

A relação teoria-prática na formação do educador

Teacher formation: the theory-practice relation

Nadia Aparecida de Souza*

Resumo: Cumpre à escola a proposição de novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, orientado para novas formas de compreender e atuar no mundo, o que pressupõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a prática social. Entretanto, a formação dos professores, privilegiando a dimensão teórica, mantém-se distante da dimensão prática; perpetuando a dicotomia teoria-prática, dificulta, quando não impossibilita, aos professores o aperfeiçoamento da capacidade de refletirem sobre o seu próprio fazer para, contínua e progressivamente, transformá-lo. Assim, faz-se necessária a promoção de processo educacional crítico que, superando a mera transmissão de conhecimentos, permita a vivência plena da unicidade entre a teoria e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Unidade teoria-prática; formação de professores; educação crítica.

Abstract: It is the school's duty to suggest new ways of producing and distributing knowledge oriented to new ways of understanding and acting in the world, leading to the development of an educational practice that deals with social practice. However, the teachers formation, favouring the theoretical dimension, is distant from the practice; enduring the theory-practice relation, makes it difficult, when not impossible to the teachers, the improve the capacity of reflecting upon their own participation in the process to, continuously and progressively, transform it. Therefore, it is necessary to promote a critical educational process, which not only allows the perfect relation between theory and educational practice but also overcomes the simple transmission of knowledge.

Key words: Theory-practice unity; teacher formation; critical education.

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SOUZA SANTOS, 1995, p. 5).

Herdeiros de um tempo e de uma cultura, cada ser humano é o fruto de processos desencadeados há muito, com raízes fixadas no passado e a viver, ainda hoje, no ressoar dos acontecimentos que os antecederam e determinaram. Entretanto, permanece a responsabilidade quanto à construção de uma realidade diversa, fundamentada na definição clara sobre o tipo de sociedade e sobre o tipo de homem adequado às aspirações e necessidades do novo tempo, numa combinação sutil de sonhos e frestas de luz.

Apesar da sofisticação tecnológica, da complexidade do conhecimento, do alargamento das formas e processos de relação, na atualidade, o homem vivencia um tempo de crises e transformações que repousam sobre dualidades que marcaram seu pensar e seu fazer ao longo dos tempos: a segregação entre trabalho manual e intelectual, o afastamento entre os que mandam e os que executam, o dualismo entre teoria e prática [...].

A atuação do educador nesse contexto de crises e transformações – das mais variadas gamas – não é uma tarefa fácil, principalmente quando ele vive e sobrevive em uma "sociedade perversa, onde, para que os que mais têm possam manter os seus privilégios é preciso que a maioria morra à míngua e sufoque os sonhos" (GARCIA, 1996, p.15); quando ele sente dificuldade em reconhecer a força de sua intervenção na (re)construção da realidade, tão aviltado foi e continua sendo em sua condição de vida e de trabalho; quando ele pouco se detém na compreensão do processo pelo qual se opera a (re)produção das desigualdades nas práticas pedagógicas que desenvolve no interior das escolas, tão expropriado foi e continua sendo em sua dignidade profissional e pessoal.

Os professores foram preparados – pelas instituições de ensino que freqüentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista; docente do Departamento de Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, da Universidade Estadual de Londrina.

reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas.

De forma que, no limite do possível e do exequível, faz-se necessário o alinhar de uma sucessão de fatores conjugados que, desencadeados há séculos, revelam as razões que determinam a ação docente, explicitam os fundamentos das práticas exercidas [...] para, talvez, ser possível, equacionando a sua força de alienação, desmascarar sua impregnação ideológica e resgatar sua autenticidade.

Os homens constroem, com suas ações, a realidade de cada tempo no interior de um contexto estruturado em outros tempos por outros homens. Assim, se os rumos delineados no passado existiram num tempo e num contexto, nos horizontes do futuro eles são continuamente produzidos e reproduzidos pelo homem no âmago das práticas sociais.

Dessa forma, em seu próprio ritmo de desenvolvimento, em sua própria temporalidade, em sua própria cadência, o homem – herdeiro do passado e responsável pelo que há de vir – precisa, compreendendo o entrelaçamento de fatos e fenômenos que produziram a textura antecedente, entender o seu momento histórico e o espaço de sua existência, delineando os rumos necessários à construção de um novo amanhã, [...] girando por entre as frestas de luz qual pião leve e sem medo.

1 sol e sombra... no forjar dos rodopios

É preciso ter em mente que a educação é um ato político. Nesse ato o professor tem o papel de privilegiar o conhecimento que atende aos interesses dos grupos dominantes, contribuindo para a reprodução da ordem social vigente, ou, em ângulo oposto, investir na elaboração e socialização de um conhecimento novo, que possibilite ao aluno situar-se no mundo, compreendê-lo e descobrir alternativas para transformá-lo (GONÇALVES, 1997, p. 79).

As práticas desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, confusas no emaranhado das diversas teorias que as fundamentam, perdidas no intricado das muitas tendências pedagógicas, enleadas no impenetrável das múltiplas metodologias de ensino, geralmente processam-se de forma acrítica, evidenciando uma postura de neutralidade que tende

a cair no ecletismo destituído de propósitos, porque também destituído de compreensão quanto ao significado da ação. Efetivando-se, assim, "sem considerar que o ser humano é um ser teleológico e que, nesse sentido, o educador precisa, antes de tudo, ter clareza dos fins que devem direcionar a sua prática" (GONÇALVES, 1997, p. 79).

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

Portanto, os professores devem conquistar – construindo e reconstruindo a própria prática no contemplar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam – as condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento. Mas essa não tem sido a base da formação que lhes tem sido assegurada.

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...]; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas [...]. É a síndrome do sentir-se atirado às feras (ALARCÃO, 1996, p. 13-4).

A formação inicial dos professores, segundo estudos recentes¹, tem privilegiado a visão dicotômica entre teoria e prática, enquanto a formação continuada tem primado pela proposição de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino sem reportarem-se à prática docente no seu contexto de viabilização. Assim, os processos de formação, de maneira geral, apenas ilustram o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988).

¹ Diversos estudos têm sido efetivados e publicados no decorrer desta década no intuito de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, (re)significando-as em relação aos seus múltiplos determinantes. Citamos apenas alguns, de um universo extremamente mais amplo: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e a formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*; NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*; KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*, FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*.

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Dar primazia à teoria, em detrimento da prática, significa relevar o conhecimento sistematizado enquanto produto assente, a ordem social instituída como imutável, a realidade existente enquanto definida e consolidada. Nessa perspectiva, o professor é o profissional

habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar idéias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real (BRZEZINSKI, 1998, p. 169).

Distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a. Assim, a prática – inclusa a pedagógica – concebida em um sentido puramente utilitário, se contrapõe à teoria, e determina, como conseqüências "uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem se efetuar através da prática" (DAMASCENO, 1987, p. 45).

Na verdade, é a divisão social do trabalho que se faz presente no contexto educativo. A alguns – os especialistas – compete planejar, organizar e deliberar, enquanto a outros – os professores – cumpre executar, agir e cumprir o que foi pensado por aqueles.

Portanto, o professor formado é, provavelmente, um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de questionar a realidade ou de se perguntar acerca do sentido de suas ações; com poucas probabilidades de compreender os processos concretos de produção e reprodução dos saberes, de ir além do já realizado; com limitadas condições de assumir uma atitude reflexiva frente à realidade social e às circunstâncias de vida e subsistência.

É importante frisar que o professor é estimulado, [...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a 'pensar' e controlar o processo de produção do ensino. É-

lhe roubada a essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina (FERNANDES, 1997, p. 108).

Mas, teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade. Até porque,

É a atividade teórico – prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico – prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio-culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar (RAYS, 1996, p. 37).

Na interação teoria – prática ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático, ou vice-versa. A interação se efetiva por meio de "um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática" (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 233).

Mas, se a prática é o ponto de partida para a construção de novos saberes, se a prática "determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento" (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 215), porque se debruça sobre o objeto do saber em situação, ou seja, inserido nos contextos social, cultural, histórico, econômico, educacional [...]; a teoria não se institui apenas enquanto um produto da prática, mas enquanto o ponto de mediação desta antes de retornar a si mesma, transformada, enriquecida, aprimorada, deixando atrás de si um rastro de transformação, enriquecimento e aprimoramento da ação – então, práxis.

Ainda, a teoria pode delinear-se no horizonte do ardentemente desejado – do utópico – numa perspectiva de "antecipação ideal de uma prática ainda não existente" (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 233), até porque a

atividade prática que hoje é fonte da teoria exige a seu turno uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva (COELHO, 1996, p. 36).

Assim, apesar de radicalmente diferentes, e por isso pólos distintos da mesma unidade,

como pensamento da prática, a teoria é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação do mundo físico e social e, de forma mediata ou imediata, à prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade. Torna possível a antecipação ideal de um novo fazer que se impõe como exigência mesma da história e que supõe a teoria para sua concretização. Se a teoria não se confunde com discursos sobre o real, nem com idéias genéricas sobre uma determinada realidade ou questão, mas se constitui como pensamento da prática, esta, por sua vez, não é um dado, mas um processo de construção e superação de si mesma, exigindo a teoria para compreender o novo que ela está criando (COELHO, 1996, p. 36).

A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois pólos, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática.

Mas, a unicidade teoria – prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação desenvolvida pelo professor no interior de sua sala de aula. O que exige estabelecer como horizonte de referência um processo de formação de educadores – inicial ou continuada – centrado no desenvolvimento da capacidade de "reflexão crítica na e sobre a prática" (SCHÖN, 1995, p. 88), mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes, tendo como horizonte possível e desejado o transformar da realidade contextual.

Entretanto, no interior da escola, geralmente, a ação docente veicula um saber a-histórico e acrítico, que reitera a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre concepção e execução, entre teoria e prática, desempenhando um papel conservador que contribui para perpetuar e legitimar uma realidade social injusta e sectária.

Ensinar, portanto, assume uma nova perspectiva sob a égide da unicidade teoria – prática. Mais do

que exercer uma perícia técnica específica, mais do que transmitir informações, ensinar é assegurar aos alunos a apropriação crítica, significativa e ativa dos conhecimentos para que, construindo-os, desconstruindo-os e reconstruindo-os gradual e progressivamente, possam elaborar uma crítica fundamentada na compreensão científica do real. Assim,

é necessário convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a virtus, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontrarem, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho (COELHO, 1996, p. 40-1).

Mas, as transformações a serem construídas pelos professores – individual e coletivamente – são numerosas e talvez incomensuráveis, pois pressupõem a capacidade de superar os limites pessoais – impostos por suas experiências de vida e de formação – e, também, os institucionais – impostos por políticas públicas que, em gritante contradição aos discursos que defendem padrões de excelência, promovem a degradação das condições de trabalho, o achatamento dos salários, o sucateamento das escolas.

Mas,

Que saberes serão necessários à construção de novos e inovadores fazeres no contexto da prática pedagógica compromissada com a superação das dualidades que marcam o evoluir da sociedade?

Que professor se faz necessário para a consecução de um processo de ensino que contribua para a emancipação do ser humano na perspectiva da unicidade teoria – prática?

Quais as características prevaletentes na constituição do educador comprometido com a promoção de um processo educativo que efetivamente reduza a seleção e a exclusão tão inerentes ao contexto escolar e tão ao gosto do sistema social?

E me peço indagando com louvor e pesar: quais serão os herdeiros de teus sonhos e de teus rodopios?

É necessário que sejam [...] sonhadores, ambidestros, equilibristas e dançarinos. E que antes de tudo, sejam piões de ponta firme e fieira longa (PECCI, 1984, p. 133).

2 Piões de ponta firme e feira longa

Na perspectiva de unicidade teoria-prática a apropriação dos conhecimentos teóricos não se constitui em processo passivo e acrítico, mas em aquisição – fruto de reflexão, elaboração e reelaboração constantes – fundamentada nas necessidades concretas propostas pela realidade de vida e de trabalho e voltada para a (re)orientação dos processos de ação e intervenção.

O desenvolvimento da ação pedagógica, na perspectiva da unidade teoria-prática, portanto, tem como ponto de partida e de chegada a prática social, principalmente porque o homem é

uma entidade natural histórica, determinado pelas condições objetivas de existência, ao mesmo tempo que atua sobre elas mediante seu agir prático e intencionado (SEVERINO, 1991, p. 31).

Ao fazer pedagógico, por conseguinte, cumpre prover o educando das condições precípuas à participação na vida social, "permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania" (BRZEZINSKI, 1998, p. 162). A formação do educando – e também a do educador – fundamentando-se na prática social concreta a ela precisa retornar, para possibilitar que o ser humano – educando ou educador – se construa nas relações sociais enquanto "sujeito-partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionantes que lhe determinam a ação" (BRZEZINSKI, 1998, p. 162).

Assim, longe de permanecer enquadrado nos limites formais de uma concepção a-histórica e acrítica acerca do sentido e significado de sua ação, o professor precisa articular o saber privilegiado pela escola às questões fundamentais provenientes da vida e do trabalho; demanda considerar as necessidades do ser humano; carece voltar-se para o indeterminado, para o movimento, para a mudança, para a transformação; reclama desenvolver a consciência de que a realidade social é historicamente construída pelo ser humano e que, por conseguinte, pode ser por ele transformada.

A prática pedagógica, na perspectiva da unicidade teoria-prática, precisa abandonar o panorama que a tem caracterizado enquanto sucessão de tendências que se sobrepõem e, geralmente, se interpõem, sem atingir o que é essencial para a formação daqueles a quem se destina, na certeza de que "o homem se faz, fazendo a história" (SILVA, 1983, p. 27).

Portanto, se a natureza do trabalho docente repousa sobre o ato de ensinar enquanto contribuição para o processo de humanização dos educandos, os pro-

cessos de formação de professores – inicial e continuada – deverão desenvolver "conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano" (PIMENTA, 1997, p. 48). De forma que os processos de formação deverão possibilitar aos professores que mobilizem

os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores (PIMENTA, 1997, p. 48).

A prática pedagógica, por conseguinte, deve mobilizar os conhecimentos do educador para a "reflexão crítica na e sobre a ação" (SCHÖN, 1995, p. 88).

Os professores detêm conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de seu processo de vida e formação; conhecimentos que explicitam nas ações que desenvolvem no interior da sala de aula; conhecimentos que atualizam a cada dia, em sua relação com os alunos e com seus pares, nas experiências que vivenciam dentro e fora do ambiente escolar sempre que refletem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995). Destarte, é

o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. É um know-how inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifesta num know-how (ALARCÃO, 1996, p. 8).

Mas, esse conhecimento evidenciado pelos educadores – e pelos profissionais, de modo geral – no desempenho de suas funções pode e necessita ser descrito e analisado, para poder, então, ser compreendido, desvelado e transformado em novos saberes e em novos fazeres. A descrição – e, provavelmente, análise – pode processar-se simultaneamente com a ação ou retrospectivamente, mas independentemente do momento e do processo pelo qual se opere, é fundamental que ocorra, pois

quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e

perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção. [...] Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenómenos que não se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 105-6).

A reflexão na acção constitui o pensar sobre o fazer, no decurso do próprio fazer, para reelaborá-lo, aperfeiçoá-lo, transformá-lo, assim "a reflexão serve para reformular as acções dos professores no decurso de sua intervenção profissional" (ZEICHNER, 1995, p. 126). Mas, para tanto, o professor precisa prestar atenção aos eventos que se apresentam no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, necessita ser curioso quanto ao sentido e significação das realizações dos alunos, carece "actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas" (SCHÖN, 1995, p. 82).

Reconhecendo que o problema emerso da realidade aflige e sensibiliza o professor suscitando a necessidade de esclarecer e solucionar a questão, a reflexão na acção – aliando razão e emoção – constitui "um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático", porquanto possibilita a

confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional e, então, no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104).

É o professor reflexivo² em formação. Assim,

primeiramente, um momento de surpresa, um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...]. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo,

coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-acção não exige palavras (Schön, 1995, p. 83).

Contudo, é possível lançar um olhar sobre o passado e refletir sobre a acção e sobre a reflexão na acção, no intuito de compreender os eventos que se sucederam no transcorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

Reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção consistem o reconstruir do fazer – apenas mentalmente – para então analisá-lo retrospectivamente, em suas características e processos (SCHÖN, 1995), de forma que o professor, distanciando-se de sua prática pedagógica e contemplando-a, analisando-a e reelaborando-a, possa transformá-la – enquanto concepção e enquanto proceder – pois "as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática" (PIMENTA, 1996, p. 23).

A análise posterior permite ao professor a *utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores* (Pérez Gómez, 1995, p. 105), de maneira que na reflexão sobre a acção o educador tem a possibilidade de compreender, desvelar e reestruturar o próprio fazer valendo-se de saberes anteriores e de outros, que produz ao analisar a própria prática.

Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e a partir de sua prática, condição para construir novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem (PIMENTA, 1996, p. 62).

Assim, o desenvolvimento da capacidade de refletir na acção e sobre a acção constitui elemento fundamental na formação do professor e na promoção das bases necessárias ao seu autodesenvolvimento – permanente e progressivo, sem as limitações impostas pelo medo de "fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros, e tentar de novo, de outra maneira" (SCHÖN, 1995, p. 89).

³ Considerar os professores como PRÁTICOS REFLEXIVOS é uma idéia que já vem de há algum tempo. Em 1933, John Dewey, em sua obra *Como pensamos?*, distingue acção rotineira de acção reflexiva.

Acção reflexiva, segundo Dewey, é o inquietar-se ante as crenças e práticas à luz dos argumentos que as suportam e das futuras conseqüências que ensejarão. Não é um processo rígido orientado por passos ou procedimentos definidos *a priori*, mas uma maneira global de encarar e responder aos problemas do ensino. Não é um processo apenas orientado pela lógica e pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela paixão.

O professor, enquanto sujeito epistêmico em ação, não se constitui em mero transmissor e/ou reproduzidor de saberes há muito gestados pelos homens no evoluir da sociedade. Ele tem uma historicidade – "está envolvido num espaço social e num tempo histórico, sua existência se dando num tecido histórico social" (SEVERINO, 1991, p. 31) – e suas ações fundamentam-se em princípios que as explicam e legitimam.

Essa sua racionalidade permite que ele reelabore e construa saberes a partir de sua prática. Portanto, assim como sua ação depende de sua racionalidade, essa mesma racionalidade é reelaborada pela ação (FERNANDES, 1997, p. 117).

Por conseguinte, a formação do educador – inicial e continuada – precisa superar o mero incorporar de modelos, o simples reproduzir das informações, o vulgar memorizar dos dados, passando a promover as condições necessárias para superar uma visão sincrética – percepção ingênua da realidade, fundamentada no senso comum – pelo alcançar de uma visão sintética – concepção clara e unificada dessa mesma realidade, mas, então, fundamentada no senso crítico – através da mediação decorrente de análise baseada no saber elaborado.

No campo da educação, do ensinar e do aprender, [...] o saber e suas regras não se constituem em um a priori, mas na reflexão que ao longo do processo se faz real, no trabalho intelectual que se constrói, deixando espaço para o desejo de saber e de aprender e a arte de ensinar, essenciais à práxis pedagógica (COELHO, 1996, p. 39).

O educador necessário na perspectiva de unicidade teoria – prática, conseqüentemente,

supõe competência técnica, compromisso político e conhecimento amplo e profundo daquilo que é estrutural em uma área específica, em conexão com áreas correlatas, com as questões epistemológicas, políticas, sociais e econômicas (COELHO, 1996, p. 41).

Ele – o educador necessário – tem plena consciência sobre o significado da educação e, pelo exercício de sua função, "estende essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária" (SEVERINO, 1991, p. 41), que lhes permite compreender a realidade para nela intervir.

Ainda, o educador necessário precisa, por meio de sua ação, assumir o compromisso com a "construção da liberdade e da cidadania do outro como

condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania" (COELHO, 1996, p. 41).

Apesar de reconhecer as limitações oriundas do cenário político ao processo de implementação de um projeto educacional empenhado na reversão de um triste quadro de retenção e exclusão, cumpre que os professores – individual e coletivamente – estabeleçam formas de articulação e mediação entre o real e o desejado e, então, construam – no plano teórico, embasados na prática experienciada e buscando a edificação de uma nova prática – o projeto político pedagógico de seu cenário de atuação, enquanto expressão da própria natureza e propósito do trabalho educacional.

Na consolidação das metas, no percorrer do caminho, tendo no horizonte de referência o sonho de contribuir para a concepção de uma realidade diversa, fundamentada na definição clara sobre o tipo de sociedade e sobre o tipo de homem adequado às aspirações e necessidades do novo tempo – de uma nova forma de integrar teoria e prática ao viver e ao produzir – o professor promove transformações em si e, mais ainda, naqueles a quem educa.

Então, da consciência de que a realidade, em sua forma de estruturação e organização, é fruto do trabalho humano, nasce a possibilidade de que a sua transformação possa gradual e progressivamente avançar, expandindo-se e propagando-se entre todos aqueles que compartilham da certeza de que tudo pode ser mudado pela força da ação do homem.

Até porque,

Existir é rodopiar nas frestas de luz.

Por mais estreitas que elas sejam, e ainda que se faça denso o escuro que nos cerca. Ainda assim existir é rodopiar nas frestas de l

O que não é a mesma coisa que viver. Viver é uma questão de sol e sombra (PECCI, 1984, p. 12).

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 9-40.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 171-89.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. Q. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-74.

- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador*. 3v. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996. v, 1, p. 17-46.
- DAMASCENO, M. N. A relação teoria – prática na ação docente. *Revista Educação em Debate*, ano 10, nº 13, p.40-51, 1987.
- FERNANDES, M. E. A. A formação inicial e permanente do professor. *Revista de Educação AEC*, ano 26, nº 102, p. 97-121, 1997.
- FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão*. 1988. 250fls. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R. L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-44.
- GONÇALVES, F. S. Trabalho, conhecimento, descoberta do ser sujeito: um desafio para a escola. *Contexto & Educação*, ano 11, nº 46, p. 74-104, 1997.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262p.
- NÓVOA, A. A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.
- PECCI, J. C. *Existência*. São Paulo: Summus, 1984. 151p.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 206p.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1996. 255p.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista de Educação AEC*, ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997.
- RAYS, O. A. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 33-52.
- SANCHEZ VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *ANDE*, ano 10, n. 17, p. 29-40, 1991.
- SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, ano 27, n. 107, p. 81-91, 1998.
- SILVA, M. A. O currículo do segundo grau e a estrutura social brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, n. 16, p.23-41, 1983.
- SOUZA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamentos, 1995. 59p.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 113-38.