências sociais e humanas: as teorias compreensivas, ou tipo-ideal, e as teorias fenomenológicas.

Carr e Kemmis denominam interpretativo esse enfoque compreensivo-fenomenológico e afirmam, quanto à noção de ciência social interpretativa, que se trata de “um termo genérico que compreende grande variedade de posturas. Pode ser explicado a partir de uma variedade de fontes distintas, desde a hermenêutica alemã até a filosofia analítica inglesa” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 102). Para esses autores, a definição de sociologia de Weber é a mais clara expressão desse enfoque denominado interpretativo.

Da definição de Weber, destacam, em particular, a compreensão de que a ciência social deve ocupar-se do significado subjetivo da ação social, pois essa noção implica reconhecer que “o comportamento humano está principalmente constituído por suas ações e o traço característico dessas ações é ter um sentido para quem as realiza e em converter-se de modo inteligível para os outros” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 103). Essa compreensão rompe com o enfoque positivista, para o qual só interessam os aspectos objetivos ou observáveis e manipuláveis do comportamento humano.

Para Carr e Kemmis (1988, p. 103), o entendimento de que o comportamento humano é dotado de significação implica não só uma referência às intenções conscientes dos indivíduos, como também ao “contexto social dentro da qual adquirem sentidos tais intenções”. Entendimento que, por sua vez, implica conceber as ações humanas como ações sociais, que “surgem das redes sociais de significados conferidos aos indivíduos por sua história passada e presente” (p. 104). A ciência social, nessa perspectiva, visa a “descobrir o conjunto de regras sociais que dão sentido a um determinado tipo de atividade social” (p. 104).

Essas perspectivas compreensivas e fenomenológicas, por sua vez, impõem outra compreensão da relação entre sujeito e objeto, como também da relação entre teoria e prática; no lugar da separação dessas instâncias, instaurada pelo positivismo, pregam um entendimento de identidade entre elas. Para essas perspectivas, cabe ao cientista apreender os sentidos conscientes e inconscientes, capturar as significações racionais e irracionais das ações humanas. Porém, as interpretações realizadas sobre os sentidos e significados apreendidos se misturam com a própria ação social, na medida em que a ação social é empreendida pelos sujeitos, que atribuem sentido a essa mesma ação, seja ela racional ou não, consciente ou não – o que implica uma identificação entre sentido e ação, ou entre teoria e prática. Nesse sentido, Masini (2006, p. 63) afirma:

Heidegger quis reeducar nossos olhos e reorientar nosso olhar. Rompeu com os debates do método e da Teoria do conhecimento que estudava o Sujeito que conhece o Objeto. Compreender deixa de ser visto como um modo de conhecer, para ser visto como um modo de ser – o ser que existe como modo de compreender (não há separação Sujeito-Objeto).

Em Sánchez Gamboa (2006, p. 100), de modo semelhante, encontra-se a seguinte explicação:

os fenômenos objetos de pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos, etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seus significados que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação (hermenêutica). A hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades, e dos princípios da interpretação e da compreensão.

Em direção semelhante, Carr e Kemmis (1988, p. 107) afirmam que

sinceramente significa que é preciso que a explicação interpretativa pode ser comunicada ao agente e corresponda com a versão deste. E isto implica que a teoria interpretativa não reinterpreta as ações e as experiências dos indivíduos atendo-se somente a suas próprias finalidades e em função de seus marcos conceituais próprios.

Para esse enfoque, como se percebe, a compreensão, a interpretação, são recursos cognitivos fundamentais para que o pesquisador possa apreender o fenômeno estudado em suas diversas manifestações. Nesse processo de compreensão da realidade, a presença do sujeito, de sua subjetividade, de seus valores, de seus desejos, é o que garante a interpretação, e não um conjunto de técnicas e métodos aplicados ao objeto, como defendia o positivismo.

Um desdobramento importante do paradigma compreensivo e fenomenológico se dá no pós-guerra, especialmente a partir dos anos 1950 e 1960. Em decorrência de transformações culturais, artísticas, sociais, econômicas e políticas em vários países do mundo, verifica-se um acirramento da crise dos paradigmas clássicos das ciências sociais e humanas, uma crítica cada vez mais contundente em relação ao positivismo e ao marxismo, um descrédito em relação às explicações totalizantes, um rechaço à ideia de universalidade do conhecimento e às visões macro da sociedade e do indivíduo e uma acentuada tendência de busca de alternativas metodológicas para se apreenderem os “novos” fenômenos sociais, para dar conta dos “novos” temas e dos “novos” sujeitos, bem como um esforço concentrado para propor a resolução da relação entre teoria e prática.

Assiste-se, nesse período, à renovação e à transformação epistemológica das metodologias qualitativas, ou pesquisas etnográficas, e de campo no interior das ciências sociais e humanas, em um distanciamento cada vez maior das metodologias

quantitativas, objetivas e estatísticas que impregnavam o conjunto das ciências sociais e humanas.

Embora as diversas abordagens da pesquisa qualitativa diferenciem-se em suas suposições teóricas, no modo como compreendem seus objetos e em seus focos metodológicos, três perspectivas principais as resumem: os pontos de referência teórica são extraídos, primeiramente, das tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia. Uma segunda linha principal está ancorada teoricamente na etnomedologia e no construcionismo, e interessa-se pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social. O terceiro ponto de referência abrange as posturas estruturalistas ou psicanalíticas que compreendem estruturas e mecanismos psicológicos inconscientes e configurações sociais latentes. Estas três perspectivas principais diferenciam-se por seus objetos de pesquisa e pelos métodos que empregam. (FLICK, 2009, p. 29).

Em cada uma dessas perspectivas de pesquisa qualitativa há uma variedade de métodos de coleta e análise de dados disponíveis para serem utilizados pelo pesquisador. Dentre esses métodos, emergem novos entendimentos de pesquisa-ação, que se apresentam como alternativa à metodologia positivista, e também do entendimento de Kurt Lewin, que é considerado por muitos como o fundador dessa modalidade de pesquisa.

A pesquisa educacional, de modo geral, e a educação escolar, em particular, serão sensíveis a todos esses momentos, a todos esses movimentos paradigmáticos, a todas as transformações e renovações epistemológicas, filosóficas e culturais, ao longo do século XX. Passam a expressar, em suas concepções e práticas educacionais, aproximações, rupturas, continuidades e reelaborações desses debates e dilemas que se colocavam para o conjunto das ciências humanas e sociais, em particular para a sociologia e para a psicologia, no enfrentamento da relação entre teoria e prática.

De maneira análoga ao que ocorreu nos outros campos das ciências humanas, também na esfera da pesquisa educacional surgiram problemas com essa forma de abordagem dos fenômenos educacionais. Os pressupostos positivistas dessa abordagem quantitativa não se revelaram assim tão sustentáveis. Não havia como assegurar a suposta objetividade dos dados nem a neutralidade do pesquisador na atividade epistêmica da investigação. O sujeito, ao contrário, quanto mais aprofundava sua pesquisa, mais se revelava necessariamente implicado no objeto, fazendo parte dos fenômenos pesquisados. Igualmente a regularidade, a imutabilidade, a permanência das relações entre esses fenômenos não pareciam mais sustentáveis. Os fenômenos educacionais manifestavam-se marcados por uma dinâmica incessante, encontravam-se envolvidos num permanente devir, como todos os demais fenômenos humanos. Cada vez mais ficava difícil configurar a imutabilidade, a regularidade, a

unidade desses fenômenos que se afirmavam sempre mais mutantes, inconstantes, múltiplos e complexos. (SEVERINO, 2006b, p. 5).

Essas constatações e insatisfações por parte dos pesquisadores educacionais os levaram a buscar novas perspectivas de pesquisa para uma nova abordagem e compreensão do fenômeno educativo, que se contrapunha ao enfoque positivista e à sua forma de realizar as pesquisas. Dentre as várias metodologias qualitativas que abordam o fenômeno educativo utilizadas pelos pesquisadores em educação, pode-se destacar, de acordo com Severino (2006b): a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Inclusive, a partir da década de 1990, a pesquisa-ação ganha força na educação, especialmente na formação de professores (MOLINA; GARRIDO, 2010).

### **1.5 O enfoque crítico e a relação entre teoria e prática**

Na formação de professores na contemporaneidade, identifica-se uma ampla variedade de abordagens que se denominam críticas, por exemplo, no modelo crítico de formação de professores, elaborado por Diniz-Pereira (2007, 2008), destacam-se, entre outras, a perspectiva da reconstrução social de Zeichner (2008a) e a perspectiva crítica de Carr e Kemmis (1988), particularmente por defenderem a pesquisa, ou a pesquisa-ação na prática e na formação de professores.

A perspectiva de Zeichner vincula-se a uma tradição americana que tem suas origens creditadas a Dewey. Essa perspectiva é considerada crítica por incorporar na atividade reflexiva “um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 44). De acordo com o autor citado, o entendimento de reflexão em uma orientação social-reconstrucionista permite estabelecer, inclusive, uma relação direta dessa perspectiva com a “teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino” (p. 44), o que, por um lado, aproxima a abordagem de formação de Zeichner da dos australianos Carr e Kemmis e, por outro lado, distancia essa abordagem da perspectiva ou do modelo prático, especialmente da do americano Schön.



A perspectiva crítica de Carr e Kemmis, em particular, adota do marxismo a concepção de “crítica ideológica”, mas apoia-se, sobretudo na teoria crítica de Habermas para fundamentar a sua proposta de uma ciência educativa crítica. Crítica da prática educativa, da instituição educacional e da sociedade em que esta se insere. A concepção de pesquisa-ação desses autores advém de Kurt Lewin, mas também das contribuições de Stenhouse.

Na perspectiva crítica da formação de professores, o ensino é concebido como prática social; é visto como uma atividade que se desenvolve no interior de contextos sócio-históricos, os quais são carregados de interesses, valores e ideologias. Assim, as investigações sobre a prática de ensino não podem se reduzir à análise das técnicas e das destrezas utilizadas pelos professores, com base na sua objetividade em face do real, como defendido pela racionalidade técnica, tampouco levar em conta apenas os significados e as interpretações dadas pelo professor, como proposto pela racionalidade prática. Deve-se, sim, levar em consideração tudo isso, ou seja, tanto os aspectos objetivos como subjetivos presentes na educação, além de também enfatizar as condições sociais e históricas em que se desenvolve a prática educativa.

Nesse entendimento, cabe ao professor atuar como investigador de sua própria prática, de modo a “desenvolver um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam e determinam a ação, de maneira que seja possível ter em conta esses fatores limitativos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 164). Isso para que o professor possa, a partir de suas próprias reflexões ou de seu juízo prático, decidir como agir.

Cabe ainda ao professor, nessa perspectiva, desvelar as condições alienantes a que os sujeitos envolvidos com o processo educacional estão submetidos, pois só assim esses sujeitos estarão em condições de alcançar a tão almejada emancipação, visto que essa concepção de ensino visa não só a mudanças das práticas educativas, como ainda das estruturas sociais e institucionais em que os sujeitos atuam. Há assim, nessa perspectiva, uma noção de educação para a transformação social, ou pelo menos mudanças das condições de desigualdades e de injustiças dessa sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva crítica defende a importância do professor como: sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos; pesquisador; produtor de saberes válidos e legítimos; produtor de saberes que podem orientar e guiar a prática docente. Defende ainda o respeito à voz e à produção dos professores como condição para

possibilitar a liberdade e a emancipação e, conseqüentemente, a transformação educacional e social.

Encontra-se ainda nessa perspectiva uma ideia de professores colaborando entre si, como membros de uma comunidade de pesquisadores ou de uma comunidade de aprendizagem docente, em torno das quais é possível articular teoria e prática.

A relação entre teoria e prática, para o modelo crítico, é entendida como uma articulação possível entre essas instâncias, visto que se tenta distinguir a prática da técnica, a prática da mera prática e, ao mesmo tempo, elevar a prática à condição de práxis, ou seja, de prática pensada e refletida. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que possa permitir aos professores ampliar a sua compreensão da situação educativa.

Nesse sentido, a teoria é elaborada na e para a prática, mas não se restringe à sala de aula; leva em conta a compreensão e a interpretação das condições sociais e institucionais do ensino. Visa também a possibilitar ao professor a tomada de consciência das condições alienantes a que sua ação está submetida, para que este possa construir uma ação orientada para a transformação social e, no limite, para a emancipação. Para tanto, esse professor deve apoiar-se em uma teoria crítica, particularmente a de Habermas (1987), para poder realizar o desvelamento do real e de sua suposta superação, por meio da realização de pesquisas. A prática, por sua vez, supõe a adoção de estratégias de ação resultantes de consensos, a partir das comunidades de aprendizagem dos professores (CARR; KEMMIS, 1988; LISTON; ZEICHNER, 1997).

Neste trabalho, entende-se que entre teoria e prática se estabelece uma contradição, uma tensão, de modo a rejeitar as concepções que defendem uma identidade, uma continuidade e também uma articulação entre essas instâncias.

Entende-se que a separação entre teoria e prática é real, porque, de fato, houve uma cisão entre trabalho físico e trabalho mental; entretanto, essa separação também é falsa, visto que não é possível pensar uma teoria sem prática nem uma prática sem teoria. Essas instâncias são, ao mesmo tempo, constitutivas e constituintes dessa relação, compõem os polos de uma única e mesma realidade. Realidade que só pode ser mudada ou transformada por meio das relações sociais de sua produção, e não por força do pensamento, ou por vontade própria de um indivíduo, ou de um grupo.

Realidade que também para ser mudada necessita ser interpretada, refletida, pensada, criticada, o que só pode ser feito por meio de teorias. O que, com certeza, não pode ser realizado de maneira apressada, na urgência das situações educacionais, pois se corre o risco, em educação, de se cair, por um lado, num praticismo, ou seja, numa ação sem reflexão, ou num ativismo político estéril, e, por outro lado, numa teoria instrumentalizada, ou seja, numa ideia de teoria orientada para guiar e informar a ação docente na busca de solução para problemas educacionais. Assim, a defesa ardorosa, urgente e impaciente da perspectiva crítica de transformação social põe em risco a devida e necessária compreensão e reflexão da e para a práxis.

Nos próximos capítulos, pretende-se desenvolver as perspectivas prática e crítica, suas características e pressupostos fundamentais, a partir da análise de seus representantes mais significativos. Será discutida a compreensão de teoria e prática presente em cada perspectiva, bem como suas contribuições e limites para a formação de professores.

## CAPÍTULO II

### **A perspectiva prática em abordagens de formação de professores centrada na pesquisa: o caráter transitório e contingente da prática**

O princípio pedagógico deweyano “aprender fazendo”, ou aprender por meio da ação, e a compreensão de pensamento reflexivo do professor nele implícita são considerados os germes do que constituir-se-ia, a partir dos anos 1960, como racionalidade prática, ou perspectiva prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 2008b, DINIZ-PEREIRA, 2008).

A perspectiva prática se opõe à de racionalidade técnica, particularmente à concepção de ensino e currículo de Tyler (1949). De acordo com Carr e Kemmis (1988), a perspectiva prática defende que o ensino e o currículo são atividades práticas e não técnicas. Essa visão prática implica conceber que a educação se desenvolve “em situações sociais de grande complexidade” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 53), o que requer que o professor efetue deliberações sobre questões educacionais, formule juízos práticos, tome decisões prudentes, as quais, por sua vez, passam a orientar sua ação docente.

Os que assumem a perspectiva prática crêem que a influência somente pode exercer-se mediante a deliberação prática e a intervenção comedida e razoável na vida da classe. A prática não se deixa reduzir ao controle técnico. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 53).

Os professores, nessa perspectiva, podem inclusive recorrer a algumas técnicas ou “truques do ofício”, não com o objetivo de conduzir os alunos a determinadas tarefas com vistas a alcançar resultados fixos e previstos, senão para oferecer uma “direção ou redireção, sempre espontânea e flexível, do processo de aprendizagem, orientada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação dos demais participantes do processo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 54). Essa ação do professor, portanto, não se orienta por objetivos fixados e predeterminados nem pelo uso de técnicas, mas inspira-se na experiência e na aprendizagem do docente no exercício de sua prática.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 363), o professor, na perspectiva prática, é visto como “um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida de aula”. Nesse sentido, a formação de professores deve orientar-se pela aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, visto que esta, nessa compreensão, é considerada uma instância de conhecimento válido e seguro, capaz de informar e orientar o professor na elaboração de currículos e nas questões mais gerais da educação escolar, e também uma instância de formação profissional.

A metodologia da pesquisa-ação é fortemente utilizada como meio de melhorar a prática educativa e a aprendizagem dos alunos. A investigação educativa nesse enfoque orienta-se pela prática reflexiva, por meio da qual os professores enfrentam as situações complexas, únicas e incertas da prática.

Na literatura pedagógica, não há muito consenso em relação aos representantes dessa perspectiva. Pérez Gómez (1998) identifica os seguintes autores: Dewey, Schwab, Fenstermacher e Schön.

Contreras (2002), ao referir-se à racionalidade prática, compreende-a como uma perspectiva que define a docência como prática reflexiva; assim, inclui os seguintes teóricos: Schön, Stenhouse e Elliott. Carr e Kemmis (1988) recorrem a Schwab para exemplificar o que denominam perspectiva prática. Diniz-Pereira (2008) aponta os seguintes autores como pertencentes a essa abordagem de formação: Dewey, Schwab, Stenhouse e Elliott.

Com base na tipologia apontada por Carr e Kemmis (1988), Contreras (2002) e Diniz Pereira (2008), este trabalho deter-se-á, particularmente, na análise das contribuições de Schwab, Stenhouse, Elliott e Schön, pois se considera que os estudos, as proposições, as ideias e as concepções teórico-metodológicas desses autores possibilitam a caracterização e a melhor compreensão dessa perspectiva prática. Mesmo porque são esses os autores mais citados, dessa perspectiva, em pesquisas no Brasil, conforme os estudos do estado da arte, mencionados anteriormente.

A análise terá início pelos estudos de Schwab, por seu significado histórico no campo do currículo e por suas proposições terem possibilitado e desencadeado novos entendimentos e concepções de ensino, professor e currículo. As referências às ideias de Schwab que se seguem baseiam-se nas análises efetuadas por Goodson (1995), Kemmis

(1988), Carr e Kemmis (1988) e Pérez Gómez (1998). Em seguida, tratar-se-á das ideias de Stenhouse e Elliott sobre o professor pesquisador, com destaque para o último; por fim, serão analisados Schön e sua proposta de elaboração curricular para os cursos de formação profissional. Em relação a Stenhouse, recorreu-se particularmente aos estudos de Elliott. No que diz respeito a Elliott e a Schön, utilizaram-se as publicações desses autores disponíveis no Brasil.

## **2.1 Joseph Jackson Schwab: a visão prática do currículo**

Nos Estados Unidos, ressurgem, a partir da década de 1960, as questões da prática na teoria curricular, introduzidas por Dewey, inicialmente. Joseph J. Schwab, professor de educação e de ciências naturais na Universidade de Chicago, por meio do livro *The practical: a language for curriculum*, publicado em 1969, realiza uma crítica ao campo curricular, particularmente à concepção técnica do currículo de Tyler (1949), devido a sua dependência direta das teorias científicas. Ao mesmo tempo, o autor defende que o currículo deveria basear-se na reflexão e na prática dos professores.

Schwab inicia seu livro afirmando que o campo do currículo estava moribundo, visto que dominado por um modo teórico de proceder, de planejar e de responder às questões, como ainda pela

dependência inveterada, destituída de critérios e errônea da teoria. Por um lado, adotou (fora da área da educação) teorias sobre ética, conhecimento, estrutura política e social, aprendizagem, mente e personalidade; e essas teorias emprestadas passou a usar teoricamente, isto é, como princípios a partir dos quais pudesse “deduzir” metas e procedimentos corretos para escolas e salas de aula. Por outro lado, ela tentou construir teorias educacionais, particularmente teorias curriculares e instrucionais. (SCHWAB apud GOODSON, 1995, p. 57).

Para Schwab, as questões curriculares eram determinadas por teorias da sociologia, da psicologia, da economia e até da filosofia, porque se partia do pressuposto de que essas teorias eram meios para se alcançar os fins desejados. A solução, para Schwab, não estava no domínio e na aplicação dessas teorias técnico-científicas ou filosóficas, ao contrário, encontrava-se na utilização das “artes da prática”, isto é, defendia o retorno às artes do argumento moral e político da educação (KEMMIS, 1988, p. 19).

Segundo Kemmis, o significado de teoria, em Schwab, é o mesmo que *poiesis* – ou “técnico”, em Aristóteles, para quem a prática, “é uma forma de racionalidade que as pessoas não podem guiar-se simplesmente recorrendo a regras (técnicas)” (KEMMIS, 1988, p. 20). Kemmis alega que a diferença entre a racionalidade prática de Schwab e a racionalidade técnica da qual ele busca distanciar-se é que o prático, para ele, não é instrumental, não baseia seu juízo somente na relação entre meios e fins, isto é, não leva em consideração apenas o domínio de um arsenal de métodos, técnicas e recursos para o enfrentamento das situações escolares cotidianas. A razão prática, diferentemente da razão técnica, considera que a decisão e a escolha de determinado meio exigem sabedoria, juízo prático, o que significa levar em conta valores e fins, os quais devem, de alguma maneira, referir-se à natureza e ao bem da sociedade.

Com base nessa distinção aristotélica, Kemmis sustenta que o ensino, para Schwab, é uma atividade prática; por isso, a elaboração de um currículo deve ser orientada por um raciocínio ou juízo prático, e não ser determinada por um conjunto de receitas, regras ou teorias cientificamente válidas. Raciocínio, ou juízo prático, implica uma concepção baseada em deliberações curriculares, ou seja,

implica comunicação entre os participantes na comunidade educativa, consideração ampla de alternativas, rastreamento das consequências das decisões tomadas em função dos interesses e percepções de todos os participantes. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369).

Nessa perspectiva, defende-se que os professores deveriam participar ativamente da construção do currículo e também da tomada de decisões educativas. Schwab considera o professor como sujeito ativo, conhecedor e responsável por questões teóricas e práticas do âmbito educacional. Essa maneira de conceber o ensino, o currículo e o professor sugere, de acordo com Pérez Gómez (1998, p. 366), mudanças na formação de professores, os quais deveriam “ser preparados para serem capazes de intervir na arte da prática”.

As ideias de Schwab tiveram grande repercussão no campo do currículo e exerceram, de acordo com Carr e Kemmis (1988), efeito importante nos trabalhos sobre as questões curriculares, na medida em que defendiam que o currículo deveria basear-se na reflexão sobre a prática dos professores, isto é, “restabelecia o juízo prático como arte de elaboração do currículo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 36). As ideias desses autores influenciaram outros curriculistas, como, por exemplo, Willian Reid (1978).

Goodson (1995, p. 51) analisa que as primeiras tentativas de contra-atacar as tendências prescritivas “não apresentaram uma forma alternativa coerente de teorização, preocupad[os] que estavam, sobretudo, com a ação curricular” e que a ambivalência que apresentaram em relação à teoria foi uma traição à causa. Assim, com as melhores intenções, os curriculistas práticos, como Schwab, “conduziram a uma visão simplista e a-histórica” (GOODSON, 1995, p. 51) do processo educacional.

Há certo consenso nas análises sobre Schwab que afirmam que este, apesar de discordar de Tyler, não chegou a apresentar soluções para contrariar esse modelo dominante da racionalidade técnica (GOODSON, 1995; PACHECO, 2001). Contudo, seu mérito é ter “chamado a atenção para a excessiva aplicação das leis científicas ao campo do currículo como se fosse um terreno meramente técnico, determinado por fatores e variáveis que se pudessem prever totalmente” (PACHECO, 2001, p. 38). Sua crítica possibilitou, segundo Pacheco, uma renovação no campo do currículo. Ou, como afirma Kemmis (1988), sua contribuição especial foi ter proposto uma perspectiva alternativa de currículo em substituição ao modelo da razão técnica. Ou, ainda, como assevera Pérez Gómez (1998, p. 366), as ideias de Schwab presentes no livro de 1969

supõe[m] um ponto obrigatório de referência para a análise histórica da crítica às implicações empobrecedoras da proposição tecnológica em educação e à abertura de um novo caminho de trabalho.

## **2.2 Lawrence Stenhouse: a emergência do professor pesquisador**

A teoria do currículo desenvolvida por Lawrence Stenhouse, na Inglaterra, no mesmo período histórico, também se insere nessa mesma linha de argumentação da razão prática, de Schwab. Todavia, apresenta algo novo, qual seja, a adoção e a introdução da metodologia de pesquisa denominada pesquisa-ação, do campo das ciências sociais, no interior da sala de aula, com o objetivo de realizar uma intervenção, de modo a transformar a prática de ensino do professor em algo melhor.

Lawrence Stenhouse, professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido, dirigiu o Centro de Pesquisa Aplicado em Educação (CARE), nessa universidade. Esse centro, fundado na década de 1970, tinha como objetivo, como o próprio nome diz, realizar investigações em educação e se caracterizava por uma nova compreensão da relação entre ensino e pesquisa, visto que, por um lado, as



investigações partiam das práticas de sala de aula e, por outro, contavam com a participação e o envolvimento dos professores nas pesquisas. Como afirma Dickel (1998, p. 45), “o CARE se estabeleceu como um centro de ensino e pesquisa”.

As ideias, as proposições e as inovações na compreensão da relação entre ensino e pesquisa desenvolvidas nesse centro se baseavam, em grande parte, na experiência anterior desse autor no desenvolvimento do projeto Humanities Curriculum. O projeto School Councils Humanities Project (1967-1972), sob coordenação de Stenhouse, propôs realizar, de modo experimental, uma mudança curricular e pedagógica em algumas escolas secundárias. Esse projeto fazia parte de um amplo programa de reforma curricular nacional das escolas secundárias inglesas, iniciado nos anos 1960. O objetivo da reforma era empreender uma mudança curricular e pedagógica, de modo a contribuir para uma melhora da aprendizagem dos alunos que se situavam na média ou abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, particularmente ao realizarem um exame seletivo, denominado *eleven plus*,<sup>10</sup> ao terminarem a escola primária e ingressarem na escola secundária.

De acordo com Pereira (1998), Stenhouse, ao desenvolver esse trabalho, pretendia compreender a relação entre ensino e pesquisa, tendo sido sua contribuição organizar e sistematizar as ideias e as práticas inovadoras que estavam se disseminando por toda a Inglaterra, como em Gales, em decorrência da reforma curricular em curso. Ideias que, segundo Elliott (1991, p. 28), fundamentavam-se no “movimento de reforma do currículo baseado na escola”.

Stenhouse, de forma semelhante a Schwab, também apresentava uma rejeição à teoria prescritiva, concebida “como determinação de técnicas para aplicar na sala de aula” (CONTRERAS, 2002, p.116), e uma defesa em relação ao fato de os estudos curriculares se apoiarem na sala de aula e na prática dos professores. Argumentava que as ciências sociais, como por exemplo, a psicologia, a sociologia, pouco contribuíram para a prática educativa, pois suas teorias eram muito mais “sobre” a ação educativa do que um estudo “da” ação educativa (DICKEL, 1998). De acordo com Dickel (1998, p. 48), a pesquisa em educação, para Stenhouse, deveria ser “realizada dentro do projeto educativo e enriquecedora da empresa educativa”.

---

<sup>10</sup> *Eleven plus* eram exames seletivos a que os alunos de 11 anos eram submetidos para entrarem nas escolas secundárias na Inglaterra (ELLIOTT, 1991).

De acordo com Elliott (1991), participante do desenvolvimento do projeto coordenado por Stenhouse, o desenho curricular inovador do Humanities Project centrava-se no modelo de processo, em contraposição ao modelo de objetivos ou concepção técnica do currículo, os quais se apresentavam “como um corpo estático de conteúdos pré-determinados que se reproduzia por meio do processo pedagógico” (ELLIOTT, 1991, p. 30), como sugerido por Tyler. O modelo curricular de Stenhouse, ao contrário, consistia “na seleção e organização de conteúdos no interior de um processo pedagógico dinâmico e reflexivo, evoluindo e desenvolvendo-se constantemente, portanto através do mesmo” (ELLIOTT, 1991, p. 30).

Nesse modelo, os objetivos do projeto não estavam predeterminados e fixados previamente, embora Stenhouse definisse princípios e valores a serem desenvolvidos nos alunos. Primeiro, as questões controvertidas deveriam fazer parte do currículo das escolas. Segundo, o núcleo central do processo ensino-aprendizagem deveria ser o diálogo, e não a instrução. Terceiro, os professores deveriam evitar usar a sala de aula para promover seus pontos de vista. Quarto, os professores deveriam promover o respeito por pontos de vista divergentes. Quinto, os professores deveriam ter a responsabilidade pela qualidade e pelo nível crítico presente nos debates (ELLIOTT, 1991).

Esse entendimento de currículo de Stenhouse estava fundamentado, segundo Elliott (1991), em uma racionalidade diferente da concepção de currículo por objetivos. Racionalidade essa que se ligava a uma tradição de pensamento que tinha origem na Grécia Antiga, particularmente em Aristóteles, visto que esse filósofo compreendia que os fins não podem ser separados dos meios; eles mantêm entre si uma relação intrínseca, própria do processo. Aristóteles entendia, assim, que esse processo é uma ação racional, deliberativa diante de uma situação concreta, em que os fins determinam os meios, que por sua vez, delimitam os fins. “São as finalidades, enquanto critérios implícitos de valor, e sua tradução em princípios para a prática consistentes com elas as que ajudam os docentes a dirigir os processos de ensino em sala de aula” (CONTRERAS, 2002, p. 117).

Assim, com base na distinção aristotélica entre *poiesis* e *práxis*, Stenhouse, de acordo com Elliott, entende que o modelo curricular baseado em objetivos se assemelha ao entendimento aristotélico de *poiesis*, na medida em que essa racionalidade visava à elaboração de produtos; estava ligada ao fazer algo que pode ser quantificado e

observado, ao contrário de seu modelo curricular, que definia como práxis, pois essa visava à atualização de valores e de princípios (ELLIOTT, 1991). Para Stenhouse, o modelo curricular baseado em objetivos tinha convertido o sentido de prática aristotélica em uma técnica, desvirtuando seu significado original.

Na visão de Stenhouse, ainda de acordo com Elliott, que participou do desenvolvimento do projeto Humanities Curriculum desde seu início, o currículo se desenvolve no interior da prática pedagógica, a partir do momento em que o professor seleciona e organiza os conteúdos, “como resposta à busca de significados dos alunos, comprovando depois suas respostas à luz de certos critérios ‘pertinentes a respeito de suas preocupações’, ‘interessantes’, ‘desafiantes’ e ‘expansivos’” (ELLIOTT, 1991, p. 24).

Essa concepção do processo de desenvolvimento curricular de Stenhouse implica, como se percebe, um conjunto de ideias intercaladas sobre a educação, a aprendizagem, o currículo e o ensino, de maneira que sua concepção de currículo expressa uma teoria do currículo, ou uma teoria pedagógica. Implícito nessa concepção está o entendimento de que

1. a educação é um processo de desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos [...];
2. a aprendizagem é uma construção ativa de significados [...];
3. a avaliação se realiza tendo por foco o desenvolvimento das capacidades mentais que se manifestam nos resultados [...];
4. o ensino visa facilitar o desenvolvimento das capacidades mentais [...];
5. os critérios de avaliação de aprendizagem diferem dos critérios da avaliação do ensino. (ELLIOTT, 1991, p. 178).

A compreensão de que a educação é processo de desenvolvimento das capacidades mentais ou de desenvolvimento das capacidades humanas de compreensão, enfim, de desenvolvimento cognitivo dos alunos filia Stenhouse à tradição da filosofia educacional analítica britânica, por meio de Richard Stanley Peters,<sup>11</sup> professor de filosofia da Universidade de Londres, para quem o currículo deveria centrar-se em

---

<sup>11</sup> Segundo Silva (2004), P. H. Hirst e R. S. Peters fazem parte do pensamento educacional britânico representado pela filosofia educacional analítica. Para ele, esses autores “defendiam uma posição basicamente racionalista do currículo, argumentando a favor de um currículo que estivesse centrado no desenvolvimento do pensamento conceitual. Para essa finalidade, o currículo deveria se centrar em ‘formas de compreensão’ que, embora não fossem definidas exatamente em termos das disciplinas acadêmicas, coincidiam, em grande parte, com elas. A perspectiva de Hirst e Peters centrava-se num conhecimento universalista, conceptual e abstrato” (SILVA, 2004, p. 66).

“formas de compreensão”. De acordo com Elliott (1991), a concepção de modelo de processo curricular de Stenhouse foi inspirada na obra de R.S. Peters.

Em relação aos critérios do processo avaliativo no modelo de processo, apesar de ser estabelecida uma diferença entre os da aprendizagem dos alunos e os do ensino, ambos são considerados importantes por Stenhouse, pois podem indicar e orientar as futuras ações docentes, visto que “as experiências subjetivas dos alunos” (ELLIOTT, 1991, p. 24) ou o “desenvolvimento de suas capacidades mentais” (p. 23) permitem ao professor avaliar, ajustar e modificar o desenho curricular. O currículo, para Stenhouse, é um meio de desenvolver uma orientação futura ao professor, comprová-la e prevê-la, ou seja, é um processo investigativo.

A configuração e a concretização desse processo expressam o entendimento do autor de que a “prática pedagógica é um processo reflexivo” (ELLIOTT, 1991, p. 24) e, portanto, não constitui um processo prescritivo ou técnico. Da mesma forma esse processo traduz o cerne da ideia do professor como pesquisador, na medida em que, para Stenhouse, a “prática educativa adota a forma de um processo experimental de investigação curricular” (p. 30). Contreras (2002, p. 119) explica que, para Stenhouse,

a experimentação dos professores sobre sua própria prática se transforma na experimentação sobre o currículo que praticam, na pesquisa sobre a reprodução concreta em sua sala de aula de uma seleção de conteúdos, determinados materiais e critérios para ensinar.

Assim, na concepção do professor como pesquisador, de Stenhouse, encontra-se presente tanto a ideia de pesquisar a própria prática como a de fazer experiências com o currículo.

Nesse sentido, o currículo, para Stenhouse, torna-se algo provisório, hipotético, devendo submeter-se continuamente à prova, à crítica e à comprovação tanto os conteúdos e os materiais empregados quanto as estratégias utilizadas e os critérios avaliativos selecionados. Tudo isso por meio da realização de pesquisas desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula. O que significa que a construção curricular, via prática de ensino, é entendida como processo dinâmico, reflexivo e experimental, que se desenvolve constantemente no interior de uma prática pedagógica e revela o próprio desenvolvimento da pesquisa realizada pelo professor. Em outras palavras, a pesquisa se concretiza no desenvolvimento do ensino, no desenvolvimento de um desenho curricular. Portanto, ensino é pesquisa. Para Stenhouse, essas não são

atividades independentes, realizadas de modo separado e em momentos separados, mas, ao contrário, são instâncias de um único e mesmo processo.

A pesquisa-ação é, para Stenhouse, o procedimento metodológico que permitirá ao professor realizar a investigação da própria prática, experimentando-a, avaliando-a, submetendo à prova e à comprovação os seus conteúdos, procedimentos e critérios selecionados e utilizados, de modo a alcançar o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. Modalidade de pesquisa que, ao se desenvolver, promove a melhoria das práticas educativas e conseqüentemente o desenvolvimento profissional do professor.

O currículo, para Stenhouse, é assim uma prática e um processo investigativo que devem articular fins e meios. Entendido também como processo, é visto como algo em construção, sendo constantemente deliberado e negociado, por meio da interação entre professor e alunos e entre estes e o processo educativo, de maneira que os alunos “ampliem suas capacidades naturais de compreensão” (ELLIOTT, 1991, p.169).

Nessa perspectiva, a finalidade da educação, para Stenhouse, é promover o desenvolvimento dessas capacidades. Os conhecimentos sistematizados são vistos como meios para o desenvolvimento dessas capacidades naturais e também como os conteúdos do pensamento. Portanto, a educação não é transmissão de conhecimentos, mas um meio de promover o desenvolvimento mental. Segundo Elliott (1991, p. 170), “para Stenhouse, o ensino supõe esses processos de transmissão, mas não pode se reduzir a eles sem que se percam aspectos importantes”.

Hoje, apesar do reconhecimento da validade e da originalidade das ideias de Stenhouse, as críticas recaem sobre o fato de seu enfoque acentuar o papel individual do professor como investigador, reduzindo a investigação aos domínios da sala de aula e, também, à imagem de um docente “enfrentando por si mesmo, individualmente, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula que sejam expressão de aspirações educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 148). Stenhouse é criticado, ainda, por não incluir em suas proposições, de modo semelhante a Schwab, o contexto social em que se insere a ação educativa, isto é, o autor não considera que a realidade social condiciona, de alguma maneira, as ideias, as ações e os pensamentos dos professores (KEMMIS, 1988).

Do mesmo modo, pode-se afirmar que a compreensão de Stenhouse da relação entre teoria e prática é de identificação. Isso quer dizer que sua concepção de professor pesquisador concebe que o ensino é pesquisa, ou seja, que o processo de investigar e

experimentar a própria prática é o próprio processo de ensino, que, por sua vez, é o desenvolvimento de uma proposta hipotética e experimental de um currículo ou de uma teoria educativa.

Assim, essa sua compreensão permite inferir que as ações de pensar, planejar, elaborar o currículo assemelham-se às ações de executá-lo, de experimentá-lo, de avaliá-lo e de concretizá-lo, tornando os atos de pensar e de efetivar o currículo momentos de um único e mesmo processo.

Nesse sentido, para esse autor, ensino é pesquisa, como teoria é prática, visto que a ação e o pensamento se fundem, na medida em que a prática de ensino proposta, ao se concretizar e se comprovar na prática, torna-se conhecimento teórico, que não só teve origem na prática como é a própria prática que se desenvolveu e se realizou. Não há, em sua concepção, contradição alguma na relação entre teoria e prática, mas uma identidade entre essas instâncias.

### **2.3 John Elliott: a pesquisa-ação torna-se colaborativa**

John Elliott, professor da Universidade de East Anglia e diretor do Centro de Pesquisa Aplicada em Educação (CARE), ambos na cidade de Norwich, na Inglaterra, vem publicando e difundindo, desde os anos 1960, a perspectiva dos professores como pesquisadores de sua prática. Seu trabalho, além de estar vinculado ao de Lawrence Stenhouse, dá continuidade às suas lutas e às suas ideias em defesa do reconhecimento do professor como sujeito capaz de melhorar sua prática cotidiana de sala de aula; conseqüentemente, de contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Elliott elabora o conceito de investigação-ação colaborativa (pesquisa-ação colaborativa), em contraste ao de professor-pesquisador cunhado por Stenhouse, o que leva a uma distinção conceitual entre eles. Isso, no entanto, não implica uma mudança essencial na compreensão da relação entre ensino e pesquisa, ou ainda da relação entre teoria e prática, ou seja, não implica uma ruptura teórico-metodológica com as teses de Stenhouse.

O trabalho de Elliott está mais preocupado em analisar e discutir o papel desempenhado pelos professores especialistas, que são os professores das instituições de ensino superior, na sua relação de colaboração e negociação com os professores das escolas (professores práticos), de modo a “habilitar os professores a tornarem-se

parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir convenientemente o currículo e as mudanças pedagógica” (ELLIOTT, 1998, p. 142). O trabalho de Stenhouse se centrava, ao contrário, “nos problemas de promover as capacidades reflexivas dos professores” (ELLIOTT, 1991, p. 41). Esse tipo de investigação foi denominado “investigação de primeira ordem”.

Na compreensão de Elliott, o papel que o professor especialista ou o professor colaborador deve assumir nessa relação é de um pesquisador facilitador. Facilitar o quê? O desenvolvimento de uma prática autorreflexiva, que é uma forma particular de progresso do professor, favorecida pelo desenvolvimento, pelo envolvimento, pela participação ativa e responsável desse professor em uma forma particular de pesquisa colaborativa, que visa à mudança da sua prática curricular (ELLIOTT, 1991, 1998). Esse papel do pesquisador acadêmico no âmbito da pesquisa-ação desenvolvida na escola é denominado “pesquisa-ação de segunda ordem”.

A distinção conceitual entre a investigação do professor especialista e a do investigador prático surgiu, de acordo com Elliott, no interior do processo de investigação do Humanities Project, no momento em que foi solicitado aos professores práticos que se responsabilizassem mais por sua própria produção de hipóteses. Mas o desenvolvimento efetivo da investigação-ação de segunda ordem só ocorreu em trabalhos posteriores de Elliott, como se discutirá a seguir.

Entre 1973 e 1975, Elliott desenvolveu, em parceria com Clem Adelman, uma pesquisa com professores denominada Ford Teaching Project, a qual tinha como objetivo “investigar a possibilidade dos professores desenvolverem um conjunto de conhecimentos profissionais com base nos problemas originados da prática de uma pedagogia diferente da tradicional” (ELLIOTT, 1991, p. 44).

As modificações essenciais empreendidas, de acordo com Elliott (1991), são: em primeiro lugar, mais restrições ao papel desempenhado pelos professores acadêmicos, na tentativa de diminuir a ação destes em controlar o pensamento dos professores; em segundo, nas reuniões era permitido aos professores das escolas refletirem sobre os dados observados e analisados, bem como sobre as hipóteses levantadas.

Num momento posterior da pesquisa, os professores especialistas ou facilitadores buscavam ajudar os demais docentes a identificar a teoria pedagógica usada por eles e dela se conscientizarem, isto é, auxiliavam-nos a perceberem os elementos da cultura tradicional presentes em sua prática e a refletirem sobre eles. O

passo seguinte era a mudança dessa prática, baseada numa cultura tradicional, por outra, qual seja, uma prática reflexiva fundamentada na investigação-ação. Finalmente, havia o incentivo para que os professores das escolas desenvolvessem tanto “uma teoria como uma práxis pedagógicas” (ELLIOTT, 1991, p. 51) capazes de romper com a cultura escolar dominante.

Nesse processo investigativo, segundo Elliott, o professor ou colaborador acadêmico assume o papel de pesquisador facilitador, cuja tarefa é capacitar os demais a exercerem maior controle sobre sua própria prática e favorecer as condições para o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão dos professores das escolas. Assim, para ele, a presença desses especialistas na escola só se justifica se eles contribuírem para possibilitar aos professores a mudança de sua prática e de seu desenvolvimento profissional, habilitando-os a tornarem-se professores livres para realizar experiências com suas práticas.

Do meu ponto de vista, o Ford Project não só produziu uma forma mais emancipada e desenvolvida de prática reflexiva entre os professores que o Humanities Project, sendo que também gerou uma prática reflexiva de segunda ordem mais desenvolvida entre os agentes externos de mudança (*professores especialistas*). (ELLIOTT, 1991, p. 51, grifo meu).

Elliott avalia que, nesse projeto, foi desenvolvida uma forma mais emancipada da prática reflexiva entre os especialistas e os professores do que no Humanities Project, desenvolvido por Stenhouse. Assim, essa prática reflexiva é definida, por ele, como pesquisa-ação de segunda ordem, ou pesquisa-ação colaborativa. Esse tipo de pesquisa significa uma forma particular de transformação, ao mesmo tempo, da prática curricular, do desenvolvimento do professor e de suas capacidades mentais.

Nesse sentido, para Elliott, o modelo de pesquisa-ação desenvolvido por Stenhouse como um processo de experimentação curricular inovador não pode ser considerado como pesquisa-ação colaborativa, pois, no Humanities Project, os professores não eram livres para experimentar com suas práticas; havia um controle sobre o pensamento dos professores e estes não eram incentivados a elaborar hipóteses, tampouco a formular teorias acerca de suas práticas. O autor estabelece assim uma diferenciação conceitual entre sua proposta de pesquisa-ação colaborativa e a proposta de professor pesquisador de Stenhouse.



Seus estudos, portanto, já incorporam parte das críticas dirigidas a seu mestre e apontam, de modo mais definido e elaborado, na direção de uma articulação entre especialistas e professores práticos, ou entre pesquisa educativa e prática docente, ou, no limite, entre teoria e prática. Elliott elege a pesquisa-ação colaborativa como o elemento fundamental para promover a realização de tal proeza, ou seja, articular teoria, investigação e prática. Concebe, assim, a pesquisa-ação colaborativa como um tipo de pesquisa que envolve a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores).

Para Elliott, nesse processo de colaboração e negociação que se estabelece entre práticos e especialistas inseriu-se uma compreensão epistemológica da relação entre teoria e prática em que se supunha que os conhecimentos e as teorias sobre a escola deveriam ser pesquisados na escola, na prática dos professores, por eles mesmos, mas com a colaboração dos especialistas. “Essa alternativa (epistemológica) considera que a elaboração teórica e prática curricular se desenvolve interativamente no contexto escolar” (ELLIOTT, 1998, p. 138).

No entendimento do autor, o professor colaborador deve facilitar o desenvolvimento cognitivo dos professores práticos, os quais devem ser incentivados a, livremente, realizar experimentos na prática, a fim de encontrar os seus caminhos para melhorar sua própria prática, bem como socializar esses conhecimentos sobre suas mudanças curriculares e pedagógicas. Assim, para Elliott, o professor pesquisador prático desenvolve uma forma de pesquisa-ação colaborativa que transforma sua prática curricular e, que, no processo, promove o seu desenvolvimento profissional e suas capacidades mentais (ELLIOTT, 1998). Porém, para ele, a finalidade primeira da pesquisa-ação é melhorar a prática, sendo o praticante, no caso o professor, objetivo secundário, tanto quanto o conhecimento que é resultado desse processo (ELLIOTT, 1991).

Elliott pretende, com essa compreensão de pesquisa-ação, resolver a dicotomia da relação entre teoria e prática ou o problema entre os professores acadêmicos, ou especialistas, e os professores práticos, ou, ainda, o dilema entre pesquisa educativa e prática docente. Para ele, a investigação-ação colaborativa baseada na escola, tomando como ponto de partida a prática cotidiana da sala de aula e levando em conta a experiência do professor, em primeiro lugar, respeita e valida esse conhecimento do professor e, em segundo, valoriza o conhecimento e o exercício profissional do docente.

A pesquisa-ação constitui uma solução da questão da relação entre teoria e prática, tal como a percebem os professores. Nessa forma de investigação educativa, a abstração teórica desempenha papel subordinado no desenvolvimento de saber prático baseado nas experiências reflexivas de casos concretos. “Ainda que a análise teórica constitua um aspecto da experiência reflexiva, sua subordinação à compreensão e ao juízo prático assegura sua indissociabilidade da realidade escolar” (ELLIOTT, 1991, p. 71).

Esse autor entende que, para os professores práticos, a teoria não constitui um problema, mas, sim, a relação entre teoria e prática, pois eles consideram a teoria como algo “que não podem aplicar e nem utilizar na prática” (ELLIOTT, 1991, p. 63). Assim, vista como inútil, é simplesmente descartada (ELLIOTT, 1991). No entanto, a relação entre teoria e prática, para os professores, constitui-se em um problema prático, pois, no âmbito dessa relação, a teoria os ameaça. De que forma isso acontece?

Em primeiro lugar, a teoria é produzida por um grupo de pesquisadores estranhos ou externos à prática educativa, os quais recorrem a um conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que lhes permite recolher e processar as informações sobre essa prática e, a partir disso, definir se esse conhecimento é válido. Aos olhos dos professores, essa teoria, “produto do poder exercido mediante o domínio de um corpo especializado de técnicas” (ELLIOTT, 1991, p. 64), ameaça-os porque nega sua cultura profissional, nega seu conhecimento intuitivo, adquirido por meio da experiência prática. Em segundo lugar, as generalizações sobre as práticas dos professores reforçam as sensações de ameaça, pois “as generalizações constituem a negação da experiência cotidiana dos práticos” (p. 64), visto que estas também negam e contradizem suas próprias experiências como fonte de conhecimento. Em terceiro lugar, “o uso que os investigadores fazem de modelos idealizados de prática, de sociedade e de indivíduo reforçam mais ainda a sensação de ameaça” (p. 64), pois as avaliações realizadas por esses investigadores são sempre negativas, uma vez que os professores nunca conseguem desenvolver o modelo ideal de prática por eles preconizado.

Em sua análise, Elliott afirma que, em face desse conjunto de sensações ameaçadoras, os professores tendem a rechaçar qualquer ingerência da teoria sobre suas práticas, na medida em que a teoria, por um lado, supõe o alijamento de seu conhecimento e de sua experiência profissional e, por outro, supõe uma ameaça a sua experiência e a sua categoria profissional.

O segundo componente, junto com o primeiro, converte a relação entre teoria e prática em um problema prático muito real para os professores, problema que convém seja formulado: se a teoria e a investigação estão alijadas da prática, separadas da realidade, o conhecimento sobre esta seguirá sendo um assunto privado. No entanto, ainda que ameaçadoras, “*a teoria e a investigação também protegem, até certo ponto, as práticas dos professores como âmbitos de conhecimento privado, esotérico e intuitivo*” (ELLIOTT, 1991, p. 65, grifo do autor).

Por isso, Elliott considera que o movimento da pesquisa-ação constitui uma tendência de transformação tanto da cultura dos cursos de formação de professores como da cultura profissional do professor. Seria necessária, portanto, a construção de um novo conceito de profissionalidade, que teria como referência a pesquisa-ação no âmbito da prática educativa dos professores.

Nota-se que a importância atribuída à prática dos professores não significa a desconsideração pela produção do conhecimento ou, ainda, a importância atribuída à prática não expressa o desprezo pela teoria em si, mas que o problema se insere na relação entre teoria e prática. Assim, na sua perspectiva de teoria, investigação, ação, a teoria deve estar subordinada à prática, na medida em que o conhecimento produzido e válido tem a prática como ponto de partida e de chegada. Pode-se inferir, inclusive, que a teoria, em seu entendimento, passa a ser a própria prática, por se constituir como válida só se for autorreferida à prática.

Porém, deve-se registrar que Elliott critica a concepção de relação entre teoria e prática que concebe a teoria como aplicada e prescritiva em relação à prática, na medida em que nessa concepção há pouco espaço para o professor experimentar, criar e refletir livremente sobre sua prática. A pesquisa-ação, para Elliott, surge assim como a solução do problema da relação entre teoria e prática, pois, em seu entendimento, essa investigação integra uma “concepção unificada de prática reflexiva educativa”, ou seja, é um processo que “*integra ensino, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a investigação educativa e o desenvolvimento profissional*” (ELLIOTT, 1991, p. 72-73). Apresenta-se como uma reação às práticas tecnoburocráticas e neoconservadoras do currículo e tem como objetivo central melhorar a prática dos professores práticos.

Essa forma de pesquisa defende, desse modo, que o especialista ou investigador externo deve criar as condições para que os professores práticos possam tomar consciência de suas crenças, de suas teorias e de seus valores. Isso significa levá-los a

uma prática de autorreflexão, de autocompreensão de suas próprias práticas, para que possam identificar os elementos da cultura tradicional arraigados em sua forma de conceber o processo ensino-aprendizagem e possam, a partir dessa prática reflexiva, elaborar outra forma de ação, visto que é “condição necessária antecedente da investigação-ação que os práticos sintam a necessidade de iniciar mudanças, de inovar” (ELLIOTT, 1991, p. 71).

Essa compreensão de que a pesquisa-ação integra atividades geralmente consideradas independentes expressa, como em Stenhouse, que o desenvolvimento do currículo e do ensino “não são dois processos diferentes. O primeiro é uma dimensão do segundo” (ELLIOTT, 1991, p. 179), entendendo que o desenvolvimento curricular também é uma forma particular de pesquisa, ou de pesquisa-ação. Assim, para Elliott, ensino também é pesquisa. Nesse processo se dá, ao mesmo tempo, o desenvolvimento curricular, o ensino, a avaliação e o desenvolvimento do professor, promovendo, ao final, a articulação da relação entre teoria e prática.

A finalidade da pesquisa-ação para Elliott é promover uma mudança na prática dos professores, entendendo que melhorar essa prática tem a ver com desenvolver valores, pois são esses valores que devem orientar os fins da educação, e não os resultados, como prega a concepção técnica de currículo – embora não se negue a importância dos resultados, visto que “a consideração de um desses aspectos em separado não é suficiente. A qualidade dos resultados da aprendizagem somente é, no melhor dos casos, um indicador indireto da possível qualidade do processo docente” (ELLIOTT, 1991, p. 68).

Nesse sentido, Elliott, também apoiado na compreensão aristotélica de meios e fins, compreende que melhorar a prática “consiste em implantar valores que constituem seus fins” e que esses fins são qualidades intrínsecas ao processo (ELLIOTT, 1991, p. 67). Esse entendimento supõe, para ele, que melhorar a prática é também melhorar a aprendizagem dos alunos, ou seja, articular os processos e os produtos.

Com base nisso, Elliott identifica duas dimensões da pesquisa-ação: a dimensão ética e a dimensão filosófica. Denomina a reflexão dirigida para a prática como “filosofia prática”. Ou seja, para ele, a filosofia não é só uma disciplina acadêmica separada da prática, operada por especialistas que se situam fora dela, mas, ao contrário, as críticas filosóficas das interpretações da prática podem contribuir para melhorar a prática. Essas críticas podem contribuir para que os professores reestruturem seus

conceitos de maneira que iluminem seus problemas e possibilidades práticas e também entendam a “importância que têm os dados empíricos como fundamento de uma melhora reflexiva da prática” (ELLIOTT, 1991, p. 69).

O autor estabelece, assim, uma conexão entre a reflexão filosófica e a metodologia da pesquisa-ação, pois, para ele, não se pode alterar uma sem alterar a outra, sendo que a qualidade da reflexão sobre os fins da prática depende da qualidade dos dados que se podem obter da própria prática. Para Elliott, a separação que se verifica entre a filosofia e a pesquisa representa o sequestro da investigação-ação pela racionalidade técnica, sendo estimulada a se tornar uma “investigação de modo a controlar a aprendizagem do aluno, para obter objetivos pré-definidos de aprendizagem sem levar em conta a dimensão ética do ensino e da aprendizagem” (ELLIOTT, 1991, p. 70). Ele sugere, por conta disso, inclusive, a mudança da expressão “investigação-ação” para “ciência moral” (p. 70).

Isso porque a investigação-ação, para Elliott, promove e, ao mesmo tempo, informa e orienta o desenvolvimento das capacidades de discriminação e juízo do professor em situações concretas, complexas e problemáticas da prática educativa. O autor entende que essa inovação cultural – a investigação-ação – articula pensamento e ação, articula o raciocínio, o juízo, a prudência, a reflexão e a ação propriamente dita. Porém, Elliott deixa claro que a investigação-ação é uma compreensão prática da realidade, e não uma compreensão teórica ou analítica; assim, esse tipo de compreensão estaria sempre subordinada às experiências reflexivas de situações concretas, reais e problemáticas, ou seja, a reflexão deve estar submetida à prática.

Pode-se definir a pesquisa-ação como o estudo de uma

situação social para tratar de melhorar a prática na qualidade da ação na mesma. Seu objetivo consiste em proporcionar elementos que sirvam para facilitar o juízo prático em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses que gera não dependem tanto de provas ‘científicas’ de verdade [sic], senão de sua utilidade para ajudar as pessoas a atuar de modo mais inteligente e acertado. (ELLIOTT, 1991, p. 88).

O modelo de pesquisa-ação de Elliott apoia-se no modelo de investigação-ação de Kurt Lewin; porém, imprime modificações nele, promovendo sua revisão. Elliott não concorda com esse psicólogo no que se refere às etapas de “ideia geral” e “reconhecimento” que, no seu entendimento, sugerem que seria “possível fixar de

antemão o que seria essa „idéia geral’ e esse „reconhecimento’ da situação-problema” (ELLIOTT, 1991, p. 89) que se deseja melhorar. “A característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação”, segundo Pereira (1998, p. 162).

Quanto às outras etapas, Elliott sustenta que se assemelham à interpretação da Action Research Planner, elaborada por Kemmis e colaboradores. No entanto, também se distancia desses autores, no que se refere à consideração de que os valores, as teorias e as ideias dos professores sejam ideológicas e, portanto, seria necessário proporcionar-lhes teorias críticas para que possam se libertar desses conhecimentos ideológicos. Elliott, ao contrário, defende que “a autocompreensão que os professores têm de suas práticas pode constituir-se, por si só, uma fonte de auto-reflexão crítica e ação emancipadora” (ELLIOTT, 1991, p. 141). A autocompreensão do professor é vista, inclusive, como possibilidade de construção de uma pedagogia crítica, autogeradora e reflexiva.

Nessa perspectiva da pesquisa-ação de Elliott, pesquisar é buscar elementos, estratégias que possibilitem ao professor mudar e melhorar a qualidade de sua prática educativa. Ao professor especialista cabe a tarefa de auxiliá-lo nesse processo de autocompreensão e autorreflexão de sua prática. Do professor prático não se espera que ele se preocupe em produzir conhecimentos e, muito menos, prová-los cientificamente, visto que a produção e a utilização do conhecimento estão subordinadas à melhoria da prática. Entretanto, se o fizer, que a fonte de seu conhecimento seja a sua prática. O professor, nesse processo, pode recorrer ao conhecimento produzido e sistematizado, porém, não como um conjunto de normas e técnicas prescritivas, mas somente para convertê-lo em hipóteses e orientar sua ação em direção ao objetivo maior, que é a mudança da prática. Entende-se ainda que essa prática é um processo dinâmico e complexo que se modifica constantemente por meio de um ciclo de investigação permeado por atividades de reflexão e ação.

As teorias, nessa compreensão, mesmo quando comprovadas na prática, serão sempre hipóteses de ação, por se referirem a uma situação problemática num determinado contexto escolar e institucional, “posto que sempre podemos descobrir casos que não admitem sua aplicação e que nos levem a buscar explicações mais amplas” (ELLIOTT, 1991, p. 93), ou seja, as teorias estarão sempre em uma condição

de subordinação e dependência da prática. Nesse sentido, as teorias “indicam possibilidades de ação” (p. 94), são explicações que podem orientar e guiar a ação.

Nesse seu entendimento da relação entre teoria e prática, fica evidente que se, por um lado, as teorias não devem prescrever a ação docente, por outro lado, também não são consideradas como possibilidades de fornecer os instrumentos teórico-metodológicos e conceituais necessários à reflexão da prática escolar e institucional, visto que essa tarefa cabe à prática do professor prático. Daí, a ideia de prática reflexiva: reflexão da e na prática.

Enfim, pode-se analisar que apesar da contribuição de Stenhouse e Elliott em revitalizar a prática como fonte de conhecimento e reflexão e da originalidade desses ingleses – ao introduzir uma metodologia de pesquisa das ciências sociais, a pesquisa-ação, no interior da sala de aula, e utilizá-la como instrumento de intervenção e mudança da prática e como forma particular de articular teoria e prática –, na verdade, suas ideias concorrem para reduzir ou até mesmo esvaziar a capacidade de reflexão humana, na medida em que tornam a teoria refém e subordinada à prática, convertendo a teoria na prática, ou da prática e para a prática.

Da mesma forma, é reconhecida a importância da posição crítica desses autores ingleses em relação ao currículo, que se fundamenta na perspectiva da técnica, e também de seus esforços em elaborar uma alternativa de currículo para fazer frente às tentativas neoconservadoras e neotecnicistas de currículo, ensino e formação de professores. No entanto, a excessiva valorização da prática e a defesa desta como única fonte válida de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, a ausência de uma visão crítica da prática, do conhecimento intuitivo e tácito do professor e sua ênfase na autocompreensão e autorreflexão dos professores de suas próprias práticas, acabam comprometendo a possibilidade emancipatória do professor defendida por esse enfoque, bem como a pretensa melhoria da prática e o desenvolvimento profissional do professor, visto que o professor, ao realizar suas análises, interpretações e propor planos de ação, apoiado unicamente em sua prática, corre o risco de se apoiar no que há de mais reacionário, preconceituoso e conservador.

Cabe registrar que essa concepção curricular inglesa foi ofuscada por um movimento que emergiu no interior das universidades e faculdades de educação da Inglaterra, denominado Nova Sociologia do Currículo, tendo por expoente Michael Young. Esse movimento inglês também promoveu, por sua vez, uma crítica à

racionalidade técnica e pragmática que impregnava as áreas de atuação e de conhecimentos científicos, em particular a sociologia da educação.

O retorno das ideias dos autores ingleses Stenhouse e Elliott ao cenário educacional, inclusive internacional, deu-se no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, no contexto social da reforma educacional que se desencadeou em vários países do mundo, como: Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Estados Unidos, Austrália, Brasil, entre outros. A disseminação da concepção de professor reflexivo do americano Donald Schön contribuiu para difundir novamente a importância do conceito de reflexão na formação de professores e lançar luz sobre outras perspectivas que, se divergentes em algumas questões teórico-metodológicas, convergiam na busca por apresentar outra maneira de conceber a formação de professores que, por sua vez, conseguisse romper com a racionalidade técnica.

## **2.4 Donald Schön: a nova epistemologia da prática**

Donald Schön, professor de Estudos de Urbanismo e Educação do Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos, concentrou seu trabalho basicamente em torno dos problemas de aprendizagem nas organizações e da eficácia profissional. Os seus livros mais conhecidos, inclusive, referem-se à formação de arquitetos. Apesar de não ser do campo do currículo ou da formação de professores, seus estudos e suas contribuições a respeito dos conhecimentos e da formação dos profissionais foram reconhecidos e amplamente disseminados no meio educacional, não só americano, mas também internacional.<sup>12</sup>

Schön não é um adepto da pesquisa-ação, também não é considerado um crítico dessa concepção curricular, tampouco suas ideias sobre a reflexão podem ser identificadas com a de pesquisa-ação, embora sua compreensão de prática reflexiva apresente elementos que ora as aproxima ora as afasta.<sup>13</sup> Não por acaso, os seus

---

<sup>12</sup> António Nóvoa, organizador do livro *Os professores e a sua formação*, publicado em 1992, que contribuiu para a divulgação e a disseminação do pensamento de Schön, diz na “Nota de apresentação” da obra: “Donald Schön é um dos autores mais conhecidos a nível internacional e os seus trabalhos sobre a formação de profissionais (práticos) constituem uma referência obrigatória. Neste texto [*Formar professores como profissionais reflexivos*], o autor produz uma síntese genérica, aplicando as suas teorias à formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 11).

<sup>13</sup> Elliott, ao discutir que a melhoria da prática supõe levar em consideração tanto os resultados como os produtos, ou os meios e os fins, afirma: “Este tipo de reflexão simultânea sobre a relação entre processos



trabalhos, a respeito do ensino como prática reflexiva na formação profissional, de modo geral, e na formação de professores, de modo específico, têm sido apontados como reforço da defesa da relação entre ensino e pesquisa, na medida em que, em sua concepção, o profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa e sistemática quanto um pesquisador (SANTOS, 2001), e esse profissional também é considerado um sujeito ativo, crítico e autônomo (LÜDKE, 1998). Ou, como diz Pérez Gómez (1992, p. 107), a

nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em conseqüência, a uma mudança profunda tanto da conceptualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.

A ideia de um ensino voltado para o desenvolvimento da reflexão ou do pensamento reflexivo, como se observou, foi introduzida na educação por Dewey, no início do século XX. No entanto, os livros de Donald Schön *The reflective practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987),<sup>14</sup> publicados nas décadas finais do século, marcam a “re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação de professores” (ZEICHNER, 2008b, p. 538). A originalidade de Schön consiste no desenvolvimento do conceito de professor reflexivo e de ensino reflexivo.

Os estudos de Schön também retomam o conceito de experiência ou ação de Dewey, na virada do milênio, na área educacional. Suas noções de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação recolocam as noções de Dewey sobre o pensamento reflexivo e a experiência reflexiva ou experimental na ordem do dia, convertendo os conceitos de professor reflexivo e ensino reflexivo no mote da educação contemporânea, contribuindo, inclusive, para que tais noções fossem disseminadas por vários países do mundo, até como *slogans* de reformas educacionais (ZEICHNER, 2008b).

A apropriação dos conceitos da filosofia da experiência ou teoria da ação significa, de certo modo, a retomada da tradição pragmática da filosofia deweyana no campo da educação e, inclusive, inserindo-a, por meio da discussão curricular, nos

---

e produto em circunstâncias concretas constitui uma característica fundamental do que Schön tem denominado de *prática reflexiva* e outros, entre os quais me incluo, *investigação-ação* (ELLIOTT, 1991, p. 68, grifo do autor).

<sup>14</sup> No Brasil, o único livro de Schön publicado até o momento é *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000, Artmed Editora).

cursos de graduação no interior das universidades e faculdades de formação profissional, de modo geral, e de formação de professores, de modo específico.

Nesse sentido, pode-se inferir que Schön apoia-se em Dewey para fundamentar sua discussão sobre os tipos de conhecimento que os profissionais recorrem para lidar com as “situações incertas, únicas e problemáticas da prática” e, inclusive, para introduzir a reflexão ou a capacidade de refletir no interior do conhecimento tácito, espontâneo, ou no conhecer-na-ação, elaborado pelos profissionais. Schön não só repõe o conceito de reflexão na experiência ou ação como, de forma semelhante a Dewey, concebe a ação ou experiência como uma dimensão da prática, ainda que separada dessa. Assim, supõe uma ação profissional que se desenrola e se desenvolve numa prática profissional, por meio da reflexão sobre essa prática.

A publicação das obras de Schön nos anos 1980, nos Estados Unidos, corresponde ao período em que surge naquele país uma série de relatórios federais, municipais, profissionais e filantrópicos relacionados ao ensino, que, de certo modo, passam a exigir mudanças institucionais como respostas para as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em curso no país (POPKEWITZ, 1997). Essas reformas, segundo Popkewitz, dão continuidade às reformas ocorridas anteriormente, mantendo visões semelhantes às da década de 1960, em relação a educação, ciência, profissionalização.

Esses relatórios legitimam, de certo modo, a relação historicamente estabelecida entre as transformações nos processos de produção e as necessárias transformações na educação, reforçando ainda mais a crença no poder da educação, de modo geral, e dos professores, em particular, de resolver todos os males educacionais e sociais do país.

Assim, a substituição do modelo taylorista-fordista pelo modelo da acumulação flexível na ordem política e econômica do mundo, a partir da década de 1970, que pôs em risco a liderança política dos Estados Unidos, somada a uma série de problemas internos, como desemprego, conflitos raciais, pobreza, aumento da criminalidade, entre outros, são os fatores mais apontados, por esses relatórios, como consequências imediatas de um sistema de educação à beira do naufrágio e que necessitava de reformas urgentes (GAUTHIER et al., 2006).

Muitos relatórios não apenas diagnosticavam uma crise na educação do país, mas atribuíam toda a responsabilidade aos professores, como o relatório da National Commission on Excellence in Education (NCEE), de 1983. Outros, como do Grupo

Holmes, de 1986, culpavam também os formadores de professores e constatavam a necessidade de se implementar ajustes nos cursos de formação de professores. Gauthier et al. (2006) analisam que os argumentos de dois destacados relatórios – o denominado *A nation prepared: teachers for the 21st century*, do Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, publicado em 1986, e o do Grupo Holmes, também de 1986 – sugeriam a necessidade de reforma total da educação; além disso, o primeiro destacava a “necessidade de melhorar a formação dos mestres [enquanto] o segundo, a profissionalização do ofício de professor” (GAUTHIER et al., 2006, p. 59).

O relatório do Grupo Holmes continha, inclusive, de acordo com Gauthier et al. (2006), as propostas mais consistentes para o desenvolvimento de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, ou *knowledge-research base*. O relatório, por exemplo, afirmava que a constituição desse repertório ou a identificação dos saberes específicos dos professores seria condição para a profissionalização do professor. Assim, a grande questão que se colocava era: quais seriam esses saberes, essas práticas e essas competências que aumentariam a eficácia do ensino? Na tentativa de responder a essa questão, iniciou-se nos Estados Unidos (e também no Canadá) um amplo movimento de pesquisa, a fim de determinar esse conhecimento de base do professor. Gauthier e colaboradores reconhecem, entre outros estudos, que os trabalhos de Schön (1983), especialmente seus conceitos de prática reflexiva e conhecimento na ação, contribuíram para dar um grande impulso à pesquisa sobre os processos de pensamento utilizados pelos professores.

A reforma educacional americana tem assim como projeto mais amplo a profissionalização do ensino e da formação de professores. Para tanto, inspira-se no modelo das profissões liberais, particularmente o da medicina, e a profissionalização “representa uma tentativa de elevar a qualidade e o prestígio do ensino tanto do ponto de vista científico e intelectual quanto social e econômico” (TARDIF, 2002, p. 280). Por isso, os partidários desse movimento, segundo esse autor, defendem que os professores devem urgentemente apoiar sua prática educativa em conhecimentos validados pela pesquisa na prática para garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação.

As contribuições teóricas de Schön foram, dessa forma, significativas para a reforma educacional americana dos anos 1980, que buscava uma nova orientação para o modelo de formação de professores. Nesse sentido, Schön, apoiado na teoria de investigação de Dewey, propõe a formação de profissionais reflexivos, inicialmente

para os cursos de arquitetura, desenho e engenharia, ampliando depois esse modelo para a formação de professores. Schön realiza uma crítica à formação profissional oferecida nas faculdades e universidades. Critica, particularmente, a concepção e o desenho curricular dos cursos de graduação. Analisa que o desenho curricular adotado nas universidades modernas se fundamenta prioritariamente na crença de que a competência prática de um indivíduo só se torna profissional “quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 19). Na realidade, desde o fim do século XIX, o *status* acadêmico orienta-se pela proximidade com a ciência básica ou, em outras palavras, são os conhecimentos de base científica que fornecem o rigor e a relevância necessária e suficiente para um modelo de conhecimento profissional a ser incorporado e expresso nos currículos das instituições destinadas a essa formação (SCHÖN, 2000).

Por isso, o autor analisa que o formato do currículo normativo das escolas profissionais, primeiramente, apresenta a ciência básica relevante, seguida de ciência aplicada relevante e, por fim, destina um espaço ao ensino prático (estágio), o qual é o momento em que os conhecimentos baseados na pesquisa devem ser aplicados na solução de problemas. Esse modelo curricular caracteriza o que Schön denomina racionalidade técnica, que se apoia na ciência positivista e na crença de que a ciência pode resolver todos os males e problemas sociais e educacionais.

A certeza de que a ciência não tem conseguido realizar suas promessas nem atender as demandas sociais e educacionais contemporâneas permite a Schön avaliar que a grande maioria dos profissionais, que se forma nas faculdades e universidades de seu país, apresenta um conhecimento que não tem utilização prática, que não é relevante para a sua prática profissional e que, tampouco, permite saber como agir diante das “zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 17). Essas constatações e certezas levam Schön a propor uma nova epistemologia da prática, que tem por base o saber profissional, o qual é produzido pelo próprio profissional ao se deparar com as “situações incertas, únicas e conflituosas da prática”, que não podem ser resolvidas pela mera aplicação de teorias e técnicas do repertório de conhecimento do profissional.

O talento artístico profissional, de acordo com Schön (2000), são tipos de competências, comportamentos e atos que os profissionais apresentam em face das situações incertas, únicas e conflitantes. Esses atos são de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa.

Os tipos de competência são: “conhecer-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre reflexão-na-ação”. Conhecer-na-ação, para Schön, é um tipo de conhecimento que se revela em “nossas ações inteligentes”; porém, somos incapazes de torná-lo verbalmente explícito. Ainda assim, esclarece que por meio da observação e da reflexão sobre nossas ações “fazemos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas” (SCHÖN, 2000, p. 37). Reflexão-na-ação é a competência para refletir sobre o presente de uma ação que ultrapassa as fronteiras do familiar, que causa surpresa, é ser capaz de intervir nessa situação e dar uma nova forma e um novo direcionamento ao que se estava fazendo. Para Schön, isso significa ser capaz de imediato formar uma interpretação da situação-surpresa encontrada e inventar uma nova resposta, ou seja, reestruturação do ato de conhecer-na-ação, sem, contudo, ainda precisar falar sobre o que se está fazendo. A reflexão sobre a reflexão-na-ação é a capacidade de refletir sobre a reflexão-na-ação anterior, com vistas a sistematizar e descrever verbalmente o saber tácito que está implícito nela. Processo que propicia um diálogo entre o pensar e o fazer, que tanto pode “consolidar minha experiência ou inventar uma solução melhor” (p. 36).

A distinção entre os processos de conhecer-na-ação e de reflexão-na-ação, para Schön, pode ser sutil. Contudo, o que distingue essa competência (reflexão-na-ação) de outras formas de refletir é que o profissional, ao refletir sobre uma situação inesperada e incerta, estabelece um diálogo com seu pensamento e sua ação, transformando tanto sua atuação como sua forma de compreensão da situação, podendo adequar melhor os meios e os fins.

O autor reconhece que esses tipos de competência estão presentes tanto na vida cotidiana como em uma prática profissional – o que os diferencia é que o conhecer-na-ação, ou o saber tácito de um profissional, “tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais” (SCHÖN, 2000, p. 37), na medida em que entende que a prática profissional é o domínio de um corpo de conhecimento profissional explícito e organizado mais ou menos sistematicamente que expressa convenções de ações, linguagem, tradições e ferramentas distintas e que funcionam dentro dos seus respectivos ambientes institucionais. Assim, o conhecer na ação de um profissional advém tanto de sua experiência como das informações, conhecimentos e teorias aprendidas nos cursos profissionais.

No entanto, Schön assevera que, na vida profissional, as situações com as quais o profissional se depara nem sempre lhe possibilitam dar uma resposta satisfatória, ou seja, o seu conhecer na ação nem sempre é suficiente diante das situações únicas, problemáticas e incertas da prática. Nesse momento, faz-se necessário que o profissional estabeleça um diálogo com a situação para buscar outras formas mais criativas de resolvê-la.

Nessa perspectiva, em face dessas situações, o profissional habilidoso é capaz de refletir na ação e, a partir disso, inventar, criar novas regras e dar novas respostas, repensando e reestruturando o seu processo de conhecer na ação. Em outras palavras, é capaz de reformular, reelaborar os conhecimentos, as teorias e as informações recebidas e aprendidas. Essa compreensão da formação profissional de Schön se baseia na “visão construcionista da realidade” (SCHÖN, 2000, p. 39), que enfatiza a construção de situações da prática, e não apenas a mera resolução de problemas.

Esse processo de refletir na ação permite ao profissional construir uma compreensão da situação, uma reformulação do problema, e estabelecer um diálogo entre o pensar e o fazer. O profissional “responde àquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias do fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões” (SCHÖN, 2000, p. 39). Para Schön, esse processo reflexivo é semelhante ao desenvolvido pelos pesquisadores, na medida em que, para ele, “a reflexão na ação envolve, necessariamente, experimento” (p. 63).

Apesar de reconhecer que o contexto prático é diferente do contexto de pesquisa, o autor afirma que quando o profissional reflete na ação “sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses” (SCHÖN, 2000, p. 65) e que, portanto, sua lógica experimental é a mesma utilizada por um pesquisador. Para ele, a diferença no experimento se situaria no interesse do profissional prático, inclusive do professor, de mudar a situação, e não apenas de compreendê-la ou explicá-la. Ou seja, na educação haveria o interesse de redirecionar e guiar a ação do professor, de modo a mudar a prática educativa.

Em uma síntese provisória dessas ideias de Schön, pode-se afirmar que a prática cada vez mais coloca situações problemáticas, únicas, incertas e conflituosas que exigem uma resposta, uma solução. Diante delas, o profissional-artista põe em funcionamento, no momento presente da ação, todo o seu repertório de saberes aprendido no exercício

de sua prática profissional e passa a refletir sobre aquela situação, refletir na ação, em busca não só de compreendê-la e de resolvê-la, mas de redirecioná-la e dar-lhe um novo sentido, almejando uma melhor adequação dos meios e fins. Esse processo desperta o interesse, gera um experimento em que se observam fatos, testam-se hipóteses e são produzidas novas compreensões da situação; daí, novas relações e novas teorias são estabelecidas.

Alarcão, conhecida professora portuguesa adepta da proposta de Schön de formação reflexiva de professores, explica tal processo de reflexão na ação da seguinte forma:

Quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-lo. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhes dê sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos, resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da acção. (ALARCÃO, 1996, p. 179).

Nesse processo de reflexão na ação de Schön, pode-se inferir que há uma ideia de continuidade entre pensamento e ação. Haja vista que, no momento presente da ação, o profissional habilidoso reflete na ação e redireciona sua ação, articulando as teorias técnico-científicas aprendidas e a situação-problema da prática. No limite, nesse momento o profissional articula teoria e prática, de modo semelhante ao modo de conceber o pensamento e ação para Dewey, para quem não se pode agir sem conhecer e conhecer sem agir.

Schön exemplifica esse processo de conhecer na ação e reflexão na ação, em seu estudo, por meio da construção de um portão de estacas de madeira e correias. Na descrição da situação, explica que o “padrão de investigação” (SCHÖN, 2000, p. 33) utilizado por ele como um carpinteiro amador é o mesmo de um profissional habilidoso. O que difere um do outro e os distancia é a prática em que o profissional está inserido, que lhe oferece uma série de informações, crenças, conhecimentos acerca do fazer daquela profissão.

Esse conceito de padrão de investigação Schön toma emprestado de Dewey (1980), particularmente em seus estudos sobre lógica. Para Dewey, como já se discutiu,

a tese do padrão comum de investigação entre o senso comum e a ciência expressa que existe uma mesma maneira de conhecer e investigar o mundo, utilizada tanto pelo cientista como pelo homem leigo e que se desenvolve em torno de cinco etapas de investigação. Esse padrão revela, para Dewey, não só a articulação entre pensamento e ação como também que o homem é orientado e guiado pela ação inteligente em sua interação com o meio.

Pode-se traçar um paralelo entre as cinco etapas em que se desenvolve o processo de investigação de Dewey (1980) e a sequência de cinco momentos que ocorrem em um processo de reflexão na ação para Schön (2000). Para Dewey (1980), o pensamento reflexivo opera em cinco passos:

1. Situação indeterminada – é uma situação única, duvidosa e incerta que provoca ou desencadeia uma investigação
2. Instituição de um problema – é a percepção de uma situação problemática em uma situação determinada, que requer investigação.
3. Determinação da solução de um problema – é a elaboração de uma hipótese, ou de uma possível solução para o problema levantado.
4. Raciocínio – é o processo de desenvolvimento de uma hipótese e de um possível caminho a seguir.
5. Caráter operacional dos fatos significados – é o processo de relacionar os fatos observados e os conteúdos ideacionais, ou seja, de verificar e testar as hipóteses levantadas.

Schön, ao tratar dos momentos de um processo de reflexão na ação, os descreve da seguinte maneira:

1. Há uma situação de ação, diante da qual usamos do conhecer na ação, ou do nosso conhecimento tácito para buscar resolvê-la.
2. As respostas dadas pelo nosso conhecer na ação produzem uma surpresa, ou algo inesperado.
3. A surpresa leva à reflexão dentro do presente da ação.
4. A reflexão na ação é o momento de pensar criticamente sobre o pensamento do conhecer na ação.
5. A reflexão gera o experimento, é o momento da investigação propriamente dita.



Como se nota, o processo de reflexão na ação que ocorre no momento presente da ação e possibilita o seu redirecionamento é muito semelhante às etapas propostas por Dewey para o desenvolvimento de uma investigação. Esse entendimento de um padrão comum de investigação revela, tanto em Dewey como em Schön, a compreensão de uma continuidade entre o agir e o pensar. Não há para eles uma cisão entre esses dois polos, tampouco admitem uma identificação absoluta entre ação e pensamento. Na perspectiva desses autores, haveria uma noção de continuidade, de maneira que o agir vai se transformando em agir reflexivo, em pensamento; não em qualquer pensamento, mas o que é referido ao agir.

O conceito de reflexão na ação de Schön tem sido criticado também por alguns autores. Pérez Gómez (1992, p. 106), por exemplo, afirma que esse conceito

não pode ser considerado um processo autônomo ou auto-suficiente. A pressão onipresente das situações vitais da prática condiciona o marco da reflexão e a agilidade e honestidade dos próprios instrumentos intelectuais de análise.

Pérez Gómez avalia que a distância e a serenidade do *a posteriori* permitem uma reflexão mais ampla e estruturada da situação do que aquela que ocorre no momento da ação. Por isso, ele entende que é o refletir na e sobre a ação que converte o professor em um pesquisador.

Para Gimeno-Sacristán (1999), não há uma relação de continuidade entre pensamento e ação, mas, ao contrário, uma relação de descontinuidade. Assim, a principal característica do pensamento é seu distanciamento das situações, dos fenômenos, o que implica um refletir antes e depois da ação e não na ação. Mesmo porque, segundo ele, “na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos” (GIMENO-SACRISTÁN, 2005, p. 82).

Ao tratar especificamente da formação de professores, por exemplo, no texto “Formar professores como profissionais reflexivos”, como salientado por Nóvoa (1992), Schön assevera que na educação a crise centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e dos alunos. O saber escolar, para ele, é entendido como certo, válido, molecular, categorial e privilegiado, ou “fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas” (SCHÖN, 1992, p. 81). Um saber que supostamente os professores possuem e devem transmitir aos alunos.

Para Schön, é essa compreensão de saber escolar que leva os professores, ao se depararem com as dificuldades dos alunos, achar que se trata de um problema do aluno. Assim, o autor sugere uma mudança nessa compreensão do saber escolar do professor, de modo que este, ao se deparar com uma criança em dificuldades, reconheça que ela possui um saber tácito, um conhecer na ação e que seu papel é, nessa visão, “esforçar-se por ir ao encontro da criança e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-a a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar” (SCHÖN, 1992, p. 82). Para ele, esse tipo de ensino é uma forma de reflexão na ação.

Assim, Schön o descreve: numa prática de ensino habilidosa, primeiramente, o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno; depois, reflete sobre o que o aluno fez ou falou; em seguida, reformula o problema em relação ao aluno e, por último, faz uma experiência para testar a sua nova hipótese. Ele ainda pode, após a aula, pensar sobre tudo o que aconteceu. Esse processo expressa que o ensino é visto, para Schön, como uma forma de reflexão na ação, ou uma forma de aprendizagem, ou uma forma de pesquisa que envolve tanto o professor como o aluno. A descrição desse processo de ensino-aprendizagem expressa também claramente afinidades desse autor com as propostas educacionais de Dewey.

Cabe, inclusive, ressaltar que seu entendimento de pesquisa não significa um experimento a ser realizado num laboratório, ou uma pesquisa do tipo qualitativo, mas uma atividade interna, cognitiva, processual e experimental, ou um procedimento racional de agir e pensar experimental. O padrão de investigação descrito anteriormente, baseado em Dewey, traduz o desenvolvimento dessa atitude investigativa proposta para os professores, segundo Schön.

No entanto, não se pode afirmar que Schön esteja defendendo que o ensino seja pesquisa, como fazem os ingleses. Sua compreensão, ao contrário, sugere um *continuum* entre ensino, pesquisa e prática, mas entende que esses momentos não são idênticos. Isso fica mais claro em sua proposta curricular, na qual pretende conferir um lugar central ao ensino prático reflexivo, definido por ele “como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática” (SCHÖN, 2000, p. 234), mas mantendo tanto a ciência relevante como a ciência aplicada no *design* curricular.

Na interpretação de Ghedin (2005, p. 132), Schön defende o

argumento de que as escolas profissionais devem reimplantar a epistemologia da prática como os supostos pedagógicos sobre os quais assistem seus planos de estudo, para favorecer mudanças em suas instituições de modo que dêem espaço para um prático reflexivo, como um elemento-chave na preparação de seus profissionais.

Sua intenção, nesse novo *design*, é oferecer uma aula prática, ou estágio como

um lugar no interior do currículo para que os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquela disciplina cujas teorias formais são compatíveis às teorias tácitas desses profissionais. (SCHÖN, 2000, p. 234).

Esse autor propõe, inclusive, que essa aula prática se dê ao longo de todo o curso de graduação, visto que esse ensino prático reflexivo é um ensino “voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 25). É, portanto, um momento de aprendizagem.

Pode-se dizer que essa concepção de ensino baseia-se no aprender fazendo de Dewey. Assim, em uma aula prática, Schön sugere que os estudantes aprendam fazendo, que assumam projetos que exemplificam a prática ou até mesmo projetos reais, desde que estejam sob uma supervisão minuciosa de um instrutor, para que possam incorporar as tradições, as convenções, as linguagens, as ferramentas, as teorias, os conhecimentos, enfim os modos particulares de ver, pensar e fazer daquela profissão.

Para ele, tudo isso tem lugar num *practicum* reflexivo, ou seja, em um mundo virtual que representa o mundo da prática, o qual deve ser criado, construído e ser rigorosamente supervisionado por um tutor, a quem cabe também estabelecer um diálogo com os estudantes. Esse *practicum* seria um cenário onde os estudantes poderiam fazer experiências, errar, refletir sobre os erros e tentar novamente, dando nova direção a sua ação (SCHÖN, 1992). Esse supervisor, tutor, ou instrutor é “aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses” (ALARCÃO, 1996, p. 18). Define como atividades essenciais do instrutor demonstrar, aconselhar, questionar e criticar, embora aceite que este também possa ensinar no sentido tradicional, “comunicando informações, defendendo teorias, descrevendo

exemplos de prática” (SCHÖN, 2000, p. 40). Cabe, portanto, a esse supervisor facilitador, quando houver necessidade, recorrer a um ensino mais tradicional.

Assim como Dewey defende a importância das experiências passadas, contudo, não para serem tomadas como verdades absolutas e fixas, mas como hipóteses, Schön também propõe converter esse conhecimento em hipótese de ação, submentendo-o a comprovação e validação na prática.

Como o próprio Schön esclarece, com base em Dewey, “ao estudante não se pode ensinar o que ele precisa saber, mas se pode instruir” (SCHÖN, 2000, p. 25). Assim, o objetivo da instrução é fazer o aluno enxergar por si mesmo e à sua maneira o que ninguém mais pode ver. Nessa perspectiva, os estudantes devem aprender a refletir sobre as “zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 41), a problematizar essas situações, e daí a investigar, experimentar e testar suas hipóteses, enfim, a desenvolver a capacidade para a reflexão na ação ou o talento artístico. Tudo isso por meio de um diálogo reflexivo entre instrutor e aluno.

Como se percebe, com base em Dewey, também concebe o professor não como transmissor de conhecimentos, mas como guia intelectual dos alunos, como aquele que conduz e orienta a aprendizagem. Nessa perspectiva, Schön propõe três estratégias de instrução que os professores podem utilizar como forma de investigação com a intenção de modificar sua prática: “experiências conjuntas”, “siga-me” e “sala de espelhos”.

No entendimento de Schön do processo ensino-aprendizagem, a prática é vista como um modo racional de pesquisar, de experimentar. As teorias são hipóteses para serem experimentadas, testadas, comprovadas e validadas na prática. E a reflexão, nessa perspectiva, é entendida como um modo de compreender, de avaliar, de interpretar, de deliberar e modificar respostas e atuações em relação àquela situação específica; enfim, é um procedimento racional e instrumental de questionar, problematizar, interpretar, apreender, intervir e resolver situações conflituosas e particulares da prática profissional. A reflexão é uma ferramenta fundamental que permite a construção de um diálogo entre o pensar e o fazer e o estabelecimento de uma relação entre meios e fins.

Nessa explanação de um ensino prático reflexivo, evidencia-se que as dimensões ensino, pesquisa e prática se dão, ao mesmo tempo, de modo simultâneo. Por isso, defende que a aula prática, ou o estágio, ocorra desde o início do curso. Com esse tipo de ensino, portanto, é negada

a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional. Em primeiro lugar, só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode-se tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre. Em segundo lugar, o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na ação e sobre a ação. O conhecimento das ciências básicas tem um indubitável valor instrumental desde que se integre no pensamento prático do professor. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111).

Nesse sentido, a aula prática é apontada por Schön como a solução do dilema entre universidade e prática, ou ensino e pesquisa, ou, no limite, teoria e prática, visto que essa aula é o lugar de realizar experimentos, levantar hipóteses, checar, validar e aplicar conhecimentos ou teorias sistematizadas aprendidas no curso. É momento de errar, de recomeçar, de tentar novamente. É um momento criativo e de aprendizagem do ser e do fazer profissional.

Essa compreensão do autor a respeito de aula prática é que permite inferir que, para ele, ensino e pesquisa ou teoria e prática não são dimensões separadas, tampouco idênticas. Há nessas instâncias uma ideia de continuidade entre ensino e pesquisa, entre universidade e prática, entre teoria e prática. Por isso é que a aula prática é vista como uma ponte que liga, que estabelece uma continuidade entre o pensar e o agir, entre a pesquisa e a prática, entre a teoria e a prática.

Ao final da exposição das ideias de Schön, pode-se afirmar que mesmo reconhecendo as contribuições da nova epistemologia da prática desse autor, por dar destaque ao papel da reflexão, enfatizar a importância da prática e reforçar a perspectiva do ensino e pesquisa, ainda assim há várias críticas ao seu entendimento de reflexão.

Para tanto, pode-se recorrer à análise empreendida por Pimenta (2005, p. 43), que sintetiza os seguintes problemas: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase na prática, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto”.

Essas críticas podem ser reforçadas por aquelas feitas por Libâneo, com base em Contreras (1997), que ressalta a

marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social, a identificação entre ação e pensamento, a não-valorização do conhecimento teórico, a não-consideração da cultura como práticas implícitas configuradoras de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto

social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas. (LIBÂNEO, 2005, p. 65).

## 2.5 Em síntese

Pode-se concluir que ainda que se reconheçam as contribuições dessa perspectiva prática para se pensar o ensino, o currículo e os cursos de formação de professores, de maneira a permitir aos professores entenderem que seu trabalho não pode se resumir à aplicação de técnicas e receitas prontas advindas das disciplinas acadêmicas, ou do conhecimento científico, para muitos estudiosos essa perspectiva é reducionista.

Contreras (2002), por exemplo, entende que a autonomia dos professores sob essa abordagem se encontra comprometida, uma vez que a reflexão está presa aos pressupostos interpretativos e aos valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias imediatas, ou seja, a reflexão está limitada ao aqui e agora do professor, está circunscrita à experiência, ao fazer e à prática desse profissional. A teoria, a reflexão, nessa perspectiva, é refém da prática.

Liston e Zeichner (1997) elaboram uma crítica contundente não só a Schön como também a Schwab, a Fenstermacher, entre outros, que apresentam uma visão positiva e otimista dos conhecimentos do professor; contudo, não discutem como as crenças sociais, culturais e políticas, explícitas ou implícitas, dos professores determinam suas deliberações, seus juízos ou sua ação educativa. Na verdade, para Liston e Zeichner, esses autores, de modo geral, subestimam a influência do conhecimento social dos professores na ação educativa e restringem seu entendimento de conhecimento a uma ação individual e desvinculada do contexto social.

Além dessas já conhecidas críticas, podem-se destacar ainda alguns pontos fundamentais, especialmente referentes à compreensão da relação entre teoria e prática dessa perspectiva prática na formação de professores.

Verifica-se que essa perspectiva prática, de modo geral, enquadra-se na formulação anunciada, neste trabalho, da dupla perspectiva no entendimento da relação entre teoria e prática.

Em primeiro lugar, os autores Schwab, Stenhouse, Elliott e Schön empreendem uma crítica ao modelo curricular técnico de Tyler, por entenderem que esse desenho curricular técnico promoveu a separação entre teoria e prática na educação, ou pesquisa educativa e prática docente, ou ensino e pesquisa, bem como separou universidade e escola. A compreensão de teoria de Tyler, para eles, é de um conhecimento técnico-científico prescritivo e aplicado à sala de aula. Entendimento que leva Tyler a conceber teoria como resultado de conhecimentos científicos e prática como local de aplicação desses conhecimentos.

Em oposição a esse formato curricular de Tyler e a sua concepção de ensino e formação de professores, esses autores, apesar de separados no tempo e no espaço e conceitualmente, propõem uma solução para o problema da separação entre teoria e prática, questão que os une em torno dessa perspectiva prática

Os ingleses, com base na filosofia de Aristóteles e de Richard Peters, como também na concepção de pesquisa-ação do psicólogo Kurt Lewin, inicialmente criticam o currículo prescritivo de Tyler. Em seguida, tanto Stenhouse como Elliott propõem outro modelo curricular, com ênfase no processo, e não nos objetivos. Nesse modelo curricular centrado no processo, o elemento chave e mais importante de todo o processo passa a ser a pesquisa, ou a pesquisa-ação.

Daí, esses autores compreendem o currículo como uma prática social e hipotética, que ao ser planejada, ao ser experimentada e ao ser comprovada, é, ao mesmo tempo, a realização da atividade de ensino, que, por sua vez, é a atividade de investigação realizada pelo professor em sua sala de aula – o que os leva a defender que ensino é igual a pesquisa. Não haveria, para eles, portanto, distinção entre ensino e pesquisa, tampouco entre teoria e prática: essas são uma única e mesma coisa. Assim, a solução formulada pelos ingleses parte da separação entre teoria e prática, para depois identificá-las.

Schön, por sua vez, fundamentado em Dewey, primeiramente, critica o formato técnico do currículo dos cursos de graduação das universidades e faculdades, que por estar apoiado no positivismo empreendeu a separação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa. Depois, defende uma nova epistemologia da prática, ou também um novo modelo curricular, no qual insere o que denomina ensino prático reflexivo, ou seja, introduz a aula prática, ou o *practicum*, ou o estágio que deve se desenvolver ao longo de todo o curso de graduação.

Essa aula prática, para ele, assemelha-se a uma atividade de pesquisa, visto que, nesse momento, o aluno deve recorrer aos conhecimentos aprendidos e aos conhecimentos tácitos para tentar resolver os problemas incertos e conflituosos da prática. As teorias, nesse entendimento, são hipóteses para serem testadas, experimentadas e verificadas na prática, consideradas válidas aquelas que se revelam relevantes e úteis para a prática. Sendo assim, nessa aula, ou nesse ensino prático reflexivo, ocorreria a tal articulação entre ensino e pesquisa, ou a “solução” entre teoria e prática, e mesmo entre universidade e prática profissional.

Porém, a solução formulada por Schön não identifica ensino e pesquisa nem teoria e prática; não há, para ele, entre essas instâncias, uma identidade, como para os ingleses Stenhouse e Elliott. Mas há, entre teoria e prática, um *continuum*. A ideia de continuidade, tomada de Dewey, expressa-se na noção de ensino prático reflexivo, o qual por acontecer ao longo do curso possibilita ao aluno ir o tempo todo buscando articular teoria e prática, de modo que haveria uma continuidade entre os conhecimentos aprendidos e a prática profissional.

Essa ideia de um processo *continuum* entre ensino e pesquisa ou teoria e prática, defendido por Schön, parece à primeira vista algo diferente e até em oposição ao que é defendido pelos ingleses. Contudo, no limite desse *continuum*, para Schön, há momentos em que a teoria e a prática se fundem. Quando isso supostamente ocorre? Pode-se inferir que é no momento em que as teorias, os conhecimentos, as informações que o profissional detém são comprovadas e validadas na prática, por meio do processo de reflexão na ação. Procedimento racional e experimental que o professor ou o profissional utiliza no momento de uma ação. Ele pensa e age, age e pensa na ação. Nesse momento, para Schön, pensamento articula-se com ação, da mesma forma que teoria e prática e também ensino e pesquisa. Nesse exato momento, essas dimensões se fundem, tornam-se uma mesma e única coisa.

Isso significa que o elemento que une esses autores em torno da perspectiva da racionalidade prática é a concepção de teoria e prática ou ensino e pesquisa como dimensões de um único processo, ou seja, como uma única e mesma coisa. Uma concepção que, portanto, identifica teoria e prática. Contudo, deve-se ressaltar, nesse processo, parece haver maior valorização e, até mesmo, participação da dimensão da prática, na medida em que a prática é o critério da teoria e esta é colocada em uma condição de subordinação da prática. Mas isso é só aparente, pois a teoria, na verdade,



dissolve-se na prática, visto que a teoria é a prática, pois só é considerada válida aquela teoria autorreferida na prática. Entendimento que reduz tudo, ou todo repertório teórico, à prática.

Assim, essa valorização e essa excessiva ênfase na prática dos autores dessa perspectiva prática trazem, embutido em seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos, o risco de um praticismo na educação, conforme os estudos de vários autores: Carr e Kemmis (1988), Libâneo (2005), Liston e Zeichner (1997), Miranda e Resende (2006), Pérez Gómez (1998) e Pimenta (2005). O que significa que os autores da perspectiva prática supõem que bastaria a dimensão da prática para a efetiva construção do saber docente, concorrendo para a desvalorização e descrédito da teoria e para a valorização da prevalência da prática sobre a teoria e da ação sobre a reflexão.

O conhecimento teórico-científico e cultural da humanidade, ou o conhecimento público (GIMENO-SACRISTÁN, 1999) é visto como suspeito, é posto em dúvida caso não se refira à prática educativa e sua relevância não seja comprovada na prática. Portanto, o conhecimento valorizado é o que emana da prática e é autorreferido na prática.

Assim, por essas e por outras razões sinalizadas, alguns autores, como Carr e Kemmis (1988), Contreras (2002), Gimeno-Sacristán (1999), Giroux (1990), Libâneo (2005) e Pimenta (2005), entre outros, mesmo reconhecendo a importância dessa perspectiva – particularmente das contribuições de Schön no papel central atribuído à dimensão da prática na formação profissional, de modo geral, e na formação do professor, de modo específico –, defendem que a superação dos limites dessa abordagem só se dará a partir da adoção de teorias, ou seja, de ferramentas teóricas e conceituais que possam permitir aos professores conscientizarem-se de suas crenças, de suas ideologias, de seus conhecimentos deformados e deturpados da realidade e, ao mesmo tempo, superá-los. Nessa perspectiva, encontram-se os estudos de Apple (1982), Carr e Kemmis (1988), Gimeno-Sacristán (1999), Giroux (1990), Liston e Zeichner (1991, 1997) e Zeichner (1993a, 2008a), entre outros.

No entanto, cabe aqui o seguinte questionamento: que teoria? Teoria para quê? Como essa teoria é entendida e tomada por esses autores? Qual é o papel destinado às teorias, se a ênfase continua na prática?

No próximo capítulo, pretende-se discutir a perspectiva crítica na formação de professores, que apesar de reconhecer a importância da prática, considera a teoria também como um instrumento fundamental na condução da ação docente.

## CAPÍTULO III

### **A perspectiva crítica em abordagens de formação de professores centrada na pesquisa: a teoria instrumentalizada**

O adjetivo “crítica” conferido a essa perspectiva de formação de professores abre muitas possibilidades de entendimento e de significados diferentes. Agrupa-se sob essa denominação uma variedade de autores e de enfoques teórico-metodológicos distintos, que, porém, aproximam-se, por um lado, pela crítica à perspectiva técnica e à perspectiva prática e, por outro, pela pretensão de articular uma concepção de ensino como prática social com um processo de desenvolvimento da autonomia dos próprios professores, de modo a elaborar uma abordagem crítica não apenas da sala de aula como também do contexto educacional e institucional.

Para tanto, a perspectiva crítica, diferentemente da perspectiva prática e da reflexiva, não se resume a reflexões sobre a própria experiência ou sobre os problemas que emergem da prática dos professores, mas é crítica também das instituições e das estruturas em que os professores desenvolvem seu trabalho (CONTRERAS, 2002). Por isso, esse autor, apoiado em Smith (1986, 1987, 1991) e em Kemmis (1985, 1987), concebe a reflexão crítica como uma atividade prática orientada por um pensamento, que articula teoria e prática nos marcos de um contexto social e político.

Em decorrência de sua pretensão de realizar uma reflexão que vá além dos muros escolares, Contreras considera que uma característica fundamental dessa racionalidade é a emancipação, visto que refletir sobre as formas de ensino e sobre as estruturas institucionais e escolares cria possibilidades de transformação dessa realidade. Assim, a reflexão crítica visa à libertação e à emancipação do professor.

Nesse sentido, a reflexão crítica tem como ponto de partida a prática, a experiência do professor, mas também lança mão de um arsenal teórico crítico para fundamentar a reflexão do professor sobre sua atividade, sua ação e também sobre a escola, seu funcionamento, sua organização e sua função política e social.

A pesquisa, especificamente a pesquisa-ação, é outra característica dessa perspectiva crítica, na medida em que essa atividade é considerada integradora de uma compreensão, de modo crítico e estratégico, de ensino e currículo, teoria e prática, pesquisa e ensino.

Pérez Gómez (1998) nomeia essa perspectiva crítica de reflexão na prática para a reconstrução social, a qual, a despeito de agrupar enfoques com matizes diferentes, de modo geral, concebe o ensino como

uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

Para essa perspectiva, o professor deve refletir criticamente tanto sobre sala de aula como também sobre o contexto socioeconômico em que se insere a educação.

Pérez Gómez (1998, p. 373) identifica como autores dessa ampla perspectiva aqueles que

se manifestam abertamente defensores de trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação de professores: Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis.

O professor, nessa perspectiva, é visto por Pérez Gómez tanto como um educador, um intelectual, como um ativista político, de modo a formar a consciência dos seus alunos em direção a uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, um programa de formação de professores com base nessa perspectiva deve enfatizar três aspectos:

1. Em primeiro lugar, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Assim, as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.) são consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação.
2. Em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc.
3. Em terceiro lugar, o desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374).

Esse autor identifica como em consonância com esse enfoque crítico e emancipador o programa de formação de professores da Faculdade de Educação da

Universidade de Wisconsin-Madison, no qual trabalha Zeichner, e o programa desenvolvido por Kemmis na Universidade de Deakin, Austrália.

Neste trabalho, a análise da perspectiva da racionalidade crítica se baseia, portanto, nas propostas de formação de professores de Zeichner e de Carr e Kemmis, que, além de defenderem a pesquisa do professor, particularmente a modalidade da pesquisa-ação, como instrumento articulador da relação teoria e prática, também são muito citados na literatura pedagógica brasileira. Em suas propostas, busca-se compreender os pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos, de modo a apreender a concepção teoria e prática e o modo como propõem a sua resolução, na qual assentam suas compreensões de formação de professores. Deve-se ressaltar que se recorreu aos próprios autores para a efetivação deste estudo.

Este se inicia com a proposta de formação de Zeichner, visto que ela apresenta elementos de continuidade das ideias de Dewey e Schön, dentro de uma tradição filosófica americana. No entanto, a essa proposta foi dado novo formato em razão da incorporação do conceito de pesquisa-ação, desenvolvido por Kemmis e colaboradores na Universidade de Deakin, na Austrália.

### **3.1 Kenneth Zeichner: a união do professor reflexivo e do professor pesquisador**

Kenneth M. Zeichner, professor do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin-Madison, Estados Unidos, desde 1976, desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente e desenvolvimento profissional de professores. Preocupa-se também com os estudos de investigação sobre o *practicum* (estágio), pois há muitos anos tem ocupado o cargo de diretor de programas de formação de professores do ensino básico dessa universidade.

No fim da década de 1970, iniciou, com outros colegas de trabalho dessa instituição de ensino superior, pesquisas com o objetivo de estudar a maneira como os professores aprendem a ensinar e sobre como ajudá-los a aprender a ensinar, de modo a se tornarem práticos reflexivos. Desde então, desencadearam um “processo de reconceptualização [sic] do programa da formação de professores” (LISTON; ZEICHNER, 1997, p. 186) dessa instituição, elaborando uma proposta de formação de

professores, que constantemente vem sofrendo transformações, em consequência, especialmente, de investigações, de estudos e de análises críticas.

A proposta de Zeichner defendia um ensino reflexivo, apesar de que o autor assevera que a primeira vez que utilizou tal termo foi apenas uma tentativa genérica de fazer que os estudantes se tornassem mais conscientes sobre as dimensões moral e ética – sobre as quais eles tinham certo controle –, e não apenas concebessem o ensino como um processo meramente técnico que deveria ser conduzido de acordo com as orientações da escola ou dos especialistas das universidades (ZEICHNER, 2008b).

Avalia, no entanto, que a ideia de reflexão em seu programa de formação foi sendo modificada pelo próprio trabalho desenvolvido, como também foi beneficiado por uma literatura internacional emergente sobre prática reflexiva no ensino e na formação. Seu programa de formação de professores, a partir de então, passava a se apoiar na perspectiva do ensino reflexivo e, nessa perspectiva, objetivava estimular e encorajar os alunos, futuros professores, a realizarem pesquisas acerca das suas próprias práticas, bem como a construir conhecimentos relacionados a elas.

Esse entendimento de ensino reflexivo aproxima o programa de formação desenvolvido por Zeichner e colaboradores da racionalidade prática. Não por acaso, no processo de reconceituação de seu programa, no fim da década de 1970 e ao longo da década de 1980, ele se fundamentou em alguns autores considerados adeptos da perspectiva da racionalidade prática, como, por exemplo, Dewey e Schön, entre outros (ZEICHNER, 1993a; LISTON; ZEICHNER, 1997).

Em Dewey, busca, principalmente, sua distinção entre ação reflexiva e ações de rotina (da tradição, do costume) e toma o conceito de ação reflexiva como princípio articulador de seu currículo prático, objetivando que os professores, em suas práticas docentes, desenvolvam uma “consideração ativa, persistente e cuidadosa de suas crenças à luz dos fundamentos em que se apóia e das conseqüências que as conduzem” (LISTON; ZEICHNER, 1997, p. 196).

Em Schön, reconhece a importância da defesa da existência de um conhecimento tácito do professor, de sua capacidade de refletir sobre esse conhecimento no momento de uma ação, mas é o conceito de reflexão sobre a reflexão na ação, em momento *a posteriori* da ação, que esse autor se mostrará mais fértil para Zeichner. Conceitos que, de modo geral, permitiram, segundo Zeichner (1992), uma compreensão inovadora do

*practicum*, como momento do futuro professor realizar pesquisas e experimentos sobre sua prática.

No entanto, com base no trabalho de Max Van Manen (1977) sobre os níveis de reflexividade – a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica –, Zeichner amplia sua compreensão de reflexividade para além das questões técnicas e práticas da sala de aula e passa a refletir também sobre os objetivos, atividades e experiências educativas que conduzem à justiça, à equidade e à felicidade de todos.<sup>15</sup>

Seus estudos e investigações sobre o movimento reflexivo no ensino e na formação de professores também lhe possibilitaram desconfiar do uso recorrente do conceito de reflexão pelos formadores de professores, concluindo que a retórica da prática reflexiva cria uma ilusão de desenvolvimento do professor que não se efetiva, verdadeiramente, na prática. Reconhece, portanto, os limites da perspectiva da racionalidade prática que se fundamenta na ideia da prática reflexiva e os riscos de essa perspectiva fomentar atitudes individualistas nos professores, que só são capazes de observar e pesquisar as questões que envolvem o dia a dia de sua sala de aula e também atitudes insensatas de repúdio a qualquer tipo de conhecimento exterior à prática.

Atitudes que, para Zeichner (1993b), concorrem para a persistência da concepção dicotômica de teoria e prática da racionalidade técnica e para minar os esforços dos professores em serem reconhecidos como práticos reflexivos, ou como capazes de refletir sobre sua prática. Nesse sentido, Zeichner (1993b) defende uma perspectiva de ensino reflexivo que difere da noção de prática reflexiva da racionalidade prática, especialmente a defendida por Dewey e Schön, entre outros, mas, ao mesmo tempo, dá-lhe continuidade. No seu entendimento, o seu programa de formação docente com base na perspectiva do ensino reflexivo se caracteriza pelos seguintes aspectos: primeiro, a atenção do professor deve estar voltada tanto para dentro como para fora da sala de aula, isto é, também para o contexto social do ensino. Segundo, que seja desenvolvida uma tendência democrática e emancipatória no professor para que rejeite as situações de desigualdades e injustiças sociais dentro da sala de aula. Terceiro, que se tenha o compromisso com a ideia de reflexão como prática social; assim, deve o professor ajudar a construir comunidades de aprendizagem docente, visando à mudança institucional e social. Por fim, a formação docente reflexiva só tem sentido se estiver vinculada às lutas mais amplas por transformação social (ZEICHNER, 1993b, p. 25-27).

---

<sup>15</sup> Ver, nesse sentido, Liston e Zeichner (1991, 1997).

Ensino reflexivo, para Zeichner, é visto, portanto, como prática social por meio da qual se desenvolve um processo ativo, investigativo e de experimentação, em que o professor analisa criticamente a sua prática, reflete sobre ela, constrói conhecimentos a respeito dela e, ainda, é capaz de estabelecer um diálogo consigo mesmo e com seus pares sobre suas teorias práticas, que se foram acumulando ao longo do seu exercício profissional. Para ele, “a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos” (ZEICHNER, 1993b, p. 21).

Alerta, no entanto, que a reflexão vista como um fim em si mesma significa muito pouco, na medida em que todo mundo reflete. Por isso, defende que os professores precisam ter conhecimento sobre o conteúdo acadêmico por cujo ensino são responsáveis, bem como adquirir o conhecimento pedagógico de que precisam para ensinar e desenvolver a capacidade de compreensão dos alunos. Enfim, os professores como práticos reflexivos devem saber o que, como e por que ensinar e, ao mesmo tempo, serem capazes de vincular suas ações a valores e a objetivos educacionais mais amplos, ou de articular meios e fins, dando, porém, novo formato à vinculação entre o conhecimento acadêmico e a prática do professor.

O objetivo aqui não é abandonar o que tradicionalmente foi descrito como o componente ‘teórico’ dos programas, como aconteceu nas vias alternativas nos Estados Unidos da América e nos programas semelhantes no Reino Unido, nos quais o papel da Universidade na formação inicial de professores tornou-se praticamente inexistente. O objetivo é sim o de basear estes estudos ‘teóricos’ no contexto da prática, bem como pessoal universitário, na análise reflexiva do seu trabalho. (ZEICHNER, 1993c, p. 70).

Entretanto, apesar de reconhecer a importância do conhecimento acadêmico, Zeichner deixa claro que o grande objetivo é ajudar os alunos a refletir sobre suas práticas e elaborar teorias práticas sobre elas (LISTON; ZEICHNER, 1997; ZEICHNER, 2008a), pois, para ele, são essas teorias práticas que devem nortear e guiar a ação docente. “Há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

Esse entendimento de Zeichner parece sugerir que, para ele, teoria educacional e prática pedagógica são instâncias separadas na educação; daí, cabe ao seu programa de



formação propor a articulação dessas instâncias, ou da relação entre teoria e prática. Assim, para mais esclarecimentos da concepção de Zeichner sobre a relação entre teoria e prática, cabe questionar: como propõe ele essa articulação? Qual é a solução pedagógica que apresenta para essa articulação entre teoria educacional e prática pedagógica? Enfim, qual é sua concepção de teoria e de prática?

A adoção da pesquisa-ação, como modalidade de pesquisa dos professores, fornece a Zeichner o instrumental teórico-metodológico necessário para concretizar a articulação entre teoria e prática. A pesquisa-ação é, inclusive, apresentada como princípio educativo na formação inicial de professores e como o caminho para superar a separação entre universidade e escola, ou entre pesquisa educacional acadêmica e pesquisa de professores, na formação continuada (ZEICHNER, 1998).

Nesse sentido, verifica-se, no fim dos anos 1980 e ao longo da década de 1990, uma mudança na concepção de formação de professores de Zeichner, que passa, a partir de então, a defender a pesquisa-ação<sup>16</sup> como estratégia de ensino e como instrumento de transformação social, por meio da metáfora do professor pesquisador. A pesquisa-ação inclusive significa, para ele, o reconhecimento de que os professores podem produzir teorias práticas que os ajudam a orientar sua prática. O que não significa um abandono das teses do ensino reflexivo, mas a incorporação da ideia do professor pesquisador à sua concepção de ensino reflexivo.

Zeichner, apesar de constatar por meio de seus estudos que a expressão pesquisa-ação, semelhante a prática reflexiva, também tem servido como *slogan* das reformas ao redor do mundo, ainda assim, vem realizando um trabalho de formação de professores na abordagem do reconstrucionismo social. Ele elege a pesquisa-ação como estratégia de ensino, dentre várias, com vistas a “preparar professores capazes de dar mais respostas em termos culturais, professores que trabalhem ativamente para educar todos os alunos rumo aos mesmos padrões acadêmicos elevados” (ZEICHNER, 2008a,

---

<sup>16</sup> Em seus estudos, há uma preocupação com a busca de estratégias para se alcançar o ensino reflexivo, incluindo estudos etnográficos, lidos e realizados por alunos-mestres, feitura de jornais, estudos de casos, investigação-ação, entre outras. Zeichner (1993c), quando discute o *practicum*, se refere a todos os tipos de observação e práticas de ensino desenvolvidas num programa de formação de professores. Esses tipos envolvem tanto experiências de campo que precedem o estágio como os *practicum* de caráter investigativo, em que os alunos-mestres são colocados para escrever diários, fazer investigação-ação, supervisionarem-se mutuamente, entre outros, não destacando qualquer modalidade entre as demais. No entanto, reforça a ideia de que se deve reconhecer que o “processo de compreender e melhorar o método de ensino de cada um deve começar com uma reflexão sobre sua própria experiência” (ZEICHNER, 1993c, p. 55).

p. 71) e como “um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores” (ZEICHNER, 1998, p. 223).

A partir de 1990, iniciou em sua universidade o programa intitulado Wisconsin School District Classroom Action Research Program (ZEICHNER, 2002) como uma experiência em que os professores da escola básica realizavam suas próprias pesquisas, contando com a colaboração de professores pesquisadores mais experientes. Desde então, essa perspectiva do professor pesquisador, especialmente no uso da modalidade da pesquisa-ação, tem sido avaliada como positiva para o desenvolvimento dos professores, para a melhoria do ensino e para a aprendizagem dos alunos. Assim, com base na abordagem sociorreconstrucionista de formação de professores, defende o uso da pesquisa-ação como a estratégia mais adequada para preparar os professores para superar a separação entre teoria e prática e para enfrentar e rejeitar as injustiças sociais.

Zeichner (1993b) afirma que, ao longo do século XX, têm-se assistido nos Estados Unidos a distintas propostas de reformas de programas de formação de professores, que, por sua vez, também apresentam diferentes filiações teóricas. Com base no trabalho de Herbert Klierbard, Zeichner descreve as cinco tradições mais frequentes nas propostas de formação: a acadêmica, a da eficiência social, a desenvolvimentista, a de reconstrução social e a genérica.

Primeiro, há uma tradição *acadêmica* que acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno [...]. Em segundo lugar, vem uma tradição de *eficiência social*, que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação [...], é ilustrada pelo trabalho daqueles que falam de um “saber de base” para o ensino, o termo “saber de base” quase nunca inclui qualquer saber gerado pelo professor. Uma terceira tradição, a *desenvolvimentista*, dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, o professor reflete sobre os alunos [...]. Finalmente, há uma tradição de *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente. (ZEICHNER, 1993b, p. 24, grifos do autor).

Há, ainda, a tradição genérica, que, segundo ele, não atribui importância ao conteúdo da reflexão, mas considera que os professores serão melhores apenas por refletirem e por suas ações serem mais intencionais e deliberadas.

Entre essas tradições, apesar de ele reconhecer que seu programa de formação apresenta elementos de todas elas, Zeichner situa-se na tradição de reconstrução social, a exemplo de seu trabalho na Universidade de Wisconsin-Madison.

O reconstrucionismo é um movimento filiado ao progressivismo de John Dewey, dando-lhe continuidade e, de acordo com Almeida (1980), modificando seu sentido, dando-lhe novos contornos. Os novos contornos ao progressivismo de Dewey advêm da reivindicação do papel de liderança atribuído ao professor para a reconstrução da sociedade norte-americana.

Os reconstrucionistas, como esclarecem Liston e Zeichner (1997), acreditavam que a formação de professores tinha um papel chave nesse processo de mudança. Defendiam que os professores deviam compreender os problemas políticos, econômicos e sociais do país, tinham que ser capazes de formar indivíduos também aptos para compreender e para atuar criticamente sobre essa realidade, com vistas a melhorá-la. Para tanto, sustentavam que era necessário empreender mudanças nos cursos de formação de professores.

Esse movimento reconstrucionista surge como uma reação à grande depressão de 1929 e às insatisfações com os rumos da educação do país. Embora desde o final da década de 1920 já se identificasse a emergência de preocupações que constituíram, posteriormente, parte do discurso dos reconstrucionistas, Almeida (1980) esclarece que esse movimento, ao longo do século XX, assumiu três tendências distintas.

A primeira tendência surgiu ao final da década de 1920 e tem como líderes Carlton Washburne, William Kilpatrick e Harold Rugg, cujas preocupações iniciais centravam-se nas questões sobre a criança. Posteriormente, no entanto, esse grupo vai se interessar pelas condições sociais da escolarização. Uma segunda tendência, representada por Sidney Hook, Boyd H. Bode, John L. Childs e Bruce Raup, discordava da tese da maioria dos reconstrucionistas que consideravam a escola como instrumento de reforma social. Ao contrário, buscava elaborar uma concepção de conteúdo e dos meios da educação, enfatizando o desenvolvimento de uma metodologia científica e a crítica experimental. A terceira tendência era representada por George Counts e Theodore Brameld, denominados reconstrucionistas sociais.<sup>17</sup> Na década de 1930,

---

<sup>17</sup> Ver, nesse sentido, Brameld (1972), outro representante desse grupo radical que apostava na mudança curricular como forma de mudança social. Ele concebia o reconstrucionismo como uma filosofia que definia a educação como um meio de “ajudar a orientar a cultura no sentido de novas organizações culturais” (BRAMELD, 1972, p. 48). Para ele, o propósito e o processo da educação deveriam ser

Kilpatrick e Rugg filiaram-se a essa tendência, formando o grupo conhecido como “pensadores de fronteira”. Essa última tendência representou, de acordo com Almeida (1980), a primeira dissensão ao progressivismo de Dewey, por defender a escola como elemento essencial na construção de uma nova ordem social.<sup>18</sup>

Contudo, pode-se discordar, em parte, dessa análise de Almeida quanto a sua afirmação de suposta ruptura desse grupo com Dewey. Primeiro, porque esse grupo de educadores da fronteira não é um bloco monolítico, em que todos comungavam das mesmas ideias e preocupações, apesar de ser comum a todos eles a defesa da escola e da formação de professores como elementos cruciais do movimento em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo, nesse grupo havia os que eram considerados como os mais radicais, como Counts, de acordo com Liston e Zeichner (1997), que defendia que os professores tomassem o poder e conduzissem a nação rumo ao socialismo. Acreditava que deveria haver uma distribuição mais justa e equitativa dos bens e da riqueza, que o bem comum devia prevalecer e que seria essencial que houvesse uma propriedade coletiva dos meios de produção. Ideias que não eram compartilhadas pelos outros membros (LISTON; ZEICHNER, 1997). Terceiro, como já assinalado, a escola é o local, por excelência, também para Dewey, nas sociedades modernas, de realização da reconstrução das experiências dos indivíduos e de promoção de seu desenvolvimento mental, cognitivo e instrumental necessário à sociedade democrática americana.

O que difere esse grupo das preocupações de Dewey é, em primeiro lugar, a centralidade dada ao professor no processo de reconstrução social e, em segundo lugar, uma questão eminentemente curricular – o que ensinar para os alunos, futuros professores, de modo a promover as melhorias sociais almejadas. A grande polêmica, que se faz presente até hoje nas discussões entre os reconstrucionistas sociais, é se o

---

totalmente reconstruídos, como os currículos, as práticas de ensino e aprendizagem, bem como a estrutura e o funcionamento escolar. Esse educador elaborou, inclusive, no livro *O poder da educação*, escrito em 1952, uma proposta de formação de professores, na qual defendia que os professores assumissem maiores responsabilidades em relação ao currículo escolar, que apoiassem e adotassem temas como “integralização e o de civilização mundial” (p. 136), e que os estudantes fossem levados a conhecer mais a respeito de assuntos internacionais, de modo a desenvolverem o objetivo de construir uma ordem civilizatória democrática.

<sup>18</sup> Dois livros, publicados na década de 1930, marcaram o radicalismo desse grupo: *Dare the schools build a new social order?*, de Counts (1932), e *The educational frontier*, de Kilpatrick (1933), nos quais, segundo Almeida (1980), expressava-se claramente a tese da escola como instrumento de transformação social. Nesse período, também são lançadas duas revistas especializadas em educação que divulgaram essas ideias: *The Social Frontier* e *Frontiers of Democracy*, que, segundo ela, disseminam essas ideias.

currículo, com seu rol de matérias, deve doutrinar os alunos em valores socialistas e coletivistas ou desenvolver o método do experimentalismo e da investigação reflexiva.<sup>19</sup>

Na atual proposta de formação sócio-reconstrucionista de professores de Zeichner (2008a), percebem-se elementos de continuidade com a tradição de reconstrução social, pois, na esteira dessa perspectiva, esse autor continua defendendo as teses dos reconstrucionistas sociais da escola e da formação de professores como instrumentos essenciais de transformação social. Nesse sentido, Liston e Zeichner (1997) apresentam como características essenciais dos programas de formação de professores que se situam nessa tradição filosófica americana, na qual se incluem:

- 1- O estabelecimento de uma consistência e de uma coerência entre forma e conteúdos no curso de formação. Os professores formadores devem criar situações em que se manifeste o que os alunos têm de aprender em todos os aspectos do curso;
- 2- o reconhecimento da relação interativa entre teoria e prática. Rechaçam o entendimento de que só os pesquisadores acadêmicos (professores das universidades e faculdades) produzem teorias e que só a prática diz respeito aos professores das escolas primárias e secundárias. Defendem que os programas de formação de professores “reflitam a preocupação pela pedagogia e pelas relações sociais nos componentes universitários de formação do professores e pelas ‘teorias práticas’ dos estudantes em práticas e dos docentes” (LISTON; ZEICHNER, 1997, p. 196);
- 3- a consideração do “ensino como uma forma de pesquisa e [d]os professores como pesquisadores de sua própria prática, capazes de produzir conhecimentos legítimos e confiáveis sobre o ensino” (p. 197), o qual pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa-ação é apontada como um elemento importante para o desenvolvimento das relações entre escola e universidade e entre professores e alunos;
- 4- o reconhecimento de que “as estruturas do conhecimento e da escola são, em parte, entidades socialmente construídas e historicamente fixadas, determinadas pela sociedade, sobre a qual também influem, por sua vez, também ajudando a manter determinados aspectos da mesma” (p. 198);

---

<sup>19</sup> Cabe destacar que o livro *Experiência e natureza*, de Dewey, publicado em 1938, particularmente o capítulo em que ele discorre sobre a seleção e organização das matérias escolares, pode refletir, em parte, as incorporações das discussões e preocupações curriculares dos reconstrucionistas em seu pensamento. Na discussão, inclusive, posiciona-se favorável às ideias que se aproximam de sua defesa do desenvolvimento da experiência instrumental, ou seja, de uma experiência nos moldes do método científico.

- 5- a busca da criação de comunidades de aprendizagem, ou seja, um ambiente de aprendizagem entre professores e alunos, no qual se dedique atenção especial tanto às disciplinas cursadas como às experiências desenvolvidas pelos alunos nas escolas;
- 6- a garantia de que o conteúdo curricular do curso de formação reflita as perspectivas de diversas tradições e disciplinas intelectuais e de grupos, como por exemplo, de mulheres, latinos e indígenas;
- 7- o reconhecimento do caráter político do ensino e da formação de professores. Os reconstrucionistas sociais, segundo Liston e Zeichner (1997, p. 201), “sustentam a convicção de que o ensino e a formação de professores podem contribuir, junto com outros projetos educativos e políticos, na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora”.

O programa de formação de professores de Zeichner, com base no reconstrucionismo social, tenta um amálgama entre as posições divergentes e polêmicas anteriormente descritas dos reconstrucionistas, particularmente, em relação à problemática da forma e do conteúdo no currículo.

Zeichner opta por um programa de formação de professores que vise ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e instrumental do professor, dando, portanto, continuidade a uma tradição que se inicia com Dewey. Adiciona, nesse processo formativo, a ideia do professor pesquisador, o qual, por meio da pesquisa-ação, é capaz de refletir e investigar concretamente sua prática e ainda produzir conhecimentos acerca de sua experiência. Conhecimentos que, inclusive, servirão de guia e parâmetros para sua ação docente, sem deixar de considerar, segundo ele, os aspectos do contexto social e político, no qual a escola está inserida. Daí oferece aos alunos textos que apresentam uma análise crítica do contexto educacional e institucional. Contudo, deve ficar claro que, diferente dos reconstrucionistas mais radicais, como Counts, Zeichner não propõe uma alternativa de sociedade; seu programa de formação visa à reconstrução da sociedade e da educação americana, ou seja, reconstruí-la de um modo mais democrático e mais justo.

Retomando as questões sobre a solução da separação entre teoria e prática e a concepção que emerge desse arranjo para Zeichner, recorre-se, ainda, às características de seu programa de formação, apontadas acima, para indicar que o eixo que estrutura seu programa de formação é a ideia de que, por meio da pesquisa do professor, particularmente da pesquisa-ação, dar-se-ia a superação da separação entre teoria e

prática, entre pesquisa acadêmica e pesquisa de professores, entre universidade e escola. Para Zeichner, esse movimento de articular e de juntar essas instâncias é o que promoveria “interatividade entre teoria e prática”. Essa interatividade seria capaz, ainda, de romper com a perspectiva da racionalidade técnica, pois, como sinalizado anteriormente, Zeichner parte do princípio de que há nos cursos de formação de professores uma evidente separação entre teoria e prática.

Entende que além de a teoria ser concebida como algo que é construído apenas pelos pesquisadores das universidades, e de a prática ser vista como algo que só diz respeito aos professores da escola básica, as ditas teorias acadêmicas públicas, que são os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores, seriam desvinculadas dos saberes e das práticas educativas dos professores.

Por isso, propõe um programa que articule, junte, ou possibilite um encontro entre essas instâncias até então concebidas como separadas e distintas. A pesquisa-ação é a estratégia de ensino que, segundo ele, possibilita estabelecer uma ponte entre o que é produzido pelos pesquisadores acadêmicos no âmbito da universidade e o que é produzido pelos alunos, futuros professores, na escola, durante o estágio, ou pelos professores, de modo geral. Como afirmam Kemmis e Wilkinson (2008, p. 63, grifo dos autores), “o que faz a pesquisa-ação não é um conjunto de técnicas de pesquisa, mas uma contínua preocupação com as relações entre *teoria e prática* sociais e educacionais”.

Os projetos de pesquisa-ação elaborados pelos alunos durante o estágio no programa de formação de Zeichner são, portanto, baseados no esquema de investigação-ação elaborado na Deakin University (KEMMIS; McTAGGART, 1988) e em seu conceito de investigação-ação como

uma forma de investigação coletiva auto-reflexiva empreendida pelos participantes em uma situação social com o fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações nas que se desenvolvem. (KEMMIS; Mc TAGGART apud LISTON; ZEICHNER, 1997, p. 189).

Em relação a isso, Zeichner (2008a) esclarece que os métodos utilizados por seus alunos seguem o esquema da espiral reflexiva de planejar, agir, observar e refletir, sinalizado por Kemmis e McTaggart (1988), mas que cada um começa em um ponto diferente da espiral. Entretanto, insiste que seu enfoque de pesquisa-ação aproxima-se

do enfoque emancipador da Deakin University, na medida em que as pesquisas dos seus alunos visam a focalizar tanto o ensino como o contexto social da escolarização.

Porém, o que se percebe ao ler sobre o desenvolvimento do estágio ou do *practicum* nesse programa de formação é que Zeichner vai incorporar a concepção de pesquisa-ação dos australianos a sua proposta de ensino reflexivo. Portanto, vai estabelecer uma relação entre os passos do esquema de espiral da pesquisa-ação com as etapas do processo reflexivo: conhecer na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, desenvolvido por Schön (1983, 1987), visto que Zeichner está incorporando a sua proposta a ideia do professor pesquisador.

A proposta de Zeichner de formação de professores vem, assim, dar continuidade às ideias anteriormente desenvolvidas por Schön e Dewey de prática reflexiva, mas lhes empresta novos formatos e novos significados, ao incorporar em seu ensino reflexivo as teses dos reconstrucionistas sociais e a concepção de pesquisa-ação desenvolvida pelos pesquisadores australianos, como Carr e Kemmis (1988).

Sua proposta busca o desenvolvimento ou uma revitalização da “fenomenologia da prática”, que é a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000, p. 234), pois, como esclarece Pérez Gómez (1992, p. 106), o professor, ao refletir na e sobre a ação, “converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental”. Ao mesmo tempo, para que essa reflexão sobre a prática não isole a escola da universidade, Zeichner propõe desenvolver uma conexão entre a ciência aplicada e a reflexão na ação e sobre a ação, ou uma articulação entre a universidade e a escola, ou ainda entre as teorias acadêmicas públicas dos pesquisadores e as teorias práticas pessoais dos professores, função que deve ser cumprida pela pesquisa-ação.

No relato sobre o momento do estágio,<sup>20</sup> que se segue, busca-se explicitar como essa proposta de formação sugere a tal solução para a separação entre teoria e prática. Zeichner explica que os alunos, no início do semestre, devem identificar um aspecto de sua prática que querem trabalhar e, depois, iniciam o processo de investigação, que segue os ciclos de ação e reflexão. Ao final do semestre, devem apresentar um relatório

---

<sup>20</sup> O relato que se segue baseia-se nos estudos de Liston e Zeichner (1997), de Tabachnik e Zeichner (1999) e de Zeichner (2008a) sobre o estágio do programa de formação, momento em que se inicia seu trabalho de levar os estudantes a refletir sobre sua própria prática. Entretanto, cabe salientar que, ao longo dos anos, como já se disse anteriormente, esse programa vem sofrendo constantes modificações, como resultado de pesquisas e análises realizadas por ele e por sua equipe. Assim, o que se segue é uma apresentação geral dessa experiência, com base nos referidos textos.



sobre a pesquisa desenvolvida, na forma de um seminário ou em uma conferência regional de pesquisa. Ao longo do semestre, relata que ocorrem ainda seminários semanais, que giram em torno dos problemas de pesquisa dos alunos e também acerca de outros assuntos educacionais. Outra atividade consiste em escrever os diários da pesquisa.

Explica que o aluno, futuro professor, durante a fase de desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação, deve refletir durante a ação e na ação e, depois, deve registrar suas observações e análises em um diário. Os facilitadores, que são alunos da pós-graduação contratados, realizam a leitura e análise desses diários e, a partir dessa leitura, selecionam estrategicamente determinados textos e os fornecem aos alunos, de modo a possibilitar a ampliação de sua compreensão da situação. Os alunos, após esses diálogos com os facilitadores, devem reformular suas ideias, suas compreensões do problema e elaborar um relatório final, que deve ser apresentado oralmente ao grupo, durante o seminário de encerramento do semestre.

Em síntese, os passos do estágio são: identificar um problema da prática, propor uma ação para resolução da situação-problema, desenvolver uma estratégia de ação, observar e registrar em um diário de pesquisa, dialogar com os facilitadores, ler textos sobre produções de conhecimento que se refiram ao seu objeto analisado, reformular seu problema, reescrever as anotações, fazer um relatório final de pesquisa e depois apresentar oralmente suas análises ao grupo.

Nesse processo, podem-se observar claramente os critérios da reflexão definidos por Schön: conhecer na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, em particular desse último, que envolve momentos de produção escrita e de produção oral do assunto pesquisado (SCHÖN, 2000), como ainda dos procedimentos da pesquisa-ação e suas etapas de planejar, agir, observar e refletir, indicados por Kemmis e Mc Taggart (1988). Ao final da associação entre ensino reflexivo e pesquisa-ação, emerge sua proposta de articulação entre teoria e prática, que se expressa nas teorias práticas pessoais elaboradas pelos professores da escola básica, em colaboração com os acadêmicos e seus conhecimentos científicos.

Não por acaso, Zeichner assevera que, em sua proposta de articulação entre teoria acadêmica e teoria prática, a ênfase recai sobre o desenvolvimento das teorias práticas pessoais, que são os conhecimentos advindos da reflexão e da investigação do professor a partir de sua própria prática, visto que as teorias práticas são a expressão da

reflexão na e sobre a ação, pois sua elaboração ocorre em um momento *a posteriori* da ação. Por isso, já supõe uma reflexão, uma avaliação e uma reelaboração das teorias, dos valores, das estratégias e das técnicas empregadas e presentes numa determinada prática.

No entanto, reconhece que, se essas teorias ficam restritas à prática, reforçam a separação entre escola e universidade. Assim, sugere que as teorias acadêmicas públicas sejam introduzidas estrategicamente, após iniciado o processo de investigação-ação do aluno, “para fornecer informações e alargar as reflexões dos futuros docentes” (ZEICHNER, 2008a, p. 74-75). De modo que as teorias práticas pessoais contenham tanto conhecimentos que emanam da prática como conhecimentos advindos das teorias acadêmicas públicas. De modo, ainda, que essas teorias práticas sejam a tradução da conexão estabelecida entre teoria acadêmica e prática pedagógica, entre pesquisador e professor, entre universidade e escola.

Em relação aos textos selecionados, deve-se esclarecer que estes têm o objetivo de levar o aluno a desenvolver um processo de reflexão crítica sobre as dimensões sociais e políticas da escolarização e da formação de professores. Assim, de acordo com Zeichner, os textos selecionados visam a facilitar a análise de vários aspectos da questão, principalmente aqueles relacionados a assuntos sobre igualdade e justiça social, o que o autor define como “uma experiência do tipo *inside-outside* fortemente baseada na experiência” (ZEICHNER 2008a, p. 78).

De maneira clara, tínhamos nossas próprias idéias sobre quais coisas eram importantes que os estudantes em estágio pensassem e tentamos encontrar meios de dirigir a atenção deles para essas coisas quando nos apareciam oportunidades nas discussões dos seminários e nos diálogos sobre os diários de campo. (ZEICNHER, 2008a, p. 83).

As teorias públicas têm, portanto, para esses autores, o caráter de conscientizar os alunos, futuros professores, para o desenvolvimento de um trabalho docente em prol da justiça social. Tabachnick e Zeichner (1999) esclarecem que mantêm, inclusive, um controle sobre a agenda do seminário, apesar de esta ser determinada pelos interesses e necessidades dos alunos no desenvolvimento de seus projetos de pesquisa.

Zeichner não adota um referencial teórico específico para fornecer aos alunos; afirma, inclusive, que os “formadores de professores precisam tomar cuidado para não

doutrinar, com crenças individuais, os professores em formação” (ZEICHNER, 2008a, p. 84). Mas também não devem ser neutros ou

esquivar-se de fazer com que seus estudantes pensem de modo mais atento acerca dos difíceis assuntos de igualdade e injustiça existentes no ensino e na sociedade e com que se tornem defensores de uma maior justiça social. (ZEICHNER, 2008a, p. 84).

Porém, para ele, o importante, nesse processo, é

desenvolver uma consciência crítica por parte dos futuros professores e cultivar a capacidade de examinar sua prática e aprender com ela, de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho. (p. 84).

Essa sua proposta de formação de professores também pode ser traduzida na ideia de ensino com ou pela pesquisa, na medida em que o ensino não se converte em pesquisa. A pesquisa-ação é entendida, para ele, como uma estratégia de ensino, dentre tantas outras, mas a que, no momento, oferece as melhores condições de permitir aos professores desenvolverem suas teorias práticas.

Ao fim desse processo, pode-se questionar se essa teoria prática pessoal realmente representa uma síntese entre teoria e prática, capaz, inclusive, de promover uma consciência crítica no professor, ainda que se reconheça a importância do trabalho de Zeichner e de seus colaboradores no estágio de um programa de formação de professores, visto que não há como discordar de seu procedimento e do desenvolvimento de seu trabalho.

Sua concepção de um estágio supervisionado, contando com ajuda, inclusive, de alunos da pós-graduação como tutores nesse processo de ensinar a aprender a ser professor é muito interessante, tanto quanto a maneira como as tais teorias acadêmicas públicas são introduzidas estrategicamente no processo de pesquisa do futuro-professor, colaborando para que este amplie sua compreensão do problema investigado. Reconhecem-se tanto seu esforço como a fertilidade de suas ideias sobre esse processo.

Entretanto, todo esse trabalho, por melhor que seja, não implica a articulação, a junção entre teoria e prática. A premissa da qual parte seu trabalho é falsa; daí suas conclusões, infelizmente, também o são.

A separação entre teoria e prática é verdadeira, pois, historicamente, essas instâncias foram separadas, visto que essa separação nasceu do trabalho, da famosa separação entre trabalho intelectual e manual. Como lembra Adorno (1995b, p. 226), “a práxis nasceu do trabalho”. Contudo, essa separação também é falsa, pois não existe teoria sem prática nem prática sem teoria. Não há uma teoria que exista na anterioridade da prática, ou desvinculada da prática, ou da realidade social. Toda teoria tem seu *telos* prático.

Contudo, deve-se ressaltar, ainda de acordo com Adorno (1995b), que a teoria, apesar de estar vinculada à realidade, a um determinado momento histórico, essa teoria é independente, é autônoma em relação a essa prática, pois só assim essa reflexão teórica pode possibilitar ao homem alçar voos, erguer-se acima do imediato, do aqui e agora, do aparente, distanciando-se dessa prática, desse real, buscando as possibilidades de superação.

Mesmo porque o problema da relação entre teoria e prática, como se percebe, não é de articulação, não é uma questão pedagógica que cabe ao professor, por melhores que sejam suas intenções de solucioná-lo concretamente no interior de sua sala de aula. Isso porque essa articulação não pode realizar-se por vontade própria, ou por conta de uma metodologia científica, tampouco por uma questão meramente epistemológica, pois essa separação é histórica, foi originada por força das condições reais e sociais de existência do homem no seu processo de interação com os outros homens, com a natureza e em sua adaptação a esta.

Enfim, propor essa interatividade entre teoria e prática, entre teoria acadêmica pública e teoria prática pessoal, entre universidade e escola, por meio da pesquisa-ação, apesar de toda fertilidade e da importância da ideia de integrar universidade e escola, não é apenas falso como também é ideológico. Assim, a pesquisa-ação, com todo respeito a esse procedimento metodológico, também não tem esse poder mágico de resolver um problema que é histórico e lógico. A defesa desses argumentos, na visão deste trabalho, concorre para a manutenção da realidade opressora e dominadora, tanto quanto a ênfase na prática pela prática, sobre a prática e a partir da prática da perspectiva prática, como também a ênfase nas técnicas e nas regras da racionalidade técnica.

### **3.2 Wilfred Carr e Stephen Kemmis: a pesquisa-ação emancipatória**

Alfred Carr, professor australiano atuando na Faculdade de Educação da University of Sheffield, na Inglaterra, e Stephen Kemmis, professor australiano da Faculdade de Educação da Charles Sturt University, em Wagga Wagga, na Austrália, conceberam a perspectiva de formação de professores mais elaborada e mais acabada da vertente crítica de formação centrada na pesquisa. Além de defenderem a importância da pesquisa na formação e na prática dos professores, esses autores também concebem a relação entre teoria e prática sob uma dupla perspectiva. Partem do princípio de sua separação; depois, como todos os outros, propõem uma solução para superar tal visão dicotômica. O que os difere é a forma de apresentação e de desenvolvimento da solução da relação entre teoria e prática, que culmina na proposta de elaboração de uma ciência educativa crítica, que articule de modo mais coerente e racional a investigação científica e a prática educativa.

Para esses australianos, a pesquisa-ação é o instrumento que não apenas resolve como também promove a articulação entre teoria e prática, entre ação e pensamento, bem como entre indivíduo e sociedade. A solução para a separação entre esses termos é dada pela noção de comunidade autocrítica de pesquisadores ativos comprometidos com a melhora da educação. Carr e Kemmis adotam o enfoque de investigação-ação da noção lewiniana de espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação sucessivamente. Com base em um enfoque dialético, segundo eles, estabelecem uma continuidade entre a ação retrospectiva e a ação prospectiva. À medida que esse processo avança em ciclos sucessivos de investigação-ação, converte-se em um projeto que aponta em direção à transformação de práticas tanto individuais como coletivas. A investigação-ação oferece a oportunidade de gerar um círculo amplo de comunidades autorreflexivas de investigadores ativos, no qual o grupo assume a responsabilidade pelo processo educativo, de modo que esses investigadores são responsáveis pelas transformações individuais e coletivas de suas práticas e também da instituição onde trabalham. Esse processo é denominado pesquisa-ação emancipatória.

Em 1986, como professores da Deakin University Press, na Austrália, publicaram o livro *Becoming critical: education, knowledge and action research*,<sup>21</sup> que rapidamente foi traduzido para outras línguas, sendo também rapidamente apropriado pelo meio educacional internacional. A partir do início da década de 1990, já há indícios de estudos com referências a esses autores no Brasil,<sup>22</sup> sendo esse o livro deles mais citado na literatura pedagógica brasileira até hoje. Por isso, a análise que se segue baseia-se essencialmente nessa obra, mas na versão traduzida para o espanhol. A ressonância dos pressupostos fundamentais que orientam a perspectiva desses autores não foi alterada nos anos que se seguiram, pois eles defendem ainda uma concepção de educação e de formação de professores com base na pesquisa-ação emancipatória e na defesa da construção de comunidades críticas de aprendizagem.

Vicente Benedito, da Universidade de Barcelona, no prólogo dessa obra, afirma que a teoria de ensino, elaborada por Carr e Kemmis, representa a compreensão mais coerente, fundamentada e acabada da natureza e da prática educativa. Afirma ainda que Carr e Kemmis fundamentam suas compreensões na escola de Frankfurt: Adorno, Marcuse, mas sobretudo em Habermas. Porém, ao recorrer também à noção de crítica ideológica, de Marx, e a de processo de conscientização, de Paulo Freire, ampliam essa fundamentação teórica. Benedito lembra também que os autores, ao recorrerem ao conceito de pesquisa-ação desenvolvido por Kurt Lewin, ampliam-no e o atualizam com as contribuições de Stenhouse, Elliott e Adelman, Henry, Reid, entre outros, forjando, ao final, uma concepção que ficará conhecida como pesquisa-ação colaborativa.

Carr e Kemmis (1988), nessa obra, criticam a perspectiva técnica do ensino e do currículo. Para eles, essa perspectiva, por um lado, concebe o professor como meramente um técnico, que, por dominar um arsenal de técnicas, é capaz de controlar por completo o que acontece na sala de aula e na escola, bastando para isso determinar os meios adequados para se alcançarem os fins desejados. Por outro lado, concebe o ensino como um conjunto de técnicas que conduzem à aprendizagem dos alunos, reduzindo à formação e à investigação educativa a apropriação, a informação e a transmissão de detalhes técnicos do ofício de professor. A educação é entendida como ciência aplicada, ou seja, as teorias educacionais, com base no conhecimento científico, seriam aplicadas na prática.

---

<sup>21</sup> Essa obra até o presente momento não foi publicada no Brasil, mas desde 1988 encontra-se disponível uma tradução em espanhol.

<sup>22</sup> Ver, nesse sentido, Costa (1991).

Ressaltam que a perspectiva prática, diferente da perspectiva anterior, concebe a educação como um processo ou uma atividade que se desenvolve em um ambiente complexo, dinâmico e reflexivo e que, por isso, entendem que a educação não pode ser controlada ou previsível. O professor, nesse ambiente complexo, não se guia por um arsenal de técnicas, mas, ao contrário, sua ação é “orientada por critérios que se inspiram no próprio processo: critérios baseados na experiência e na aprendizagem” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 54). O ensino é visto como uma prática orientada por intenções complexas e como “uma disposição para atuar com prudência e justiça, na qual pode expressar-se de maneiras distintas em distintas situações” (p. 54), de acordo com a compreensão aristotélica<sup>23</sup> de *phronesis*. A investigação educativa, com base nesse entendimento, tende a reconhecer a criação de teorias próprias dos professores, a partir das interpretações e sentidos atribuídos a sua experiência.

Apesar do reconhecimento da importância dada à prática como fonte de juízos prudentes e aos professores como ativos e construtores de teorias próprias sobre o ensino, ainda assim Carr e Kemmis criticam essa perspectiva prática por reduzir suas análises à compreensão da sala de aula e não aceitar que suas compreensões e reflexões estão, de certa forma, condicionadas por fatores institucionais, sociais e políticos, limitando, portanto, a própria reflexão almejada e pretendida.

Carr e Kemmis, em suas análises sobre essas duas perspectivas, reconhecem que a perspectiva técnica e a perspectiva prática concebem a educação de modo diferente. No entanto, o problema não se situa nessas diferenças teórico-metodológicas, mas quando cada uma dessas perspectivas foca apenas uma dimensão da educação, isto é, ora se enfatiza a dimensão técnica, ora se enfatizam as dimensões prática e moral. Daí que, para eles, a educação perde quando se enfatiza apenas um desses polos, por exemplo, no caso em que “predomina a linguagem técnica, [...] se elimina

---

<sup>23</sup> Essa compreensão da perspectiva prática realizada por Carr e Kemmis está intimamente relacionada à compreensão de prática reflexiva dos ingleses, particularmente Stenhouse, Elliott, Adelman, Reid, entre outros, que se baseiam em Aristóteles para fundamentar sua compreensão de um ensino e de um currículo orientado por juízos práticos. Mas, não há qualquer referência à compreensão de prática reflexiva de Schön ou a ideia de reflexão de Dewey, no interior das análises desses autores. Dewey inclusive é considerado por eles como “possivelmente o último dos ‘grandes teorizadores’ do mundo de língua inglesa” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 29). Sua obra, para eles, é caracterizada como “teorizações na altura”, que representa “a convicção da necessidade de situar a educação, como um processo de ‘acesso ao saber’, no contexto, por uma parte, de uma teoria geral da sociedade e, por outra parte, de uma teoria da infância” (p. 29).

inadvertidamente a dimensão „moral’ da educação e esta se converte em uma mera questão técnica” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 55).

Por isso, defendem uma nova abordagem que reconheça as diferenças entre essas perspectivas, ao mesmo tempo em que busca apreender os elementos de cada uma, que permita uma compreensão de educação que dê “conta de seus aspectos práticos tanto como técnicos” (p. 56), de modo a formular uma concepção que una, articule e sintetize teoria e prática, sendo esta definida como planejamento estratégico ou perspectiva estratégica. Esses autores estão propondo uma perspectiva que unifique a perspectiva técnica e a perspectiva prática, na medida em que estas supostamente se assentavam numa concepção que concebia teoria e prática como instâncias separadas e distintas.

Essa perspectiva estratégica, para Carr e Kemmis, compreende a educação como historicamente localizada, como uma atividade social e eminentemente política. Entendem ainda que os atos educativos são problemáticos. “Todos os aspectos de um ato educativo podem ser considerados problemáticos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 56). De acordo com essa perspectiva estratégica, o professor lança mão de seu arsenal técnico, ou teórico, para resolver os problemas e dilemas cotidianos. Mas, busca aplicar seu juízo prático sobre esses assuntos e sobre a decisão de como encaminhá-los e de como resolvê-los. “Estabelece um diálogo aberto e informado acerca dessas questões” (p. 56). Submete seu trabalho a um exame sistemático, ou seja,

planeja com discernimento, trabalha deliberadamente, observa sistematicamente as conseqüências da ação e reflete criticamente sobre as limitações da situação e sobre as possibilidades práticas da ação estratégica considerada. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 56).

Nesse processo de autorreflexão crítica sobre a sua prática, o professor, para eles, cria as comunidades críticas de pesquisadores, de modo a poder comunicar suas reflexões aos outros e também compará-las. Utiliza a linguagem “como meio de análise e de desenvolvimento de um vocabulário crítico que, por sua vez, fundará as condições para a prática reconstrutora” (p. 57).

O professor, para eles, nesse entendimento, ao envolver-se em um projeto de investigação, cria as oportunidades “para apreender de sua própria experiência e para planejar sua própria aprendizagem” (p. 58). Esse processo é descrito como crítico, não porque o professor se mostra insatisfeito e queixoso, mas por “concentrar seus recursos



intelectuais e estratégicos, enfocá-los sobre uma questão em particular e submetê-los a um exame crítico da prática, acontecida durante o „projeto” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 58, grifo dos autores). Nesse entendimento, criticar é uma ação de debruçar-se, de concentrar-se nos problemas cotidianos do ato educativo, com vistas a solucioná-lo, de modo correto, prudente e justo. É uma ação intencional, racional, dirigida e planejada para a resolução de problemas educacionais, é um processo de autorreflexão.

Essa autorreflexão, para eles, objetiva ainda submeter ao exame crítico os próprios conhecimentos práticos dos professores que advêm dessa investigação e da reflexão da prática educativa. Reconhecem que não é qualquer saber, ideia ou crença dos professores que pode ser aceita como conhecimento válido. Entendem que esse saber proporciona um ponto de partida para a reflexão, mas também deve ser submetido à reflexão crítica, visto que “os atos educativos são atos sociais [...], inseridos em contextos intelectuais e sociais concretos” (p. 61). Daí, o saber acerca da educação estar condicionado às “circunstâncias históricas, [a]os contextos sociais e [a]o[s] diferente[s] entendimento[s] dos protagonistas durante o encontro educativo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 61).

Assim, entendem que a perspectiva que deve fundamentar uma teoria educacional é a perspectiva estratégica e crítica da educação, formulada por eles, a qual, por sua vez, incorpora elementos tanto técnicos como práticos. A perspectiva crítica desses autores é concebida, portanto, como de síntese da perspectiva técnica e prática, incorporando os elementos mais significativos de cada uma.

Esses autores, por entenderem também que as perspectivas da técnica e da prática se fundamentam em concepções teóricas e práticas, que orientam certas compreensões na resolução dos problemas educacionais, submetem à análise crítica tanto o enfoque naturalista/positivista como o enfoque interpretativo/fenomenológico.

O enfoque positivista é criticado pelo caráter objetivo e neutro atribuído à realidade; o enfoque interpretativo é criticado pela ênfase à importância dada à interpretação e aos significados subjetivos que os indivíduos utilizam para apreender a realidade. Para Carr e Kemmis, o caráter objetivista da realidade do positivismo peca por reduzir sua compreensão à explicação de leis que regem os fenômenos. O que, como consequência, tende a desprezar os aspectos subjetivos e só considerar a importância do controle técnico sobre a realidade. Daí, consideram, inclusive, que o positivismo é o responsável pela separação entre teoria e prática.

Do mesmo modo, criticam as abordagens interpretativas, as quais, ao enfatizar apenas os aspectos subjetivos na apreensão da realidade, concebem-na como uma construção individual; com isso, pecam por desconsiderar o processo histórico e social e as condições econômicas e materiais que também constituem a realidade e que, além do mais, “estruturam e afetam as percepções e as ideias dos indivíduos, de tal maneira que a ‚realidade’ pode ser percebida de modo errôneo como consequência da intervenção de diversos processos ideológicos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 117). Compreensão que, para eles, também reforça a separação entre teoria e prática.

Como entendem que a teoria e a investigação educativas ao longo do século XX têm sido, em sua maior parte, fundamentadas nesses enfoques, Carr e Kemmis propõem a elaboração de uma teoria epistemológica alternativa, que visa à articulação da pesquisa científica e da prática educativa, mas que, ao mesmo tempo, contemple a explicação científica e a compreensão interpretativa. Em outras palavras, essa teoria alternativa deve articular teoria e prática, mas sem perder o caráter científico da investigação e o vínculo com a prática educativa.

Então, qual é a solução proposta por esses autores para articular pesquisa científica e prática educativa, de modo a contemplar uma explicação científica e uma compreensão interpretativa da educação? Enfim, como propõem a articulação entre teoria e prática? A solução que apresentam para essa articulação se baseia, segundo o entendimento deste estudo, em duas questões: primeiro, tentam elucidar o caráter educativo da investigação e, segundo, buscam definir os critérios necessários para o estabelecimento do caráter científico da investigação educativa, como se discutirá a seguir. Nesse sentido, questionam, inicialmente, o que caracteriza a investigação educativa ou o que é a pesquisa educativa.

Na intenção de responder a essa indagação, Carr e Kemmis concebem a educação como atividade prática que visa a investigar problemas práticos e afirmam que estes jamais serão problemas teóricos, mas, ao contrário, serão sempre da ordem do fazer algo, portanto da prática.

Posto que a educação é uma atividade prática, seus problemas serão problemas práticos, e, ao contrário das investigações de ordem teórica, esses não se resolvem com o descobrimento de um novo saber, senão unicamente com a adoção de uma linha de ação. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 121).

Reconhecem que muitos problemas teóricos podem parecer, à primeira vista, problemas educacionais como, por exemplo, aparentam as seguintes preocupações: “como o aluno aprende? Como mantêm sua hegemonia as classes dominantes através do funcionamento dos processos e das instituições de ensino? Aprendem os alunos da classe média com mais facilidade os conceitos específicos que os alunos da classe trabalhadora?” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 122). Contudo, entendem que esses problemas são meramente teóricos e que até tropeçam em problemas práticos, podendo sua resolução ter inclusive consequências práticas, mas não consideram esses problemas como sendo educacionais em si mesmos. Estes, para eles, não se referem imediatamente à prática educativa, ou a questões urgentes do cotidiano da sala de aula. O que implica, como consequência desse entendimento, que uma investigação educativa diz respeito ao que acontece na sala de aula e visa unicamente a “resolver problemas educacionais e melhorar a prática da educação” (p. 122).

Os autores afirmam que os problemas educacionais têm origem nas atividades práticas dos professores, e que os problemas se instalam quando existe uma distância entre o que ocorre na prática, na situação educativa, e o entendimento do professor sobre aquela realidade. “Um problema educacional indica um hiato entre a teoria do praticante e sua prática” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 125).

Os professores, para Carr e Kemmis, possuem algum tipo de teoria, crença, ideia ou expectativa, ainda que não explícitas, sobre a prática, que lhes permite de algum modo justificar e orientar sua prática. Em outras palavras, para eles, a atividade educativa é sempre orientada por um conjunto de crenças, valores, suposições, concepções, explícitas ou não, em que os professores se apoiam como “um marco de referência teórico que serve para explicar e ao mesmo tempo orientar sua prática” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 123). Assim, quando se instala um problema educacional, está em causa uma questão prática, mas também a teoria implicada naquela prática.

A noção de teoria, para eles, pode ser entendida como sendo esse “marco teórico geral que estrutura as atividades através das quais essas teorias se produzem” (p. 125), sendo empregada tanto em relação às produções científicas resultantes da reflexão teórica das ciências sociais, como, por exemplo, da psicologia e da sociologia, como também para se referirem às crenças, às concepções, às ideias e às expectativas que os professores elaboram, conscientemente ou não, a respeito de sua experiência docente ou prática de ensino. Contudo, a teoria não é vista como algo puro, mas, ao contrário, em

conexão com a prática. Assim, “as teorias são produtos de alguma atividade prática, que por sua vez recebe orientação de alguma teoria” (p. 125). A prática, nesse sentido, é uma atividade que também não se realiza em abstrato, mas contém ou incorpora algo da teoria que a orienta e que a informa.

Isso fica mais claro quando estabelecem pontos em comum entre as teorias científicas e as teorias advindas da prática de ensino do professor. Em primeiro lugar, sugerem que ambas são produtos de tradições existentes, que se perpetuam e que definem linhas de ação, que são apropriadas a determinada situação institucional. Em segundo lugar, afirmam que cada uma dessas teorias incorpora um conjunto de crenças e suposições e de valores que fornece ao praticante um modo de pensamento que lhe permite interpretar os eventos e as situações com as quais ele se depara em determinada situação institucional e buscar uma forma apropriada de agir.

As teorias que informam as atividades teóricas como a psicologia e as que guiam as atividades práticas como o ensino tem certos traços comuns. Por exemplo, ambas são produtos de tradições existentes e que se perpetuam e, portanto, definem a linha de pensamento que se considera apropriada à situação institucional dentro da qual se empreendem as atividades respectivas. Falar de teóricos ou de professores, por conseguinte, é falar de comunidades sociais cujos membros praticam conforme um conjunto de crenças, atitudes, e expectativas. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 126).

Nesse sentido, entendem que o pensamento do psicólogo, por exemplo, é orientado por um conjunto de suposições, de crenças, de valores e conceitos, que advêm do universo teórico de suas comunidades sociais e profissionais. Do mesmo modo que concebem que o professor também interpreta e atua com base num quadro de referências que advêm de sua relação com a prática educativa.

Assim, para eles, o problema entre a pesquisa educacional e a prática educativa não reside entre o que ocorre entre uma prática e a teoria que orienta essa prática, mas no fato de a chamada “teoria educativa”, que se apoia nas teorias científicas, referir-se a outras teorias, que não sejam as teorias educativas dos professores, na medida em que parece haver um entendimento de que a atividade teórica do professor é mais vinculada à prática do que à prática teórica das ciências sociais, como, por exemplo, da psicologia, que é considerada mais teórica.

As preocupações da investigação educativa não [...]são] o que ocorre entre uma prática e a teoria que orienta essa prática, senão que se suscita pressupor

que a ‚teoria educativa’ se refere a outras teorias diferentes das que orientam já as atividades educativas. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 127, grifo dos autores).

Isso parece sugerir que orienta a prática teórica do psicólogo, por exemplo, um conjunto de teorias que, por sua vez, se remetem a outras teorias, as quais ao final definem um modo específico e particular de pensar e atuar como psicólogo; estas, contudo, não dizem respeito imediatamente à prática educativa, apesar de incorporarem algo da prática. Isso significa dizer que na psicologia, em particular, e nas ciências humanas, em geral, a relação entre teoria e prática é mediada, é atravessada por outras teorias, que têm vínculos com a prática, mas não estabelecem uma relação direta ou imediata com a prática educativa. Assim, entendem que a investigação científica educativa que caracteriza essas ciências é “sobre a prática” e não “da prática”.

Com o professor, dá-se um processo semelhante, mas com uma diferença fundamental: o conjunto de teorias que informam o professor tem um vínculo direto com a prática educativa, ou refere-se imediatamente à prática e, portanto, são essas que, para esses autores, tornam-se guias da ação educativa. Na investigação educativa do professor, então, a relação entre teoria e prática é mediada por conhecimentos práticos que advêm imediatamente da experiência prática do professor. Portanto, essa investigação é “da prática” e não “sobre a prática”.

É por isso, que no entendimento deles, teoria educativa só pode dizer respeito à

teoria que realmente guia as práticas educativas, então veremos com clareza que uma atividade teórica que pretende explicitamente exercer uma influência sobre a prática educativa somente poderá consegui-lo influenciando o marco de referência teórico, em virtude da qual ditas práticas são inteligíveis. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 128).

A finalidade da atividade investigativa educacional é, assim, reduzir a distância entre teoria e prática, entendendo que uma teoria da prática educativa só pode ser vista como tal se estiver “arraigada nas experiências e situações concretas dos professores e que tenha por finalidade resolver os problemas que tais experiências produzem” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 131).

Nessa perspectiva, concebem que é uma investigação da prática que caracteriza a pesquisa educacional, com a clara intenção de solucionar problemas educacionais e melhorar a prática. Assim, a prática é ponto de partida e ponto de chegada das investigações e estas devem converter-se em consequências práticas educacionais.

Porém, Carr e Kemmis entendem que a investigação educativa não deve tratar os problemas educacionais e sua resolução como uma questão meramente técnica, como faz o positivismo, tampouco reduzi-los a simples interpretações e compreensões subjetivas elaboradas pelos professores.

Por isso, defendem que uma ciência tipicamente educativa não pode se fundamentar nem no enfoque positivista nem no enfoque interpretativo, mas

em uma perspectiva da investigação educativa que seja ao mesmo tempo “interpretativa” e científica. “Interpretativa” no sentido de gerar teorias que sejam entendidas e utilizadas pelos professores com referências a seus próprios conceitos e teorias; “científicas” no sentido de que tais teorias forneçam um objetivo coerente às crenças e suposições incorporadas nas teorias da prática educativa que tais professores empregam na realidade. Os dados descobertos e as novas teorias terão pouca validade educacional se não guardarem relação com as teorias e as compreensões dos professores. E terão pouco valor educativo se não servem para que os professores alcancem uma compreensão algo melhor do que faz e do que tentam conseguir. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 131).

Assim, para fundamentarem sua compreensão de investigação educativa em uma “nova visão de ciência”, recorrem a Karl Popper e adeptos, os quais elaboraram uma “nova filosofia da ciência” que apresenta uma imagem muito diferente da de ciência positiva.

Nessa nova concepção de ciência apreendem alguns pressupostos que julgam ser fundamentais e necessários para atribuir o caráter de científico a uma investigação educativa. Ressaltam, em primeiro lugar, a defesa de que o “progresso científico só é possível quando se admite a impossibilidade do conhecimento abstrato e a falibilidade de todas as crenças” (p. 133). Em segundo lugar, a defesa de que “as teorias são criações dos indivíduos para explicar o mundo em que vivem e não descobrimentos que se acham nesse mundo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 134). Há o entendimento de que o papel do científico é examinar e criticar as teorias já existentes. Em terceiro lugar, a defesa de que a objetividade científica é uma coisa que se pode garantir mediante “um acordo interpessoal compartilhado acerca do tipo de normas de investigação e de regras de racionalidade que garantirá que as teorias sejam valoradas criticamente sem a intervenção inoportuna de desejos subjetivos e pré-julgamentos pessoais” (p. 134). Em quarto e último, o reconhecimento, por parte de Popper e adeptos, da dimensão intersubjetiva na objetividade científica.

Assim, com base nessa nova visão de ciência, Carr e Kemmis (1988) definem dois critérios adequados para a construção de uma teoria para a educação de caráter científico. Em primeiro lugar, a condição *sine qua non* de que essas teorias sejam apoiadas nos problemas e nas perspectivas da prática educativa dos professores. Em segundo lugar, que se apoiem em um referencial teórico crítico das ciências sociais que possibilite a superação das concepções, das ideias, dos preconceitos, das ideologias e dos valores que estão arraigados nas atividades educativas de rotina dos professores. Um marco referencial que permita ao professor, portanto, adotar uma postura crítica e científica diante das crenças estabelecidas.

Entretanto, esclarecem que isso não significa a substituição de uma teoria por outra teoria, mas que esse quadro interpretativo crítico a enriqueça por meio da reflexão crítica, que garanta “que as observações, as interpretações e os juízos dos professores se tornem mais coerentes e racionais e, por conseguinte, adquiram maior grau de objetividade científica” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 136). Para garantir a presença dessa objetividade científica na atividade investigativa educativa, Carr e Kemmis sugerem aos investigadores:

- 1- Adotar estratégias e métodos de investigação apropriados para apreender os problemas educacionais, de modo a garantir, por um lado, seu caráter educativo, prático e, por outro, seu caráter científico [...]
- 2- submeter as “teorias educativas” genuínas, aquelas que advêm da prática, a prova e a confirmação da experiência prática [...]
- 3- reconhecer a importância da participação ativa dos professores na pesquisa, por isso os professores devem se converter em pesquisadores da educação, contando, se for o caso, com a colaboração de investigadores mais experientes [...]. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 136-140).

Ressaltam ainda a importância de uma investigação educativa apoiar-se em um modelo de ciência educacional ou que integre teoria e prática e, ao mesmo tempo, científica, isto é, que seja uma teoria crítica, a qual possibilite a superação das crenças e do pensamento com base na tradição e na rotina dos professores.

Nesse sentido, Carr e Kemmis estabelecem cinco condições para que uma investigação educativa se torne crítica:

- 1- A teoria educativa deve rechaçar as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade [...]
- 2- a teoria educativa deve admitir a necessidade de utilizar as categorias das epistemologias interpretativas [...]

- 3- a teoria educativa deve desenvolver meios para distinguir as interpretações que estão ideologicamente distorcidas das que não estão, e deve proporcionar também alguma orientação acerca de como superar os auto-entendimentos distorcidos [...]
- 4- a teoria educativa deve preocupar-se em identificar aqueles aspectos da ordem social existente que frustram a perseguição de fins racionais, e deve poder oferecer explicações teóricas mediante as quais os professores vejam como eliminar tais aspectos [...]
- 5- a teoria educativa é prática, no sentido de que a questão de sua consideração educacional fica determinada pela maneira com que se relaciona com a prática [...]. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 142-143).

Carr e Kemmis, assim, na tentativa de contemplar esses requisitos para fundamentar uma investigação educativa crítica, além de se basearem em uma nova visão de ciência, ainda adotam a ciência social de Habermas, visto que esse autor, para eles, também realiza uma crítica à ciência positivista. Entendem que a teoria crítica de Habermas desenvolve uma teoria do conhecimento, a qual defende a ideia de que a ciência é apenas uma forma de saber entre outras e que os diferentes tipos de saber não são neutros, mas, ao contrário, configuram interesses humanos particulares. Por isso, segundo eles, o objetivo da ciência social crítica de Habermas é revelar aos indivíduos que suas crenças, suas ideias, suas concepções incluem conteúdos ideológicos, ou seja, falsos e enganosos da realidade, como ainda pretendem revelar os verdadeiros interesses dos indivíduos.

Em relação à compreensão da relação entre teoria e prática, compreendem que a teoria social de Habermas propõe a articulação entre essas instâncias, na medida em que essa teoria é “aquela que, vendo mais além da crítica, aborde a práxis crítica, isto é, uma forma de prática em que a ‚ilustração’ dos agentes contenha a consciência direta de uma ação social transformadora” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 157). Essa concepção de Habermas implica, de acordo com Carr e Kemmis, que a teoria do conhecimento de Habermas visa a uma articulação com a prática, com a práxis social. Para tanto, exige que o pesquisador reflita sobre sua realidade, desenvolva também uma ação social transformadora.

No entanto, apesar de esses autores postularem a importância e a necessidade de uma teoria crítica como fundamento de uma ciência educativa crítica que sustente um compromisso com a melhoria da educação, como é o caso da teoria de Habermas, ainda assim julgam que esta não é condição suficiente, na medida em que a investigação da prática educativa só pode ocorrer por meio do próprio professor que atua nessa prática.



Assim, uma investigação educativa crítica deve ser realizada por um processo de investigação ativa, ou seja, por intermédio da pesquisa do professor, ou do professor pesquisador. Nesse sentido, introduzem a noção de pesquisa-ação para completar o quadro teórico-metodológico que fornecerá as bases epistemológicas e metodológicas de sua ciência educativa. É a pesquisa-ação que, na verdade, realiza, concretiza a articulação pretendida entre pesquisa educacional e prática educativa, ou entre explicação científica e compreensão interpretativa, ou entre a teoria e a prática.

A pesquisa-ação atende, nesse sentido, às condições de cientificidade necessárias à definição de uma pesquisa científica; atende às demandas de valorização das criações e das produções dos próprios professores; atende à necessidade de valorizar o conhecimento que emana da prática e ainda atende às finalidades de buscar por meio desse processo a transformação social.

A pesquisa-ação é vista como uma concepção epistemológica<sup>24</sup> que une e articula uma nova visão de ciência e uma teoria crítica que defende a emancipação dos professores e a transformação social. Ela é, ao mesmo tempo, o instrumento metodológico e a concepção epistemológica que a fundamenta e a orienta. Para esses autores, a pesquisa-ação promove uma crítica tanto ao enfoque positivista como ao enfoque interpretativo, “favorecendo um enfoque dialético da racionalidade, objetividade e verdade” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 190).

A pesquisa-ação é vista ainda como um recurso metodológico que, além de atender às cinco condições de elaboração de uma teoria educacional crítica mencionada anteriormente, permite “a melhoria das práticas educativas reais, a melhoria dos entendimentos de quem intervém no processo educativo e a melhoria das situações nas quais se desempenham essas práticas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 186). Por isso, esclarecem que os dois objetivos essenciais de toda investigação-ação é melhorar e interessar, explicando que, à medida que a prática educativa melhora, aumenta o interesse dos envolvidos por essa prática e, conseqüentemente, por sua contínua melhoria.

Para Carr e Kemmis, a pesquisa-ação é também o meio de articular teoria e prática, articulação que ocorre por meio da noção de comunidades de pesquisadores

---

<sup>24</sup> A concepção de pesquisa-ação educacional de Carr e Kemmis (1988) é, considerada juntamente com a concepção de pesquisa-ação integral e existencial de André Morin (2004) e de Barbier (2007), pesquisa-ação radical, que envolve uma “conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciência Humanas” (BARBIER, 2007, p. 32).

ativos, os quais são pesquisadores de sua própria prática, portanto investigadores “da” educação, tendo sua investigação a finalidade primeira de melhorar a prática educativa. Esses pesquisadores desenvolvem sistematicamente um conhecimento educacional que difere do saber da rotina, da tradição, da experiência dos professores. Esse conhecimento educacional produzido por meio da investigação-ação é entendido como um saber racional, pensado, refletido, mediante um processo de reflexão sobre a própria ação do professor. Portanto, esse conhecimento pessoal produzido pelo professor, que reflete uma prática teorizada, é por eles denominado práxis.

Essa prática teorizada deve ser depois socializada junto ao grupo de pesquisadores, ou à comunidade de pesquisadores, de modo a permitir aos outros “examinar a compreensibilidade das manifestações, sua veracidade, a sinceridade do que falam e a oportunidade das ações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 202). Esse processo, segundo os autores, promove a emancipação do professor, visto que este submete à reflexão sua própria prática e também a dos outros envolvidos, ao mesmo tempo em que torna esse grupo de pesquisadores responsável por todo o processo educativo, inclusive, por promover as mudanças nas práticas e na instituição. Processo que acaba ainda por estabelecer uma tradição de teoria e de investigação educativa. A modalidade de pesquisa-ação emancipatória é a que melhor expressa esse processo constitutivo de uma ciência educativa crítica.

Nesse sentido, pode-se inferir que, para Carr e Kemmis, o processo de investigação-ação emancipatória, que permite ao professor a elaboração de teorias pessoais e, em seguida, possibilita a sistematização, a divulgação, a discussão e a aceitação consensual dessas teorias nas comunidades autocríticas de pesquisadores educacionais, promovendo ao final uma teorização sobre a prática educativa, parece expressar um entendimento de que a pesquisa orienta o ensino. Assim, a proposta desses autores se traduziria em ensino com ou pela pesquisa, ou em pesquisa com ensino, na medida em que objetivam, ao fim e ao cabo, construir uma ciência educativa em outras bases epistemológicas, teóricas e metodológicas.

Enfim, a solução apresentada por esses autores para o problema da relação entre pesquisa educacional e prática educativa, ou entre explicação científica e compreensões interpretativas, ou entre teoria e prática é, primeiro, criticar o positivismo, seus métodos e objetivos, inclusive, os seus princípios de objetividade e neutralidade científica; segundo, é também criticar o enfoque interpretativo por sua ênfase nos aspectos e nas

compreensões subjetivas para, em seguida, proporem uma teoria epistemológica alternativa que, diferente das anteriores, articule a pesquisa científica e a prática educativa, de modo mais coerente e racional.

No entanto, para que essa teoria epistemológica dê conta de realizar tal articulação, inicialmente aproximam teoria científica e teoria do professor. Depois, estabelecem uma diferença fundamental entre elas, qual seja, a de que a teoria do professor é a única que deve e pode fundamentar uma ciência educativa, pois essa diz respeito à prática imediata e é autorreferida na prática, ou no que acontece no cotidiano da sala de aula ou da escola, enquanto a teoria das ciências humanas e sociais refere-se a outras teorias, é uma teoria sobre a educação.

Assim, é condição da teoria educativa estar vinculada à prática educativa, como também ter como finalidade a solução de problemas dessa prática. Porém, esses autores reconhecem que essa teoria, se presa à prática, se somente autorreferida na prática, corre o risco de perder seu estatuto de cientificidade. Assim, buscam na noção de ciência dos neopositivistas a justificativa de sua concepção de investigação “genuinamente” científica e educativa, bem como na teoria de conhecimento de Habermas os critérios adequados para a construção de uma teoria da educação. Mas, para garantir a união, a articulação entre explicação científica e explicações interpretativas, elegem a pesquisa-ação emancipatória como forma de integrar teoria e prática, lançando assim as novas bases epistemológicas, teórico-metodológicas, em que assentam sua proposta de ciência educacional.

Deve-se reconhecer que na pretensão desses autores de construir uma ciência educativa há aspectos positivos. Primeiramente, é de grande valor e aceitação a crítica ao objetivismo do positivismo e ao subjetivismo das abordagens interpretativas, bem como a tentativa de assentar essa “nova” ciência educativa em outras bases, como, por exemplo, a dialética. Em segundo lugar, é válida também a preocupação com o contexto social, econômico e político e com os fins emancipatórios de uma teoria. Uma teoria que se propõe educativa não pode restringir-se à sala de aula ou à resolução dos problemas escolares cotidianos. Em terceiro lugar, é, de fato, necessário ampliar a compreensão de mundo dos professores, de modo a possibilitar que estes superem o senso comum de sua visão e possam, por meio da reflexão, desenvolver-se profissionalmente e melhorar a prática educativa. Em quarto, é importante reconhecer a necessidade de um quadro interpretativo ou de um referencial teórico para fornecer

instrumentos conceituais e lógicos aos professores para pensar, compreender, interpretar e mudar suas práticas, desde que se entenda que isso não implica uma teoria imediatamente referida à prática. Em quinto e último lugar, é preciso reconhecer a importância das comunidades autorreflexivas, que colaboram para o desenvolvimento dos professores e das práticas educativas.

Há que se concordar com esses aspectos; no entanto, a ênfase na prática, ou na dimensão prática, nas teorias que emanam da prática, concorre para o comprometimento das questões acima mencionadas, especialmente a da emancipação dos professores. Não que a prática deixe de ser uma dimensão importante e não deva ser levada em consideração ou tomada como ponto de partida da investigação. O problema é que a exacerbação da prática, ou de uma teoria imediatamente referida à prática, que também se vê nesses autores, obscurece a importância da teoria, inclusive das teorias que não têm essa característica de ser imediatamente referidas à prática, mas possuem um valor inestimável de compreensão e interpretação da realidade e, conseqüentemente da educação.

Do mesmo modo, deve-se reconhecer a pertinência da discussão epistemológica no que diz respeito ao enfoque positivista e interpretativo; deve-se, porém, tomar cuidado para que essas críticas a esses enfoques, conjuntamente com a formulação de uma nova concepção de ciência educativa, não se revele solidária de novas abordagens que trazem em seu interior uma crítica radical e demolidora do projeto iluminista. Uma coisa é realizar uma crítica ao positivismo, mas sem a pretensão de renunciar a existência da ideia de totalidade, de universalidade e de teorias explicativas da realidade; a pesquisa-ação, por exemplo, é entendida como processo de aprendizagem acerca das práticas reais, sociais e educacionais, das pessoas em locais específicos, as quais são, por sua vez, tomadas como objeto de reflexão, discussão e reconstrução. Nesse entendimento, há uma forte valorização da prática, do imediato, do cotidiano onde se desenvolve o ato educativo. A prática é tomada como ponto de partida e como fonte de conhecimento. Por mais que se reconheça a importância dessa metodologia científica ou dessa estratégia de ensino, há que se ter cuidado para que sua adoção acrítica não produza uma desconstrução do instituído e do construído na educação e na formação de professores.

Outra questão que merece atenção é a aproximação entre o conhecimento científico e o senso comum, que Carr e Kemmis realizam ao estabelecer uma

equivalência entre as teorias científicas e as teorias dos professores e acabam por comprometerem a compreensão de que os conhecimentos científicos são conhecimentos mediados pela reflexão e que, para serem elaborados, necessitam que o investigador mantenha um distanciamento crítico do objeto a fim de que possa apreendê-lo, na medida em que entre esses tipos de conhecimento há uma relação de descontinuidade. Essa aproximação entre o senso comum e o conhecimento científico concorre para o descrédito da teoria e para a valorização e prevalência da prática, ou para o praticismo. Mesmo quando se referem à práxis, ou à ação pensada e refletida, a teoria enfatizada é a teoria que advém da prática do professor, não qualquer teoria, portanto.

Em relação à teoria, apesar do discurso reiterativo da importância de um marco referencial para permitir ao professor adotar uma postura crítica e científica em face dos problemas educacionais, esta se encontra subordinada tanto à prática quanto ao procedimento metodológico da pesquisa-ação, visto que a finalidade da teoria educacional seria orientar, guiar a ação docente ou, ainda, solucionar problemas educativos. Esse entendimento compromete a dimensão emancipatória da teoria.

Por fim, há a ideia de comunidades críticas de pesquisadores ou comunidades autorreflexivas que sugerem um potencial formativo interessante. Porém, fazem-se necessários mais esclarecimentos sobre o que, de fato, são tais comunidades e sua finalidade.

Assim, esses autores, na verdade, concorrem para a construção de uma ciência educativa fortemente ancorada na prática, fundamentada em teorias arraigadas na prática imediata e, metodologicamente, numa atividade investigativa que visa a melhorar a prática educativa com base na resolução de problemas educativos, ou seja, numa teoria meramente instrumentalizada.

### **3.3 Em síntese**

A perspectiva crítica da abordagem de formação centrada na pesquisa, como se discutiu neste capítulo, também formula a relação entre teoria e prática sob uma dupla perspectiva. Assim, primeiro, parte da suposição de que teoria e prática são polaridades distintas e, depois, de que haveria uma maneira de resolver tal separação; daí, tanto Zeichner como Carr, Kemmis e demais colaboradores propõem uma articulação, ou uma solução para superar a clássica separação entre teoria e prática.

No caso específico desses autores, verifica-se uma tentativa de superar não apenas a perspectiva técnica como também a prática na compreensão do ensino, do currículo e da investigação educativa. Assim, concebem a teoria, ou o referencial teórico, como instrumento estratégico que permite ao professor ampliar sua compreensão para além dos muros da escola, contemplando os aspectos do contexto social e político que envolvem o processo de escolarização.

Nesse sentido, esses autores não defendem uma relação de identidade, tampouco de mera continuidade entre teoria e prática. Para eles, ensino não é pesquisa, como se observou nos autores da perspectiva prática. Para Zeichner, Carr, Kemmis e colaboradores, ao contrário, o ensino se dá pela ou com pesquisa, de modo que recorre a pesquisas do professor, mas também de especialistas.

Nas abordagens de formação desses autores, observa-se a valorização da teoria; no entanto, não de qualquer teoria, mas somente das imediatamente referidas à prática educativa ou das teorias práticas e pessoais dos professores. Merecem destaque apenas as teorias que apresentam um vínculo imediato com a prática cotidiana do professor, de maneira que essa teoria possa orientar a ação educativa e possa resolver problemas educacionais. Com isso, as teorias que não guardam esse vínculo imediato com a prática seriam desconsideradas, ou não seriam vistas como relevantes e úteis.

Os riscos, como se sabe, são a negação das reais possibilidades de reflexão crítica aos professores; portanto, de negação das possibilidades reais de autonomia, ao mesmo tempo em que essas abordagens, cada uma ao seu modo, concorrem, no limite, para um praticismo desenfreado e para uma teoria instrumentalizada, isto é, orientada meramente para a solução de problemas educacionais.

## **CAPÍTULO IV**

### **A relação teoria, pesquisa e prática em abordagens de formação de professores centrada na pesquisa**

Neste capítulo pretende-se discutir a relação teoria, pesquisa e prática, tal como enfocada pelas abordagens de formação de professores centrada na pesquisa, especialmente a perspectiva prática e a perspectiva crítica, que propõem a pesquisa, em particular a pesquisa-ação, realizada pelo próprio professor no âmbito da prática educativa, como solução para a clássica questão da relação entre teoria e prática. Para tanto, será feita uma análise da relação entre teoria e prática no desenvolvimento histórico e social do pensamento, enfatizando os limites e as possibilidades de uma possível articulação entre essas instâncias nessa particularidade histórica, sob os domínios do capital. Neste estudo, recorrer-se-á à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo a Adorno e Horkheimer, em seus textos que abordam as questões sobre a relação entre teoria e prática, sujeito e objeto e também a dialética do esclarecimento.

Nos capítulos II e III deste estudo, ao serem analisadas a perspectiva prática e a perspectiva crítica, respectivamente, a despeito de suas diferenças epistemológicas, históricas e conceituais, verificou-se que essas perspectivas formulam a questão da relação entre teoria e prática sob uma dupla perspectiva: inicialmente, partem da suposição de que teoria e prática são instâncias distintas e separadas, para, em seguida, proporem a possibilidade de articulação entre elas. Ao fim, essas duas concepções, que primeiro separam e depois unem, complementar-se-iam, de modo que seriam dissolvidas a separação e a distinção entre teoria e prática, na ideia de uma identidade, ou de uma continuidade, ou de articulação entre esses termos. A pesquisa, em particular a pesquisa-ação, é apontada como o elemento articulador, aquele que promoverá o arranjo, estabelecendo o contato entre teoria e prática.

Na perspectiva prática, os autores, como Schwab, Stenhouse, Elliott e Schön, apesar de suas diferenças teórico-metodológicas, apresentam elementos comuns no entendimento da relação entre ensino e pesquisa, entre pesquisa educacional e prática educativa, entre pensamento e ação, enfim entre teoria e prática que os enquadram no interior dessa perspectiva de formação.

Esses autores, de modo geral, partem da crítica à concepção de currículo e de ensino proposto por Tyler, no suposto de que seu entendimento se sustenta na racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), que seria uma epistemologia derivada do positivismo, predominante na educação escolar. Essa epistemologia, por sua vez, para esses autores, supõe que os problemas da prática educativa são meramente problemas técnicos, que devem ser resolvidos a partir da aplicação de teorias científicas. A racionalidade técnica, portanto, conceberia teoria como produto das investigações científicas conduzidas por pesquisadores acadêmicos, realizadas externamente à realidade escolar e prática como local de aplicação dos conhecimentos científicos produzidos. Daí, essa racionalidade estabeleceria uma separação entre teoria e prática, concebendo o professor como um mero técnico que resolveria os problemas educacionais aplicando os conhecimentos derivados da ciência.

A perspectiva prática parte, assim, do suposto de que a relação entre teoria e prática é formulada pela racionalidade técnica como polaridades inteiramente distintas, ainda que estejam em uma relação. Com base nesse entendimento, essa perspectiva supõe que tal separação possa ser solucionada, possa ser resolvida, mediante um arranjo pedagógico, qual seja, a pesquisa educacional realizada pelo próprio professor. Assim, a pesquisa, particularmente a pesquisa-ação da prática educativa (ELLIOTT, 1991), é apontada como a solução, como o elemento que supostamente dissolveria a separação entre teoria e prática, promovendo ao final sua tão almejada identificação.

Se essas instâncias antes eram vistas como polaridades distintas, agora, ao contrário, são vistas como uma unidade, como sendo, inclusive, idênticas. Para Stenhouse e Elliott, em especial, não haveria em suas propostas uma diferenciação entre teoria e prática, ou entre ensino e pesquisa. Para eles, a pesquisa-ação não só promoveria a dissolução da separação como ainda possibilitaria a identificação entre teoria e prática.

Schön, fundamentado em Dewey, aposta no desenvolvimento do pensamento reflexivo, que é o desenvolvimento de uma atitude investigativa, uma atitude de inquirir a realidade ou os conhecimentos. Para ele, mudanças no *design* dos currículos dos cursos de graduação, inclusive nos de formação de professores, promoveriam também a superação da racionalidade técnica, pela qual foi estabelecida a separação entre teoria e prática. Assim, por meio do que ele denomina ensino prático reflexivo, que é um modelo de ensino e de currículo, em que a prática deixa de ser vista como local de



aplicação de teorias científicas e se torna local de formação, construção e reconstrução de conhecimentos, haveria a suposta solução da questão da relação entre teoria e prática. Nessa aula prática, ou estágio, que deve ocorrer ao longo de todo o curso, o aluno, futuro profissional – para ele, semelhante a um cientista – pode ir experimentando e testando os conhecimentos aprendidos no curso, avaliando os que são relevantes e úteis a sua formação e a sua prática, na medida em que as teorias são concebidas como hipóteses de ação. Nesse processo, o arranjo é formulado por uma ideia de continuidade entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, entre escola e universidade.

Seja como for, esses autores da perspectiva prática partem da suposição da separação entre teoria e prática, para em seguida proporem outro formato de currículo e ensino centrados na pesquisa, seja na pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991) ou no desenvolvimento de uma atitude investigativa, reflexiva (DEWEY, 1979a; SCHÖN, 2000), de modo que essa atividade do professor supostamente resolveria tal separação. Ao final, esses pressupostos da perspectiva prática, que primeiro separa e depois une, complementar-se-iam, formulando o entendimento de uma possível articulação ou unidade entre teoria e prática.

Na perspectiva crítica, Zeichner, Carr, Kemmis e colaboradores também realizam uma crítica à perspectiva técnica do currículo e do ensino, que, segundo eles, por se fundamentar no positivismo, promoveu a separação entre teoria e prática. Esses autores ainda realizam uma crítica à perspectiva prática pelo fato de seus defensores focarem suas reflexões e suas investigações apenas na prática pedagógica do professor, ou no cotidiano da sala de aula, restringindo, desse modo, as possibilidades da teoria e da própria reflexão, concorrendo para reforçar, segundo eles, a separação entre teoria e prática.

Assim, propõem outra perspectiva, denominada crítica, que supostamente resolveria o problema da separação entre teoria e prática tanto posto pela perspectiva técnica como reforçado pela perspectiva prática. Para Zeichner, Carr, Kemmis e colaboradores, a pesquisa-ação seria o instrumento que promoveria a dissolução da separação e da distinção posta pelas perspectivas anteriores. Entendem que o professor, ao realizar uma investigação de sua própria prática, elabora teorias práticas pessoais acerca dessa prática; mas, diferentemente dos autores da perspectiva prática, Zeichner, Carr, Kemmis e colaboradores reconhecem que essas teorias dos professores, que advêm de investigações de sua própria prática, são impregnadas de preconceitos, de

ideologias, de saberes da tradição e da experiência, e que, por isso, necessitam ser submetidas também ao escrutínio, à análise, à crítica, ou seja, esse saber prático precisa ser pensado, teorizado e refletido para que possa permitir a elevação da consciência dos professores.

Os autores defendem, desse modo, a adoção e a seleção de teorias ditas críticas, que, segundo eles, seriam aquelas que se referem não apenas à sala de aula ou à escola, mas abordam também questões do contexto social e político do processo de escolarização. Essas teorias críticas deveriam, por sua vez, promover a ampliação da compreensão e a elevação da consciência do professor para além dos muros da escola. Ao final desse processo investigativo da prática educativa, que inclui a reflexão das teorias práticas dos professores, deveria haver a produção, a sistematização e a socialização desse conhecimento nas “comunidades de aprendizagens” (LISTON; ZEICHNER, 1997), ou nas “comunidades críticas dos investigadores” (CARR; KEMMIS, 1988), por meio das quais haveria a suposta articulação entre teoria e prática.

Na perspectiva crítica, de modo semelhante à perspectiva prática, a questão da relação entre teoria e prática é formulada considerando-as, primeiro, como instâncias separadas, para em seguida proporem sua articulação. A pesquisa-ação também é vista como o elemento articulador da relação entre teoria e prática. Porém, o que difere esses autores críticos dos práticos é a preocupação com o *status* científico das teorias elaboradas pelos professores, de modo que esses conhecimentos possam ser sistematizados, socializados, avaliados e generalizados, para que possam, enfim, tornarem-se guias da ação docente, ou guias da prática educativa.

Por isso, esses autores críticos recorrem, primeiro, a certos conhecimentos produzidos pela academia para que estes possam lançar luz sobre as teorias dos professores e, assim, ampliar a discussão para além das contingências da prática educativa. Segundo, propõem a criação das tais comunidades de pesquisadores para que essa entidade estabeleça os critérios e os parâmetros de cientificidade necessários a serem alcançados pelas pesquisas realizadas pelos próprios professores. Daí, ao final, todo esse processo investigativo promoveria a suposta articulação entre teoria e prática, que se traduziria na formulação de uma “ciência educativa” (CARR; KEMMIS, 1988), que teria como finalidade guiar e informar a prática educativa, a partir de então.

Entretanto, esses autores críticos, com base no entendimento de teoria como guia da prática, ainda que seja uma teoria prática, concorreriam para uma noção de teoria

instrumentalizada e praticista, visto que a finalidade de todo o processo de investigação do professor, inclusive da teoria, é a resolução de problemas educacionais com vistas à melhoria da prática, como ainda guiar a ação docente. Há, nesse entendimento, uma concepção de teoria como instrumento da prática, da ação. A teoria aqui está a serviço da prática, está subordinada à prática.

Esses autores críticos, no limite, também não conseguiram superar o praticismo, ou a prevalência da prática sobre a teoria da perspectiva prática. Haja vista Zeichner, Carr, Kemmis e colaboradores estabelecerem como condição, primeiro, que o professor seja o pesquisador de sua própria prática, por seu vínculo direto com essa mesma prática. Segundo, que a finalidade da investigação seja a melhoria dessa prática. Terceiro, que as teorias selecionadas estrategicamente sejam imediatamente referidas à prática educativa, ou que, de alguma maneira, estabeleçam um vínculo com essa prática para que possam solucionar os problemas dessa prática. Em quarto e último lugar, a defesa de que as teorias práticas, já então teorizadas e pensadas, possam ser guias da prática educativa. Com base nessas condições, acabam subordinando a teoria à prática, a reflexão à ação; a teoria se torna presa da prática, porque, ao fim e ao cabo, tudo se resume e se reduz à prática. A ideia da prática como ponto de partida e de chegada, desses autores, condiciona a teoria à prática, esvaziando da teoria sua dimensão emancipatória.

Verifica-se, assim, que as abordagens de formação centrada na pesquisa se caracterizam, por um lado, por um praticismo ou uma exacerbação da prática, uma ênfase exagerada na prática que se traduz na prevalência desta sobre a teoria, na subordinação da teoria à prática, de modo que a ação, a prática, acaba precedendo a teoria. Por outro lado, caracterizam-se pela instrumentalização da teoria, de maneira que a teoria seria vista como estratégia de guiar e informar a ação docente, como meio de resolver problemas educacionais e um instrumento de mudanças da prática, visto que a finalidade de uma pesquisa-ação educativa é prioritariamente mudar e transformar as práticas educativas, o que supõe a solução de problemas. Esses elementos, o praticismo e a instrumentalização da teoria, também concorrem, na verdade, não para a superação da racionalidade técnica, mas para reforçar sua perpetuação na educação de modo geral e na formação de professores, em particular.

Mesmo reconhecendo que os autores das perspectivas prática e crítica não conseguiram resolver a clássica questão da relação entre teoria e prática, ainda assim,

cabe questionar se é possível, nessa particularidade histórica, nesse momento do desenvolvimento do capital, uma articulação entre teoria e prática, Seria possível articular teoria e prática no currículo, no ensino, no estágio, enfim em uma proposta de formação de professores, como esses autores, de modo geral, defendem? Haveria um procedimento metodológico como, por exemplo, a pesquisa-ação, responsável e capaz de promover tal solução na educação? Seria a cientificidade da pesquisa educativa realizada pelo próprio professor a garantia da articulação entre teoria e prática? Seria a questão da relação entre teoria e prática simplesmente um problema epistemológico?

#### **4.1 A relação entre teoria e prática em Adorno e Horkheimer**

Na tentativa de responder a essas indagações, mas sem a pretensão de resolvê-las, recorre-se aqui aos estudos de Adorno e Horkheimer (1985), por terem esses teóricos realizado uma crítica contundente ao positivismo e ao pragmatismo, visto que essas correntes filosóficas, segundo eles, contribuíram para agudizar o processo histórico de formalização ou instrumentalização da razão. A instrumentalização da razão, para Horkheimer (1980), é o processo de transformação da teoria do conhecimento em teoria da ciência, como o fizeram tanto o positivismo como o pragmatismo. Nesse processo, a teoria desvincula-se da práxis, torna-se suprassocial, a-histórica e autonomiza-se em relação ao mundo social e produtivo; enfim, a teoria torna-se meramente um invólucro formal, torna-se mero instrumento, destituída de seus propósitos e fins universais de realização da liberdade e da emancipação humana.

As implicações desse tipo de racionalidade, também denominada racionalidade técnica ou razão instrumental, para esses frankfurtianos, seriam que as explicações ou formulações teóricas – que no sentido mais usual dizem respeito a um sujeito que conhece e a um objeto a ser conhecido – passam a ser elaboradas pelas leis lógicas e racionais dos métodos matemáticos e condicionadas pelos procedimentos metodológicos de base experimental. Se antes as teorias e suas formulações estabeleciam um nexos com a realidade, com a prática social, a partir de então seria como se esse vínculo não existisse mais e, assim, a teoria passa a vista como mero resultado de uma elaboração lógica e racional de desenvolvimento da própria ciência ou da própria atividade experimental, como se não houvesse mais qualquer vínculo com o mundo concreto e real dos homens, forjando-se a separação entre teoria e prática.

Esse processo evidentemente foi reforçado pelo positivismo, pelo pragmatismo e seus desdobramentos filosóficos e epistemológicos; situar e creditar, porém, a separação entre teoria e prática ao positivismo, como vêm fazendo alguns teóricos da educação, particularmente Carr e Kemmis (1988), Schön (2000) e Zeichner (2008a), entre outros, não apenas é uma simplificação e uma redução dessa problemática, mas também revela uma falsa compreensão do desenvolvimento histórico, filosófico e social dos homens. Com efeito, a história social do pensamento humano conta que a separação entre teoria e prática é anterior ao positivismo e que há séculos o homem se depara com essa questão, a qual, por sua vez, não se resolve, mas vem sendo desenvolvida historicamente.

Contudo, também não se pode situar tal separação no Renascimento, apesar de se reconhecer que a partir desse período as relações entre teoria e prática começam a se agudizar, a se tensionar, na medida em que a atividade prática, particularmente a atividade material produtiva, o trabalho, começa a sofrer radical transformação; de atividade desvalorizada e inferior no mundo grego, passa a ser exaltada e valorizada na sociedade burguesa nascente.

A ideia de uma ação humana que transforma e domina a natureza passa a ser valorizada e aceita, embora essa ascensão da atividade prática não ofusque ainda, nesse período, a atividade teórica ou contemplativa, pois esta continua tendo seu valor. Mas a sociedade burguesa nascente começa a associar o conhecimento prático, produtivo e técnico a seus interesses econômicos e ao emergente modo de produção capitalista. Daí, a teoria, a contemplação, antes restritas ao pensamento puro e abstrato e tendo por fim ela mesma, como na filosofia clássica, começa a ser aplicada aos problemas prático-mecânicos da produção capitalista, ao mesmo tempo em que é impulsionada por ela (VÁSQUEZ, 2007), ganhando a partir de então novo significado.

Assim, no Renascimento, a ciência contemplativa, especulativa, ou a metafísica, dá lugar a uma ciência ativa e prática, para a qual a observação e a experimentação, fundamentadas na matemática, tornam-se elementos essenciais na elaboração do novo método científico, que vai influenciar todo o pensamento do século XVIII, constituindo-se como parte essencial do programa iluminista.

Para essa ciência moderna nascente,<sup>25</sup> a teoria adquire, isso sim, novo significado, de modo totalmente diferente de seu significado no pensamento clássico. Para essa ciência ativa, a observação e a experimentação se tornam as bases fundamentais para a elaboração teórica. A teoria passa a ser sinônimo de experimentação e não mais de pensamento, de conceitos, de abstração, de contemplação ou da atividade desinteressada de reflexão. A noção de experiência sensível, empírica, também sofre transformações no plano filosófico; a ciência experimental nascente acaba por elevar a experiência empírica ao *status* científico (KOYRÉ, 1991).

Esse desenvolvimento histórico e filosófico do Renascimento, como se sabe, cria as condições para a emergência do pensamento filosófico moderno, que realizará a ruptura com a filosofia clássica e antiga, por meio da filosofia de Descartes, com sua famosa “dúvida metódica”; com o método hipotético-dedutivo de Galileu Galilei; com a filosofia de Francis Bacon e seu método empírico-dedutivo; com as ideias de direito natural e direito civil do filósofo Thomas Hobbes (CHAUÍ, 1984). Porém, apesar desse desenvolvimento e dos novos significados atribuídos à teoria e à experiência sensível, em decorrência da emergência da nova ciência e do valor atribuído à atividade produtiva e artística no âmbito da sociedade burguesa emergente, situar a separação entre teoria e prática nesse momento histórico é também desconhecer essa questão.

Se quisermos indicar um momento emblemático para a separação entre teoria e prática, este se “situa na mais antiga separação entre trabalho físico e mental”, como diz Adorno; talvez, “até a mais obscura pré-história” (ADORNO, 1995b, p. 206). Assim, na trilha do pensamento particularmente de Adorno e Horkheimer, pode-se situar essa separação na Grécia Antiga, onde o trabalho humano, ou atividade humana transformadora da natureza e produtora da realidade, era considerada uma ação inferior, totalmente desqualificada. Não por acaso, era exercida, em grande parte, pelos escravos e por alguns cidadãos livres da pólis grega, como médicos, artistas e agricultores, entre outros. E, diferentemente, a ciência, ou a filosofia, que eram desenvolvidas por homens que viviam no ócio e tinham o prazer e não a necessidade de conhecer algo, essas, com efeito, eram consideradas as atividades superiores, ou mais elevadas.

---

<sup>25</sup> O advento dessa ciência, assentada na matemática e na física, concorre, gradativamente, para instalar uma crise no interior da metafísica ou na filosofia, pois filósofos como Bacon, Descartes, Locke e Hume, entre outros, começam a pôr em dúvida a verdade das ideias e da tese de que a realidade em si pode ser conhecida.

Essa separação real entre trabalho físico e mental que se desenvolveu na Grécia Antiga foi tematizada, desenvolvida e justificada, especialmente pela filosofia clássica de Platão e Aristóteles. Para Platão, *theoria* é uma atividade superior e desinteressada do espírito, em oposição, portanto, à atividade prática. Aristóteles defendia a existência de três atividades básicas: a teoria, a práxis e a *poiesis*, que correspondiam aos três tipos de conhecimento – o prático, o teórico e o técnico ou artístico. Diferentemente de seu mestre, entretanto, não concebia uma relação de oposição entre teoria e práxis, mas, sim, uma identidade entre esses elementos. Porém, como Platão, também considerou a teoria, a contemplação, ou a filosofia, como o saber teórico superior e mais nobre, que estaria, dessa forma, acima dos demais.

Na identificação que Aristóteles estabelece entre teoria e práxis, deve-se ressaltar que esse autor acaba por submeter e subordinar todos os outros tipos de atividades e conhecimentos à teoria, ou à filosofia, reduzindo, inclusive, a atividade política, a práxis, a uma atividade teórica, abstrata. Desse modo, o bem comum visado pela ação política é apenas para alguns poucos cidadãos gregos, pois a teoria, nessa perspectiva, incorpora no seu interior a exploração, a dominação, a escravidão, a barbárie das condições sociais e concretas da sociedade grega, desconsiderando-as e negando-as, ao mesmo tempo em que as coloca acima dos homens e das coisas.

Que Aristóteles estabelecesse como supremas as virtudes dianoéticas teve, sem dúvida, sua parte de ideologia: a resignação do homem privado do período helenístico que, por temor, tem que abster-se de influir na coisa pública e trata de encontrar uma justificação justa para isso. No entanto, sua doutrina das virtudes abriu também o horizonte à contemplação ditosa; ditosa, porque estaria livre de exercer e de sofrer a paixão da autoridade. A política Aristotélica é tanto mais humana que o Estado Platônico quanto uma consciência quase burguesa é mais humana que outra restaurativa, a qual, com o fim de investir-se de autoridade num mundo já esclarecido, transmuda-se prototipicamente no totalitário. O objetivo de uma práxis justa seria sua própria supressão. (ADORNO, 1995b, p. 214).

Assim, a identificação entre teoria e práxis de Aristóteles na verdade repõe a separação entre teoria e atividade prática ou *poiesis*, visto que a práxis, a ação política e, mesmo, a própria teoria continuam mantendo a separação entre trabalho físico e trabalho mental ou negando as relações que se estabelecem entre trabalho e dominação no mundo grego. Isso significa que, desde então, a teoria já carrega algo de regressivo, de negativo, que é a exploração, a desigualdade e a dominação, ou seja, a contradição.

A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda a práxis. Até hoje, acompanha-a o momento de não-liberdade que arrastou consigo: que um dia foi preciso agir contra o princípio do prazer a fim de conservar a própria existência; embora o trabalho reduzido a um mínimo, entretanto não mais precisasse continuar acoplado à renúncia. (ADORNO, 1995b, p. 206).

Embora a práxis, portanto, tenha nascido do trabalho, a separação entre teoria e prática se deu, para Adorno, não só a partir do momento em que o trabalho deixou de ser fonte de reconhecimento e de liberdade do homem e tornou-se, ao contrário, uma forma de exploração de um homem sobre outro, ou quando ainda se tornou um instrumento de reprodução da vida nos moldes do modo de produção do capital, mas, antes disso, no desejo de dominação do homem sobre a natureza. Nesse momento pré-histórico já estava presente tanto a razão que ilumina, que liberta, como a razão que controla, que domina e que oprime.

Adorno e Horkheimer recorrem às narrativas de Homero, especialmente a parte que relata o encontro de Ulisses com as sereias, como alegoria para demonstrar que a dialética do esclarecimento já está contida, inclusive, nos mitos, que esta propôs superar. Ou seja, ilustram que no próprio conceito de esclarecimento reside tanto o polo positivo e libertador como o negativo e regressivo.

Ulisses, o senhor das terras que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusaram a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45).

Nessa alegoria, o personagem de Ulisses representa o indivíduo burguês, que renunciando a si mesmo, renunciando a seus desejos, a suas paixões, assim se autoconserva e conserva seu domínio sobre a natureza e sobre os outros homens. Ulisses representa a epopeia empreendida pelos homens ao fundar a razão; porém, esta se revela não apenas como emancipação, mas como dominação, inclusive de autodominação (MATOS, 1993).

Sob esse ponto de vista, a constituição de uma razão astuciosa, calculadora, é contemporânea da renúncia de si. A viagem metafórica realizada por Ulisses seria também aquela que a humanidade precisou realizar partindo do mito até o



desenvolvimento vitorioso da razão, que exigiu o “ascetismo do mundo interior”. (MATOS, 1993, p. 47).

Os companheiros de Ulisses, que nada escutam do canto das sereias ou das súplicas de seu senhor amarrado ao mastro, nessa passagem, representam os trabalhadores que “reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não mais consegue escapar a seu papel social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45). Esse episódio revela que só Ulisses é o senhor, pois somente ele renunciou à sedução do canto das sereias por vontade própria, enquanto seus companheiros apenas o obedeceram.

Para Matos, na análise da Odisseia de Ulisses, Adorno e Horkheimer utilizam o conceito de razão não como o de sujeito iluminado, dotado de luz natural, que, portanto, é capaz de dominar o mundo, noção cara ao Iluminismo; ao contrário, a compreensão de razão desses autores não emerge do Iluminismo, é anterior a esse período histórico, pois a razão está ligada à “própria constituição do sujeito que, para comandar os outros, primeiro deve saber se comandar” (MATOS, 1993, p. 46). O sacrifício de Ulisses é o sacrifício ao qual todos os homens devem submeter-se para, aí sim, valerem-se do próprio entendimento, do próprio conhecimento, da própria razão, sem necessitar de recorrer à tutela de outro.

Assim, para Adorno e Horkheimer, não é só a distância em relação à coisa produzida que marca a separação entre sujeito e objeto, mas também a cristalização e a regressão às formas primitivas de dominação, “pois a persistência da dominação determina, com a facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 46). Isso revela as dificuldades de libertação e de emancipação do homem dessa sociedade, ou seja, expõe os limites da razão sob o jugo da razão de domínio.

Pelo entrelaçamento entre trabalho, dominação e emancipação, pode-se afirmar que a questão da práxis está relacionada com a questão do conhecimento, pois a análise racional da situação ou da civilização científica e técnica contemporânea pode conduzir o homem para além dessa situação. “Não há pensamento, desde que seja algo mais que um ordenamento de dados e uma peça técnica, que não tenha seu ‘telos’ prático” (ADORNO, 1995b, p. 210), o que revela a importância de se empreender uma análise crítica dessa sociedade e da racionalidade que a fundamenta que, no mundo atual, é

expressa pelo predomínio da técnica, do positivismo e do pragmatismo, em detrimento do pensamento e da reflexão.

Assim, retomando nossa discussão, tomamos como pressuposto que a separação entre teoria e prática não é mera questão epistemológica, que se situa num determinado período histórico. Ao contrário, sua separação é histórica e vinculada à própria constituição do homem como senhor de si, por meio de sua ação material, transformadora e de domínio sobre a natureza. Portanto a solução para a problemática da relação entre teoria e prática não é algo que se resolva pela decisão do próprio pensamento ou por vontade e desejos próprios, tampouco identificando teoria e prática e, ainda, afirmando sua articulação pelo princípio de continuidade e por meio de procedimentos metodológicos de pesquisa. Vimos que a relação entre essas instâncias está mediada pela relação que os homens estabelecem com a natureza e com os outros homens por meio de sua atividade material produtiva, o trabalho, que é marcada não apenas pela exploração de um homem por outro, mas pela dominação da natureza.

Além do mais, deve-se ainda reconhecer, com base em Marx (1996), que a realidade, nessa particularidade histórica, sob os domínios dessa forma específica de capitalismo, é opaca, ou seja, o real não pode ser imediatamente captado e sua essência não pode ser imediatamente revelada. Ou, dito de outra forma, as formas repressoras, regressivas, de exploração e de domínio dessa sociedade são ocultadas, não se deixam facilmente ser apreendidas e desveladas. Com efeito, as coisas, as mercadorias aparecem como coisas “em si” capazes, inclusive, de dominar e de governar, escondendo em seu interior a exploração e a dominação de homens sobre outros homens e sobre a natureza.

Isso significa que não haveria identidade ou continuidade entre teoria e prática, nem correspondência entre ideia e coisa, tampouco essas instâncias seriam idênticas, embora seja necessário que se entenda que um termo se refere ao outro e o complementa. Portanto, as teses das abordagens de formação de professores centrada na pesquisa que sustentam uma identidade, uma continuidade, ou uma articulação entre teoria e prática são ideológicas e tendem a perpetuar o princípio da dominação e da exploração dessa sociedade. “Em pontos nodais do desenvolvimento, de ruptura qualitativa, podem reflexão e ação detonar-se mutuamente; mas nem mesmo então são ambas a mesma coisa” (ADORNO, 1995b, p. 210).

Esse entendimento implica que o sujeito precisa aceitar e conscientizar-se de que a questão da relação entre teoria e prática não pode ser resolvida mediante sua reflexão ou por meio da vontade de seu pensamento ou por sua ação individual, pois as contradições objetivas da realidade não podem ser resolvidas de modo tão harmônico; da mesma forma que a defesa da identidade, da continuidade ou da articulação entre teoria e prática não é possível neste momento histórico; assim, a reiterada afirmação dessas possibilidades somente encobre a realidade tal como ela é e, portanto, concorre para sua perpetuação.

Entretanto, assim como a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento, do mesmo modo, tampouco existe unidade entre teoria e práxis: ela imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio de dominação, instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira práxis. O conteúdo de verdade do discurso sobre a unidade de teoria e práxis ligava-se a condições históricas. (ADORNO, 1995b, p. 210).

Nesse sentido, como lembra Adorno, teoria e práxis não significam a mesma coisa, mas também não são algo tão distinto; a relação entre elas é de descontinuidade, pois uma coisa não leva necessariamente a outra, nem um termo se transforma no outro; porém, a teoria refere-se à sociedade e, ao mesmo tempo, é autônoma em relação a ela. Contudo, a práxis não é critério da teoria nem a teoria é guia de ação da práxis. A relação que se estabelece entre teoria e prática, portanto, é de contradição.

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria, isso o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor *'thema probandum'*, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria. (ADORNO, 1995b, p. 227).

Por isso, Adorno e, também, Horkheimer praticam uma adesão crítica ao Iluminismo, pois, diferente dos iluministas, desconfiam da noção de razão como luzes; suspeitam da capacidade das luzes da razão, do pensamento, ou de uma determinada teoria de, de fato, clarear, iluminar e retirar os entraves do conhecimento, de modo a guiar os homens rumo à emancipação, tal como o projeto iluminista o prometeu.

Adorno e Horkheimer, como se viu na alegoria de Ulisses, procuram mostrar os aspectos regressivos, primitivos, sombrios que estão incrustados também na razão, os quais são também constitutivos do conhecimento humano.

Adorno e Horkheimer compreendem assim que o quadro histórico e filosófico do Iluminismo e o seu programa de desencantamento do mundo promoveram a vacuidade do conceito de esclarecimento, ou seja, ao esvaziar o conceito de razão de seus aspectos negativos e regressivos, concorreram para também esvaziar a noção de pensamento, de reflexão, ou de teoria como algo que possa iluminar as ações dos homens. Isso porque o projeto iluminista retirou do interior do conceito de esclarecimento o seu polo negativo e sombrio, que é a exploração, a desigualdade e a dominação. Processo que “eliminou o incomensurável” (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 27), a contradição.

Nesse sentido, os conceitos de emancipação e de liberdade tornaram-se vazios, ociosos, desenraizados historicamente e filosoficamente. A teoria como guia, como orientadora das ações dos homens que os conduz ao reino da liberdade, torna-se assim suspeita, pois dela está excluída a contradição, mas seus aspectos negados continuam à espreita, continuam latentes. A teoria, nessa compreensão, leva a um novo irracionalismo, e não a uma razão emancipadora.

Outra expressão atual disso, para Adorno, é o praticismo, que suspeita da teoria, que tem aversão à teoria, e em nome disso faz apologia da prática, da experiência, do senso comum, negando que o motor da crítica a essa situação histórica e social “fosse o conhecimento de sua falsidade, mas sim o retrógrado menosprezo burguês em relação a qualquer manifestação do espírito” (ADORNO, 1995b, p. 226).

Além do mais, o programa do Iluminismo, no seu desejo de se afastar do mito, do sobrenatural, das superstições no fim das contas, acabou, para esses autores, por reduzir tudo e todos aos procedimentos matemáticos, à ordem, à repetição, à probabilidade e ao cálculo, convertendo-se, ele mesmo, em um novo mito. Nesse processo de submeter tudo e todos aos parâmetros de determinada racionalidade científica, o pensamento foi transformado em um instrumento que serve para classificar, ordenar, sequenciar e organizar o mundo e as coisas, inclusive guiar e informar os homens.

Esse processo foi denominado, por esses autores, como “reificação ou coisificação do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), processo em que o

pensamento se identifica com o objeto, com o mundo, com o próprio procedimento racional e científico de apreensão do real. O pensamento, assim preso ao imediato, à realidade, ao fato, ao dado, à prática, é impedido de se realizar, restando-lhe alienar-se de si e das coisas. Daí, o processo de identificação entre teoria e prática, ao negar a contradição, promove o eclipse da razão. Portanto, há de se reafirmar que entre essas instâncias há uma tensão, uma contradição.

Essa contradição entre teoria e prática se explicita melhor no entendimento da relação entre sujeito e objeto, na medida em que a separação entre sujeito e objeto é real e aparente, ou seja, a separação é verdadeira, ocorreu pela força, sob determinadas condições históricas de dominação do homem. No entanto, essa separação é também falsa, pois esses termos se referem mutuamente, eles se encontram mediados reciprocamente, ou seja, o objeto constitui o sujeito, do mesmo modo que o sujeito constitui o objeto. Assim, entre esses termos não há identidade, nem tão pouco mera continuidade ou simples articulação, mas uma contradição, em que cada um dos termos é isso e, ao mesmo tempo, não é isso a que se refere.

A separação entre sujeito e objeto é real e aparente: verdadeira, porque, no domínio do conhecimento da separação real consegue expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêvdos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. (ADORNO, 1995a, p. 183).

No desenvolvimento histórico do pensamento, como descrito anteriormente, é possível apreender os movimentos e os esforços do pensamento para se constituir razão, não como algo separado ou acima dos homens, mas atrelado ao mundo objetivo, arrancando deste as condições e as possibilidades de se fazer e de ser liberdade e emancipação do homem. Contudo, ao mesmo tempo, nota-se esse pensamento sendo continuamente impedido de se efetivar, de se realizar de forma plena e autônoma, por essa mesma realidade, que o eclipsa e o amarra. Com efeito, esse pensamento, nessas condições históricas, funda-se na lógica matemática, nos cálculos estatísticos, nos procedimentos científicos e na renúncia às paixões, aos desejos e aos sentidos

(ADORNO; HORKHEIMER, 1985), além de amarrar-se ao mundo prático e factual e atrelar-se às formas regressivas e negativas do ser.

Pode-se assim, com base em Adorno (1995a), contrapor-se à concepção dos empiristas que defendem uma objetividade sem sujeito, de modo que o objeto ou a objetividade é que informa ao sujeito o que ele é, apesar de se reconhecer que esse realismo ingênuo foi necessário historicamente, num momento em que o indivíduo ainda não podia apresentar-se como sujeito pensante, capaz de refletir sobre a realidade.

A virada para o sujeito se deu com Kant, que representou um giro copernicano, pois deu ao sujeito transcendental a possibilidade de apreender a objetividade, por meio de seu pensamento ou de suas categorias *a priori*. Essa inversão realizada por Kant, mesmo considerada idealista, acabou, de acordo com Adorno (1995a), por expressar a verdade sobre a situação histórica alcançada, pois,

na doutrina do sujeito transcendental, se expressa fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca. (ADORNO, 1995a, p. 186).

A concepção do sujeito transcendental revela, por sua vez, não a primazia do sujeito, mas a primazia do objeto.

Contudo, o desmascaramento do sujeito e a revelação de que este deve ao universal, ao social e à objetividade a sua existência, como se discutiu anteriormente, foi inicialmente sugerida em Hegel, mas, principalmente, desenvolvida por Marx. Na dialética marxista, o sujeito é, por sua vez, objeto, mas qualitativamente distinto do objeto como tal; no entanto, o sujeito só pode conhecer o objeto como consciência coisificada (ADORNO, 1995a). “O conhecido através da consciência deve ser algo, pois a mediação se refere ao mediado” (ADORNO, 1995a, p. 188). Assim, o objeto conhecido expressa uma consciência, e a consciência, por sua vez, expressa uma objetividade. Essa compreensão da subjetividade sendo constituída pela objetividade abala a razão subjetiva ou idealista, para a qual o sujeito capta o objeto por meio de seu aparato perceptivo, cognitivo e conceptual e o conceitua como algo distinto, separado e unicamente constituído e pensado por ele. Ideia de um objeto constituído na anterioridade do real, o que, para esse entendimento, é falso, pois impossível.

Ao contrário, a racionalidade da razão dialética defende que esse aparato como um todo utilizado pelo sujeito para apreender o objeto já está desde o início

condicionado pelas determinações objetivas, já traz a marca do social, da objetividade; “o *a priori* e a sociedade estão entrelaçados” (ADORNO, 1995a, p. 191). Assim, nesse entendimento, não há como separar o particular do universal, o indivíduo da sociedade, o sujeito do objeto, pois um é constitutivo e constituinte do outro. Essas instâncias seriam, assim, mutuamente referidas, apesar de um termo ser diferente do outro.

Do mesmo modo, a racionalidade que defende que o objeto é desprovido de sujeito, que nada há nele que tenha sido posto pelo sujeito, como é característica da filosofia positiva, atende também a interesses dessa sociedade, sob o signo da dominação e da exploração. Ao negar a presença de uma consciência, de uma subjetividade na constituição do objeto, essa racionalidade concorre para mascarar a presença, a marca, do humano ou do trabalho humano no objeto, na objetividade e, portanto, para perpetuar as condições reais de existência, as quais se revelam injustas e desiguais.

O instrumentalismo deweyano e sua defesa intransigente do pensamento instrumental e experimental, com base na razão científica, dotado de poder para articular teoria e prática e ainda promover transformações sociais, acaba por também idealizar um sujeito, desprovido de vínculos com as condições reais e materiais de produção da vida. Ao perder a objetividade, também concorre para a manutenção dessa sociedade desigual e desumana.

Os enfoques interpretativos e fenomenológicos, de modo semelhante, ao enfatizarem o sujeito, a subjetividade, e valorizarem os sentidos e as interpretações do sujeito, como ainda ao destacarem o particular, o micro, o sensível, o aqui e o agora, também acabam, no limite, perdendo os vínculos com a objetividade, tornando o sujeito destituído de nexos com o mundo real dos homens.

Por isso, a tarefa que se impõe ao cientista social nas atuais condições reais de existência é refletir acerca do objeto, bem como acerca daquilo que a sociedade, em cada momento histórico, considera sujeito e objeto, além de sobre as determinações objetivas e subjetivas constitutivas do objeto. Para tanto, o sujeito deve rasgar o véu que tece ao redor do objeto; precisa eliminar essa aparência ilusória que o encobre e “entregar-se ao objeto sem reservas” (HORKHEIMER, 1980, p. 194), de modo a apreender os nexos, as mediações que o constituem. Porém, é nesse momento que a discussão da relação entre teoria e prática se articula com aquela referente ao sujeito e ao objeto, pois esse procedimento lógico e metodológico só é possível por meio de uma

teoria crítica que permita ao sujeito desvelar e revelar o objeto, nesta particularidade histórica, ao mesmo tempo em que revela essa sociedade e esse sujeito e a eles se refere.

Assim, realizar uma crítica da racionalidade, que também é constitutiva das relações humanas e sociais, dentre elas os processos educativos, é, de certo modo, empreender uma crítica imanente da história da razão humana na sua constante interação e construção do mundo. Portanto, isso também é um momento de crítica da sociedade, dessa sociedade, num momento determinado e específico, pois o modo como as teorias do conhecimento historicamente compreenderam sujeito e objeto, como teceram as relações constitutivas desse par, como refletiram sobre a relação entre teoria e prática e como conceberam a verdade refere-se basicamente às relações sociais que os homens estabelecem entre si historicamente e ao modo como produzem e reproduzem a vida, sob determinadas condições reais e concretas.

Portanto, a constituição das ciências, de modo geral, e das ciências humanas e sociais, em particular, traz em si a marca dessa racionalidade científica, positiva e praticista que também, por sua vez, tece as relações sociais entre os homens. Na esteira desse processo, podem-se identificar os processos educativos, inclusive a educação escolar.

A ideia defendida neste capítulo trilha, assim, a tradição histórico-filosófica que assevera ser a relação entre teoria e prática uma relação de descontinuidade, porque a teoria pura ou ela por si só não leva à práxis ou a uma ação transformadora da realidade, da mesma maneira que a práxis não leva à teoria. Compreensão que vale também para a crítica da ideia de teoria como guia, como orientadora da ação dos homens. A relação entre teoria e prática é, nesse sentido, de contradição. A teoria está atrelada à sociedade, está condicionada pelas condições reais de existência, mas não está subordinada a ela, não está presa a essa realidade, não está a serviço da prática, mas, ao contrário, a teoria se encontra independente dessa realidade, dessa prática social. E somente por isso a teoria é capaz de pensar, refletir e transformar essa realidade.

Não é possível pensar-se uma teoria pura que não tenha um *telos* prático, ou seja, que não apresente uma vinculação com o mundo real dos homens; no entanto, por ser autônoma em relação à prática, a teoria não pode se resumir a ser um saber meramente aplicado ou útil e relevante a essa realidade ou a determinada prática social. A teoria não está a serviço dos interesses privados e particulares de dominação e exploração de um homem por outro homem. A teoria não é meio ou instrumento de



adaptação. A teoria, ao contrário, é fim, pois sua realização é a emancipação, a liberdade do homem.

Nesse sentido, teoria são formulações ou explicações racionais, expressas por meio de conceitos, que são os seus conteúdos objetivos e subjetivos, que, por sua vez, não representam uma correspondência direta com a coisa ou o fenômeno estudado, mas, por outro lado, apresentam um vínculo com a coisa em si, visto que a ideia de algo é o objeto e, ao mesmo tempo, não o é. Teoria, por sua articulação com o mundo concreto, material e produtivo dos homens, tem como fim a emancipação desse homem; a teoria está comprometida com ideais revolucionários de liberdade, portanto com um projeto societário em que não há lugar para a dominação, a exploração, a opressão e a barbárie.

Substituir teoria do conhecimento com seu fim transcendente de emancipação por uma teoria ou filosofia da ciência é transformar a teoria em meio, em instrumento de adaptação do homem a essa sociedade, a esse estado de coisas. Nesse processo, a teoria, ao se transformar em meio, autonomiza-se em relação aos fins, perde seu vínculo com sua imanência e sua transcendência, fica destituída de seus fins emancipatórios.

Do mesmo modo, as tentativas de conciliação entre a teoria do conhecimento e a teoria da ciência, como pretende, por exemplo, Habermas (1987), na sua teoria da ação comunicativa, acabam por dissolver a teoria em um simples procedimento metodológico. Nesse processo, a razão emancipatória se perde na razão científica, não apenas porque os interesses dessas racionalidades são diferentes, mas porque a razão visa à supressão dessa situação de dominação e das relações de exploração e a razão instrumental, técnica e científica, ao contrário, visa ao aperfeiçoamento da ciência e da técnica. O que se assiste na contemporaneidade é que o desenvolvimento dessas forças produtivas não tem correspondido a um desenvolvimento moral e ético do ser humano, senão provocado cada vez mais desumanização e barbárie.

Assim posta a questão da relação entre teoria e prática na trajetória histórica do desenvolvimento social do pensamento humano, supor uma solução da separação entre teoria e prática ou uma articulação entre ambas, na educação de modo geral e na formação de professores, em particular, nesse momento específico do capitalismo, soa mais do que antes ideológico e falso. Além do que, essa não é uma questão a ser resolvida apenas do ponto de vista epistemológico ou educativo, pois é um problema de natureza histórica, social e política.

Entretanto, cabe reconhecer os esforços e as tentativas de educadores, professores, pesquisadores e teóricos da educação que, ao longo do século XX e até o presente momento, têm-se debruçado sobre a educação em busca da construção de uma concepção de educação de ensino, de currículo e de formação de professores em outras bases epistêmicas e filosóficas, para além de uma perspectiva cientificista e técnica.

Contudo, isso não significa apoiar e defender a tese da pesquisa do professor sobre a sua própria prática educativa, sobretudo da modalidade da pesquisa-ação, como elemento essencial e fundante da constituição dessa outra concepção de educação e de formação de professores. Na realidade, defender a pesquisa como princípio educativo e formativo, ou elemento articulador da relação teoria e prática, conforme os autores da perspectiva prática e da perspectiva crítica, equivale a reforçar e valorizar a racionalidade científica, técnica e praticista, na medida em que esse entendimento supõe uma identificação da educação com os procedimentos técnico-científicos; significa igualar ensino e pesquisa no suposto de que alcançar o tal *status* de cientificidade fosse garantia de emancipação dos professores, bem como do reconhecimento de sua profissionalização e de sua identidade. Porém, a história recente da humanidade tem mostrado a falácia desse tipo de pensamento que aposta na ciência e no seu desenvolvimento como sinônimo de progresso, de superação, de humanização e de liberdade.

No entanto, é preciso ainda reconhecer a inestimável contribuição da ciência – tanto das ciências humanas e sociais, das ciências da educação e das produções científicas dos próprios professores – para a compreensão e a condução da educação e dar-lhe o devido valor, mas se deve também aceitar que os conhecimentos científicos, de modo geral, constituem apenas uma das facetas da educação. Por isso, uma concepção de educação e de formação de professores que pretenda superar o praticismo, a instrumentalização da teoria, o imediatismo, o primado da ação, da técnica e do cientificismo não pode negar as contribuições da filosofia, da literatura e das artes, enfim, não pode deixar de defender a formação cultural como princípio educativo.

## 4.2 A educação como formação cultural

Educação e formação de professores como formação cultural,<sup>26</sup> no sentido atribuído pelos frankfurtianos, sobretudo Adorno e Horkheimer, significa que o ato de educar e de formar encerra também uma contradição, uma permanente tensão entre os processos que sinalizam para a emancipação e os processos que sugerem à adaptação dos indivíduos à realidade (ADORNO, 1996), de modo que focar ou privilegiar um desses polos em detrimento do outro é perder de vista a objetividade ou a subjetividade, é desconsiderar a teoria ou a prática, é negar a possibilidade de superação da própria realidade. Isso porque essa possibilidade se insere no enfretamento da contradição, de sua aceitação e de sua crítica, e não na sua negação, ou em vãs tentativas de superá-la ou resolvê-la.

Nesse entendimento, pode-se pensar que a relação entre ensino e pesquisa também encerra uma contradição, de modo que essas atividades não são idênticas, ou seja, não significam a mesma coisa, visto que pesquisa não é ensino nem ensino é pesquisa; por outro lado, no entanto, essas atividades não estão em oposição. Da mesma forma, não há uma relação de continuidade entre ensino e pesquisa, mas entre essas atividades se encerra uma relação de descontinuidade, o que implica que o ensino não vai se transformar em pesquisa nem a pesquisa vai se transformar, por sua vez, em ensino. Não haveria um mecanismo, ou um dispositivo que conduziria a pesquisa ao ensino como em um passe de mágica, ou que estabeleceria um vínculo imediato e direto entre o que se produz e a sua possível utilização na prática educativa. Isso vale, inclusive, para a defesa do professor como protagonista, como pesquisador de sua própria prática como garantia de estabelecimento de um contato direto entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino. O conhecimento a ser produzido sob essas condições, isto é, tendo a prática, os problemas, a realidade como critério corre o risco de se tornar um equívoco, de falsear a própria teoria, pois transforma a teoria, o conhecimento produzido pela pesquisa em algo de caráter meramente instrumental e praticista, totalmente esvaziado de sua dimensão emancipatória, visto que esse conhecimento

---

<sup>26</sup> De acordo com Severino (2006a), Adorno e Horkheimer inauguraram uma concepção diferenciada: de educação como formação cultural. Cultural, nesse contexto, denota não apenas a ilustração, erudição literária, *performance* artística etc., mas envolveria “todas as dimensões desde que elas estejam articuladas na experiência vivenciada da auto-reflexão crítica, na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade” (p. 631).

origina-se da prática e, ao fim e ao cabo, volta-se a essa mesma prática, condicionado e preso aos problemas cotidianos escolares.

Apesar dessa relação de descontinuidade entre pesquisa e ensino, essas atividades não são distintas nem separadas, pois um termo refere-se ao outro, um termo se complementa no outro, sem, contudo serem idênticos ou opostos. Mas, o que há entre ensino e pesquisa?

Não há identidade, mera continuidade ou simples articulação, mas o ato de ensinar tem a ver com o ato de pesquisar, de investigar, de problematizar, de analisar, de comparar, de criticar, visto que a atividade do ensino não se reduz a transmitir ou reproduzir conhecimentos, embora isso também faça parte. No ensino, evidentemente, não há produção de novos conhecimentos, mas o professor lida diretamente com conhecimentos, os quais podem ter sido produzidos por ele ou por outros pesquisadores de sua área e até mesmo de outras áreas. O que não significa que lida com conhecimentos imediatamente referidos a sua prática, ou que vão permitir-lhe resolver imediatamente problemas da prática, pois o tempo da pesquisa não é equivalente ao tempo do ensino, dos seus problemas e das suas demandas. Há, então, entre ensino e pesquisa, uma tensão, uma contradição, e cabe ao professor suportar essa tensão entre o que se produz, entre o que se investiga e as contingências e urgências da prática educativa. Cabe ao professor não permitir a subordinação da teoria à prática.

Evidentemente, um ensino mediado pela pesquisa, assentado em pesquisas é, de certo modo, sim, um ensino melhor, um ensino mais eficaz. Porém, deve-se esclarecer que isso não significa pesquisas imediatamente e diretamente referidas à prática educativa, ou com vistas à solução de problemas educacionais e à melhoria dessa prática. Um ensino mediado pela pesquisa não se apoia somente em pesquisas realizadas pelo próprio professor, tendo por finalidade apenas a compreensão, a melhoria de sua prática, ou a solução de problemas do cotidiano escolar, mas também se assenta nas contribuições das ciências naturais, das ciências humanas e sociais e das ciências da educação, ou seja, nas pesquisas realizadas por especialistas das universidades.

Esse tipo de ensino também não se apoia apenas em conhecimentos científicos, mas também em outros tipos de conhecimentos que foram produzidos e sistematizados

pelos homens ao longo de seu processo histórico; conhecimentos que se referem às artes, à literatura, à filosofia, enfim a toda produção cultural elaborada pela humanidade.

A defesa de uma concepção de educação e de formação de professores como formação cultural significa não apenas, portanto, contemplar as dimensões artísticas, literárias e estéticas da cultura, mas todas as dimensões da vida que se articulam “na experiência vivenciada da auto-reflexão crítica, na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade” (SEVERINO, 2006a, p. 631), inclusive os conhecimentos científicos e filosóficos.

Essa formação visa a auxiliar na elevação dos professores ao mundo da cultura, da ciência e da autonomia. Assim, uma concepção de educação como formação cultural pretende contribuir para

a superação do empirismo, do positivismo, do cientificismo, do psicologismo, do didaticismo e do primado do imediato, da prática, da técnica, do mundo da imagem, da mídia, abrindo-se a uma sólida formação teórica nas humanidades e nas chamadas áreas de conteúdo, sem o que o fazer pedagógico dificilmente escapará da acomodação aos interesses, às necessidades e às carências de tudo o que é particular, circunscrevendo a educação, realidade ampla, significativa e rica, aos limites estreitos e pobres do senso comum, do sensível e da prática. A reflexão, a crítica e o pensamento são inseparáveis de uma transformação lúcida e conseqüente da realidade. (COELHO, 2006, p. 52).

Por isso, essa concepção reconhece também a importância de o professor realizar pesquisas, principalmente o professor universitário, de modo a fundamentar melhor o seu ensino, não porque essa atividade supostamente “articulária” teoria e prática, mas porque o seu ensino será melhor e mais eficaz. O que não significa também transformar esse professor em pesquisador de sua sala de aula, pois ensino não é pesquisa.

Essa concepção reconhece também a importância de se desenvolver nos alunos uma postura, uma atitude investigativa, o que não significa também transformá-los em pesquisadores, mas em despertar neles a curiosidade, o interesse, a dúvida diante do conhecido e do desconhecido, do dito e do não dito, do estabelecido e do novo.

Enfim, uma educação como formação cultural é um ensino fundamentado em uma sólida formação cultural, no intuito de propiciar ao aluno, ou ao futuro professor, não só conhecimentos práticos, experienciais e pedagógicos, mas conhecimentos sobre a cultura em geral, no pressuposto de que o acesso à cultura, de modo geral, e, claro, aos

conhecimentos científicos e filosóficos permitiria, isso sim, a elevação da consciência dos professores.

Entender a educação e a formação de professores como formação cultural não é, assim, supor uma articulação ou solução para a questão da relação entre teoria e prática, ou ensino e pesquisa, mas manter a tensão, a contradição entre esses polos para que possam emergir desse enfrentamento as reais possibilidades de emancipação de todos os indivíduos. Esse entendimento supõe, dessa forma, um equilíbrio difícil e estimulante entre os processos que ligam ao presente, ao cotidiano, à realidade natural e social e aos processos que remetem ao passado, à tradição, ao saber já pensado e refletido por outros, de modo que se possam construir as chaves e os mecanismos que permitam compreender e interpretar esse momento presente, bem como nele intervir, reelaborar o passado e construir as bases do futuro assentado num projeto societário mais humano, igualitário e justo para todos.

## Considerações finais

Este estudo desenvolveu a tese de que as abordagens de formação de professores centrada na pesquisa, na contemporaneidade, sobretudo as perspectivas prática e crítica, formulam a questão da relação entre teoria e prática sob uma dupla perspectiva, de modo que primeiro separa e depois une essas instâncias, por meio da pesquisa, principalmente da pesquisa-ação. Ao final desse processo, essas perspectivas se complementarizam, promovendo uma articulação entre teoria e prática.

Assim, essas perspectivas partem de uma crítica ao formato técnico do desenho curricular dos cursos de formação de professores, na suposição de que este tinha concebido uma visão de professor como técnico, cuja função se resumia a aplicar conhecimentos sobre o ensino produzidos por especialistas das universidades. Concepção de formação que, por estar apoiada no positivismo, estabeleceu a separação entre teoria e prática educativas.

Em seguida, essas perspectivas partem do suposto de que essa separação pode ser resolvida por meio da pesquisa, em especial da pesquisa-ação, realizada pelo próprio professor na sala de aula ou na escola, contando ou não com a colaboração e a participação de especialistas, que são os pesquisadores das universidades.

Com base nesses pressupostos, defendem a adoção de abordagens de formação de professores centrada na pesquisa, que, a despeito de seus diferentes enfoques teórico-metodológicos, propõem uma concepção de ensino como prática social e reflexiva, na qual o professor é visto como sujeito ativo, criativo, pesquisador de sua prática e construtor de conhecimentos que advêm dessa prática refletida. A pesquisa, nessa concepção, é concebida como elemento articulador entre teoria e prática, na medida em que o professor, ao realizar uma pesquisa, articula saberes e fazeres docentes. Por meio desse instrumental, dar-se-ia ainda a construção da autonomia do professor, o que promoveria um novo *status* da formação, contribuindo para sua profissionalização.

Essas duas perspectivas, ao final, complementar-se-iam, primeiro, distinguindo uma instância da outra, para depois promover a suposta articulação ou unidade entre teoria e prática, que emergiria desse processo. Desse modo, primeiro se critica certa concepção de ensino como ciência aplicada e de professor como técnico, com base em uma concepção epistemológica que separa teoria e prática, ensino e pesquisa, pesquisa e

prática e, posteriormente, com base em outros referenciais teórico-metodológicos, defende-se uma concepção de ensino como prática social e reflexiva, que ocorre em contextos institucionais e sociais, no qual o professor, por meio da pesquisa, articula ação e pensamento, ação e reflexão, sendo capaz, portanto, de realizar a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, pesquisa e prática.

Se, por um lado, essas perspectivas se assemelham e são consensuais na formulação da relação entre teoria e prática como uma dupla perspectiva, por outro se distinguem, em função das formas de compreensão e desenvolvimento dessa suposta solução da relação entre teoria e prática, pois o desenvolvimento desse arranjo depende do enfoque teórico em que essas abordagens se fundamentam para, em distintos momentos sócio-históricos e políticos, orientar suas concepções e práticas de formação de professores. Ao final desse processo, porém, estas se complementam, constituindo-se em partes de uma única e mesma abordagem, que, por sua vez, defendem a pesquisa como princípio educativo na formação e na prática do professor, ou o que vem sendo denominado abordagens de formação centrada na pesquisa.

As implicações dessa concepção de dupla perspectiva da relação entre teoria e prática representam, por um lado, o risco de um praticismo na educação, ou o entendimento da prevalência da prática sobre a teoria, de modo que a prática precederia a teoria. Por outro lado, tem-se a compreensão de teoria ora orientada para a solução de problemas educacionais, ora para guiar ou informar a ação docente, no sentido de que a teoria precede a prática. Seja como for, parece prevalecer uma teoria de conotação praticista, imediatista e instrumentalizada, e o entendimento de prática como particular, local, contingente e praticista, mesmo quando se propõe levar em consideração as tais condições sociais do ensino.

Nesse sentido, essas abordagens de formação de professores centrada na pesquisa, em vez de superar a racionalidade técnica ou a concepção técnica de ensino e currículo que estabelece a separação entre teoria e prática, acabam concorrendo para sua manutenção e perpetuação. De fato, a defesa da pesquisa na formação e na prática do professor, a eleição dessa atividade como princípio norteador e articulador do processo educativo e a valorização da pesquisa do professor eleva esse procedimento racional e metodológico a um patamar hierarquicamente superior ao das demais atividades desempenhadas pelo professor. Desse modo, somente com a pesquisa, ou por meio da pesquisa, garantir-se-ia a tal solução para a relação entre teoria e prática; somente por



meio da pesquisa haveria a possibilidade de se promover a profissionalização e alcançar a autonomia do professor. Tudo dependeria, enfim, da pesquisa do professor, concepção de educação e de formação que se aproxima da racionalidade científica, técnica e praticista que tanto criticam, tornando-se as abordagens centradas na pesquisa meros procedimentos técnico-científicos.

Contudo, deve-se reconhecer que, por se tratar de perspectivas que ainda estão sendo desenvolvidas, uma vez que alguns de seus principais representantes – como, por exemplo, Elliott, Zeichner, Carr e Kemmis – continuam produzindo e dando continuidade a seus estudos e sistematizações, fica difícil assegurar não só o distanciamento necessário do objeto de estudo para apreendê-lo e compreendê-lo de forma adequada como captar seus movimentos, seus avanços e recuos, seus desdobramentos como seus elementos de continuidade e ruptura com certas ideias, concepções e práticas formativas.

Mesmo reconhecendo os limites e as dificuldades de se apreender o objeto em estudo, de certo modo, em alguma medida, em sua extensão e profundidade necessária, ainda assim esse estudo revela o esforço e a tentativa de se debruçar sobre uma questão candente e premente na educação de modo geral e na formação de professores em particular. Questão que se refere às abordagens que defendem a pesquisa como solução da relação entre teoria e prática, ou às abordagens que defendem a importância da pesquisa na prática e na formação de professores como solução para todos os problemas educacionais e para a atribuição de um novo *status* ao professor.

Com base, sobretudo, em Adorno e Horkheimer, não seria possível supor uma unidade, ou uma articulação, entre teoria e prática nessa particularidade histórica, nesse momento específico do desenvolvimento do capital. Assim, a defesa da pretensa solução, ou da articulação, torna-se ideológica, pois, nessas condições, só se pode articular pela identificação, igualando teoria e prática, no limite, identificando ensino e pesquisa, ou pesquisa e prática, por exemplo. Propor identificar essas instâncias é, para eles, adialético, a-histórico, suprassocial; é falso e ideológico, portanto. Mesmo porque, quando se busca essa identificação entre teoria e prática, o que ocorre, sob os domínios da razão científica, é a submissão e o condicionamento da teoria às contingências e urgências da prática, seria a dissolução da teoria na prática, de modo que as reais possibilidades de emancipação dos indivíduos estariam obstaculizadas, comprometidas em sua efetivação.

Assim, na educação, supor a pesquisa como elemento articulador da relação entre teoria e prática concorre para reforçar a racionalidade técnica e pragmática que tanto se pretendeu superar, como ainda valorizar a razão científica, em detrimento de outras dimensões da racionalidade humana. Por isso, ao final, ainda que se reconheça a importância das contribuições das ciências, ou seja, das ciências humanas e sociais, bem como das ciências da educação e também das produções científicas produzidas pelos professores, pensa-se que um projeto educacional e uma proposta de formação de professores não podem restringir-se aos procedimentos técnico-científicos, em saberes advindos somente de produções científicas, sejam elas produções dos próprios professores ou de outros pesquisadores.

Um projeto educacional e formativo deve, ao contrário, assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e sistematizados pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas, também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

Nesse sentido, uma proposta de formação de professores orientada para a formação cultural é um projeto democrático, pois visa a garantir a todos os indivíduos acesso ao acervo cultural da humanidade, no suposto de que é desse caldo de cultura, apropriado, reelaborado, experienciado e refletido pelos indivíduos que pode emergir as possibilidades de liberdade e emancipação.

Cabe ainda esclarecer que se reconhece a importância dos grupos brasileiros de pesquisa em formação de professores que recorrem à pesquisa colaborativa entre universidade e escola, entre pesquisadores e professores para o desenvolvimento de outros formatos de investigação educativa. Também são reconhecidos seus esforços de pensar a educação, a relação entre universidade e escola e, ainda, de construir em outras bases os cursos de formação de professores, para que possam ser superados os entraves e os obstáculos de uma concepção técnica e praticista ainda predominantes na estrutura da universidade.

Contudo, torna-se necessária a realização de uma investigação desses grupos, de modo que se possa compreender a apropriação que eles fazem das abordagens centradas na pesquisa, como incorporam, reelaboram e desenvolvem os conhecimentos produzidos pelos autores estrangeiros representantes dessas perspectivas. Vale um estudo das concepções de educação, de formação, de pesquisa, de conhecimento e, é claro, da relação entre teoria e prática concebidas por esses grupos e dos enfoques teóricos que lhes oferecem sustentação. Tarefa que se impõe para outro projeto de pesquisa.

## Referências

ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: RJ, 1995a. p. 181-201.

\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: RJ, 1995b. p. 202-229.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19-52.

ALARCÃO, Isabel de. Ser professor reflexivo. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-188.

ALMEIDA, M. A. V. *Utopia e educação: o pensamento de Theodore Brameld*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática*. São Paulo: Feusp, 1992. Tese de livre-docência.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa etnográfica na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Edição especial.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente (Org.). In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 55-69.

\_\_\_\_\_. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denise B. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p. 65-74.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BRAMELD, Theodore. *O poder da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/ Anped: travessia histórica. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago.-dez. 2009. Disponível em:< <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 3 nov. 2009.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1921-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 82-100, set.- dez., 2001.

\_\_\_\_\_. *Formação de profissionais da Educação (1997- 2002)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. (Série Estado do Conhecimento).

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical*. Victoria: Deakin University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *Teoria critica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CHAUÍ, M. et al. *Primeira filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006. p. 43-63.

CONTRERAS, José D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

\_\_\_\_\_. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORNU, Laurence; VERGNIUUX, Alain. *La didactique en questions*. Paris: Hachette, 1992.

COSTA, M. C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação e Realidade*, n. 16, p. 42-52, 1991.

CUNHA, Maria I. *Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário*. 1994. Mimeografado.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

\_\_\_\_\_. *Lógica: a teoria da investigação. Textos escolhidos*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 33-71.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

\_\_\_\_\_. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

DOYLE, W. Themes in teacher education research. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, A.; SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p. 3-24.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

\_\_\_\_\_. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, A.; SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p. 212-233.

FERNANDES, Cleoni; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. 30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 34-41.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17- 44, dez. 1999. Edição especial.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa em educação no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-82, jul. 2001.

GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIMENO-SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: para uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse: com um novo posfácio*. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HORKHEIMER, Max. Teoria crítica e teoria tradicional. In: ADORNO, T. W. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grümewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-154. (Os pensadores).

IANNI, O. *A crise de paradigmas na sociologia*. Campinas: Unicamp, 1990.

KEMMIS, Stephen. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Org.). *Reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page, 1985. p. 139-163.

\_\_\_\_\_. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Org.). *Staff development for school improvement: a focus on the teacher*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. *The action research planeer*. Geelong: Deakin University Press, 1988.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHENER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

KOYRÉ, A. *Estudos de história do pensamento científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.

\_\_\_\_\_. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2. ed. Madrid: Morata, 1997.

LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *ANDE*, ano 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

\_\_\_\_\_. A pesquisa na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 1994. p. 297-303.

\_\_\_\_\_. Pesquisas em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-32.



MATOS, Olgária C. *Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSE, H. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, Pura L. O. *Didática teórica/didática prática*. São Paulo: Loyola, 1989.

MARX, Karl. *O capital*. Livro I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MASINI, Elcie S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani C. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-67.

MESSINA, Gabriela. Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educacion*. Biblioteca Digital de la OEI, Formación Docente, n. 19, p. 1-63, enero-abril, 1999. Disponível em: <<http://www.campus.oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2002.

MIRANDA, Marília G. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA, Aurora H. F.; EVANGELISTA, Ely G. S. (Org.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória da rede municipal de educação*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 15-27.

MIRANDA, Marília G.; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa: ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-518, set.-dez. 2006.

MOLINA, Rinaldo; GARRIDO, Elsa. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966- 2002. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 40-55, jan.-jul., 2010.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada*. Trad. Michael Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Vinte anos de Endipe. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Elisabete M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 153-182.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I.; GIMENO-SACRISTÁN, J. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, n. 42, p. 37-63, 1988.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

\_\_\_\_\_. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: Uma política sociológica. Poder e conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REID, Willian. *Thinking about the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani C. A. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-115.

SANTOS, André Luiz dos. *A psicologia e as produções sobre o professor no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP (1971-2000)*. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-26.

SASS, Odair. *Crítica da razão solitária: psicologia social de George Herbert Mead*. 1992. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey – Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a 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.

SEVERINO, Antônio J. A busca do sentido da formação humana: a tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set.-dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. O universal, o singular e a historicidade na pesquisa do cotidiano. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 3., E ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR, 5., 2006b, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Se & PQ/Metodista. Disponível em: <<http://www.sepeq.org.br/IIIsepeq/anais>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMITH, J. *Reflection-in-action*. Victoria: Deakin University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. Teachers-as-intellectuals in a critical pedagogy of schooling. *Education and Society*, v. 3, n. 1-2, p. 11-28, 1987.

\_\_\_\_\_. *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press, 1991.

SOUZA, Catarina C. C. R. et al. A produção sobre o professor no centro-oeste: um estudo interinstitucional. In: *A produção acadêmica sobre o professor: pesquisa interinstitucional*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. Ideas and action: action research and the development of conceptual change teaching in science. *Science Education*, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBALLI, Elianda F. Sobre a concepção pragmatista de experiência. In: TIBALLI, Elianda F.; NEPOMUCENO, M. A. (Org.). *Pensamento educacional brasileiro*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. p. 85-108.

TYLER, Ralf W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press Books, 1949.

\_\_\_\_\_. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

VAN MANNEM, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

WARDE, Mirian J. *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. Porto Alegre: Anped, 1993.

WRIGHT MILLS, C. *Sociologia y pragmatismo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1968.

ZEICHNER, K. M. Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1990.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-136.

\_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993a.

\_\_\_\_\_. O professor como prático reflexivo. In: \_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993b.

\_\_\_\_\_. Para além da formação de professores centrada na investigação: repensando o *practicum* na formação de professores nos Estados Unidos da América. In: \_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993c.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor-acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. de A.

*Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 207-274.

\_\_\_\_\_. Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, London, v. 11, n. 2, p. 301-326, 2002. Disponível em: <<http://www.informaworld.com>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 67-93.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago., 2008b.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio-ago., 2005.