



UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DA PRÁTICA DOCENTE:
UM ESTUDO DOS SEUS FUNDAMENTOS COM VISTAS À
PROPOSIÇÃO DE ABORDAGENS CRÍTICAS.**

ELAINE APARECIDA DE SOUZA

ORIENTADOR:

PROF. DR. JOSÉ LUIS VIEIRA DE ALMEIDA

ARARAQUARA

2008



UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DA PRÁTICA DOCENTE:
UM ESTUDO DOS SEUS FUNDAMENTOS COM VISTAS À
PROPOSIÇÃO DE ABORDAGENS CRÍTICAS.**

ELAINE APARECIDA DE SOUZA

ORIENTADOR:

PROF. DR. JOSÉ LUIS VIEIRA DE ALMEIDA

LINHA DE PESQUISA: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

ARARAQUARA

2008



UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DA PRÁTICA DOCENTE:
UM ESTUDO DOS SEUS FUNDAMENTOS COM VISTAS À
PROPOSIÇÃO DE ABORDAGENS CRÍTICAS.**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida.

ELAINE APARECIDA DE SOUZA

2008

Souza, Elaine Aparecida de

Epistemologia da prática e da prática docente: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas / Elaine Aparecida de Souza – 2008

170 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: José Luis Vieira de Almeida

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Formação profissional.
4. Schön, Donald A . 5. Tardif, Maurice. 6. Dewey, John, 1859-1952.
I. Título.

ELAINE APARECIDA DE SOUZA

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DA PRÁTICA DOCENTE:
UM ESTUDO DOS SEUS FUNDAMENTOS COM VISTAS À PROPOSIÇÃO DE
ABORDAGENS CRÍTICAS.**

**Dissertação de Mestrado
apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação Escolar ao Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Ciências e Letras de Araraquara**

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade
Orientador: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida.**

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida.
Departamento de Educação
Universidade Estadual Paulista-IBILCE/São José do Rio Preto

Membro Titular: Profa. Dr. Luci Regina Muzzeti
Departamento de Didática
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri
Departamento de Educação
Universidade Nove de Julho – Uninove

**Local: UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - “Júlio de Mesquita Filho”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA**

**AO MEU IRMÃO
LUIZ FERNANDO DE SOUZA**

**ATRAVÉS DE SUA CORAGEM E DE SEU IMENSO PODER DE SUPERAÇÃO E
VONTADE DE VIVER ME ENSINOU QUE, POR MAIS DIFÍCIL QUE SEJA O “DESAFIO” É,
POSSÍVEL LUTAR E VENCER!**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz e Marilene, pelo imenso amor por mim e o apoio incondicional durante essa jornada tão difícil. Sem os seus esforços e incentivos não seria possível prosseguir!

Ao meu orientador prof. Dr. José Luiz Vieira de Almeida, por sua integridade e coragem de confiar em mim, e por seus valiosos e sólidos ensinamentos ao dividir comigo ‘ontologicamente’ um pouco de sua inegável sabedoria.

Obrigada mestre, a você minha eterna gratidão.

A toda a minha família e especialmente a Telma, Gilton, Bruno, Claudio, Leninha, Bia, Bibi, Lála e Iaiá, pelo carinho e apoio demonstrado durante a minha jornada de aprendizado.

Ao meu pequeno afilhado Léo, a quem eu dedico um imenso amor, por ser a “estrela do meu repouso”!

A minha irmã, por seu apoio e ao meu amigo e mais novo ‘irmão’ Fernando A. Valeika de Barros que me sustentou juridicamente e afetivamente durante esse processo.

Ao meu amigo Mario Barletta Neto que me cedeu seu tempo e conhecimento jurídico. Obrigada pelo carinho.

Ao meu amigo de infância Cesar Gontijo por confiar em mim e me apoiar durante minha trajetória. Jamais esquecerei sua ajuda!

Ao Dep. Fed. José Aníbal por sua confiança e empenho para que eu fosse ouvida; o que sem dúvida contribuiu para a minha merecida vitória.

Ao prof. Dr. Kléber Tomás Resende por seu apoio, confiança e orientação.

Ao meu prof. Dr. Newton Duarte pela confiança depositada em mim e amizade sincera.

Aos meus amigos especiais que tiveram uma participação importante em minha vida durante esse período de aprendizado. Juliana Pasqualini, Lidy T. Brasil, Sandra Oliveira, Valmir Pereira, obrigada pelo carinho; pela confiança e por terem vivido comigo as inesquecíveis “terças ontológicas”.

À Nádia Eidt querida amiga, conselheira e incentivadora. Obrigada por sua amizade, seus ensinamentos e paciência nessa árdua busca por uma formação intelectual sólida.

Ao meu amigo Mauricio Cesar Fagundes pelo carinho, pela compreensão e apoio intelectual durante minha trajetória, tão arduamente conquistada.

Aos alunos do Programa de Educação Escolar, da turma de 2005, que conviveram comigo e acompanharam minha luta, enfim, vitoriosa!

Aos professores Edilson Moreira de Oliveira, Luci Regina Muzzeti, Marcos Antonio Lorieri, por sua generosidade em me avaliar e contribuírem pela melhoria do meu trabalho. Agradeço sinceramente.

A essa força suprema do Universo, Deus, que me transmitiu a sustentação necessária para não esmorecer diante da injustiça!

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram de alguma maneira para a realização de minha mais importante conquista intelectual, até o momento.

*Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há os que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém, há os que lutam toda a vida.
Esses são os imprescindíveis."*

Bertolt Brecht.

RESUMO

O nosso interesse por esse estudo originou-se de indagações acerca da prática docente, desde o início da carreira profissional como professora, ainda na condição de formanda. Essa vivência e possibilidade de atuação permitiram-nos compreender a importância da teoria na fundamentação da prática. Daí o nosso interesse pela relação entre a teoria e a prática, compreendidas como uma totalidade e, desta forma, não atribuindo primazia a nenhuma delas. A investigação desses temas faz com que eles predominem nos programas de formação de professores que, desta forma, estão voltados exatamente para a prática reflexiva, em nome da qual pretendemos a melhora da qualidade de ensino, buscando responder ao “eterno” dilema de *como se ensinar, o que e para quem?* Diante deste quadro, este estudo examina o pensamento de autores como Dewey (1959) Tardif (2002) e Schön (2000) que discutem a formação dos docentes e a sua prática contribuindo com a difusão de idéias que apresentam a teoria e o conhecimento como secundários em relação à prática na formação e na atuação do professor. Esperamos com esse trabalho contribuir para a discussão sobre a epistemologia da prática docente, tema hoje constante de todos os espaços que tratam da formação docente.

Palavras- Chave: pensamento reflexivo – saber docente – epistemologia da prática docente.

ABSTRACT

This study was motivated by the uncertainties derived from our experience as a teacher, since the beginning of our career as a trainee. This experience allowed us comprehend the importance of theory as a fundament for the teaching practice, provoking the interest by the relation between theory and practice, which must be comprehended as a totality, not attributing, though, primacy to any of them.

From the growing investigation of these themes results their predominance in teacher training programs, which has turned to be centered in the reflexive practice. Thus, the reflexive practice has been related to a better quality in the teaching processes, as a try to solve the classic dilemmas: how to teach? Teach what and whom?

Therefore, this study examines the ideas of authors such as Dewey (1959), Tardif (2002) and Schön (2000), which contribute to the diffusion of ideas that consider theory and knowledge as second-hand aspects in teacher training process and professional practice.

We expect to contribute to the discussion on the teacher professional practice epistemology, a theme present nowadays in all places which debate the teacher training process.

Keywords: reflective thought - to know professor - teacher professional practice epistemology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO SEGUNDO DEWEY.....	17
1.1 O que é pensar?	20
1.2 Como desenvolver o pensamento reflexivo.....	23
1.3 O processo e o produto da atividade reflexiva: o processo psicológico e a forma lógica.....	27
1.4 Cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo.....	30
1.5 A compreensão: idéias e significados.....	35
1.6 Definição e organização dos significados.....	42
1.7 O lugar do brinquedo no desenvolvimento infantil	51
1.8 Partindo do concreto para o abstrato	54
1.9 A relação com o ato de pensar, como meio e como fim.....	55
1.11 A linguagem e o treino do pensamento	60
1.12 O abuso do uso dos métodos verbais na educação	62
1.13 A observação e a informação no treino mental.....	64
CAPÍTULO 2	
DE SCHÖN A TARDIF: A REDESCOBERTA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA .	69
2.1 A valorização do talento artístico pela reflexão na ação.....	74
2.2 O aprendizado através da capacidade de demonstração e imitação	83
2.2 Como se tornar um profissional reflexivo	93
2.3 Saberes docentes e formação profissional	97
2.4 Saberes e formação de professores.	104
2.4.1 Saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.....	106
2.5 A contribuição da noção de habitus para a constituição da epistemologia da prática	110
2.7 Três concepções constitutivas da prática em educação	114
2.8 A epistemologia da prática profissional do professor.....	120
2.9 Fatores que contribuem para a desvalorização profissional do professor.....	127
CAPÍTULO 3	
Schön e Tardif: A epistemologia da prática e da prática docente.	137
3.1 A importância da valorização da prática para a profissão docente.....	141
3.2 A naturalização do mito do <i>dom</i> na educação.	142
3.3 Perspectivas de crítica dos conceitos de epistemologia da prática e da prática docente	153
CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
BIBLIOGRAFIA	168

INTRODUÇÃO

O nosso interesse por esse estudo originou-se de indagações acerca da formação docente, desde o início da carreira profissional como professora, ainda na condição de formanda. Durante todo o período da graduação no curso de Pedagogia atuamos como educadora social (Educadora, Coordenadora e Supervisora do Núcleo de Trabalhos Comunitários – NTC/PUC/SP) e também na Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP no projeto de mediação de leitura, *Lendo na Praça*, especialmente voltado para o atendimento de meninos e meninas de e na rua. As questões com as quais nos preocupávamos diziam respeito ao fazer docente, especificamente no que concerne à relação entre a teoria e a prática.

Nesse período estivemos em contato com a formação inicial para a docência, isto é, a formação teórica oferecida pela universidade que, no nosso caso, foi concomitante a uma prática docente distinta daquela costumeiramente desenvolvida nos estágios supervisionados. Ela suscitou questões sobre os modos de ensinar na sala de aula, a partir das quais nos foi possível avaliar a prática que desenvolvemos no NTC/PUC/SP e na Secretaria de Educação como fundamentais na nossa formação profissional.

Essa vivência e possibilidade de atuação permitiram-nos compreender a importância da teoria na fundamentação da prática. Daí o nosso interesse pela relação entre a teoria e a prática, compreendidas como uma totalidade e, desta forma, não atribuindo primazia a nenhuma delas.

Durante esse processo de formação e atuação concomitantes, percebemos que a teoria, como uma sistematização rigorosa do conhecimento, não pode ser “descolada”

da realidade e da prática social; uma vez que a teorização sempre se refere à realidade. Desse modo, a prática não pode ser dissociada da teoria, sem a qual, seria esvaziada de sentido por ser produto de uma atitude espontânea. Nessa perspectiva, a prática docente deve caracterizar-se como uma intervenção sistematizada de caráter profissional na qual sejam estabelecidos, previamente, objetivos, conteúdos e metodologias. Desta maneira tal intervenção não pode prescindir de uma orientação teórica, conforme depreendemos da nossa experiência durante o processo de formação e de prática como professora.

Durante o nosso processo de formação acadêmica acompanhamos o crescente interesse, surgido nas décadas de 1980 e 1990, dos pesquisadores da área da educação sobre a formação de professores. Uma das vertentes geradas por esse interesse é o estudo dos aspectos político-pedagógicos da prática docente, sendo que mais especificamente nos anos 1990, se consolida o interesse pelo professor tomado como agente do processo educativo. Os estudos sobre essa temática repercutem no Brasil, sobretudo, por meio da idéia de professor reflexivo. Com base nesta idéia discutimos o pensamento do professor, os saberes dos professores, e o papel que desempenham no processo educativo, bem como a sua formação e a sua prática pedagógica. Todas essas questões são examinadas com base na sua prática, compreendida como experiência cotidiana.

A investigação desses temas faz com que eles predominem nos programas de formação de professores que, desta forma, estão voltados exatamente para a prática reflexiva, em nome da qual pretendemos a melhora da qualidade de ensino, buscando responder ao “eterno” dilema de *como se ensinar, o que e para quem?*

Segundo Vásquez (1977) existe uma contraposição entre teoria e prática, já que, a teoria apenas não produz uma mudança real, ela necessita da prática para de fato efetuar mudanças.

Nessa perspectiva existe uma oposição entre a prática e a teoria, pois a teoria transforma nossas idéias, nossa consciência dos fatos e a prática transformam efetivamente os fatos.

A prática é desvinculada da teoria quando a primeira é compreendida como estritamente utilitária, opondo-se à teoria de forma antagônica. Quando isto ocorre, a teoria passa a ser desnecessária para a prática. Trata-se nesse caso de uma prática esvaziada de teoria, o que propicia o surgimento de crenças, e [...] “verdades estereotipadas e em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o senso comum situa-se passivamente, numa atitude acrítica, em relação a ela. O senso comum é o sentido da prática”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 210).

Essa concepção não admite inadequação entre o senso comum e a prática, concebendo-a como, necessariamente, imediata, dispensando assim, o concurso da teoria para a compreensão da prática.

Diante deste quadro, este estudo examina o pensamento de autores como Tardif (2002) e Schön (2000) que discutem a formação dos docentes e a sua prática contribuindo com a difusão de idéias que apresentam a teoria e o conhecimento como secundários, em relação à prática na formação e na atuação do professor.

Iniciamos esse trabalho com um primeiro capítulo em que apresentamos o pensamento reflexivo desenvolvido por Dewey (1959) que o define como sendo [...] “a melhor maneira de pensar a ser considerada nesta obra é chamada de pensamento reflexivo que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. (p. 13). Essa definição de pensamento reflexivo foi tomada como base para o desenvolvimento dos conceitos de *professor reflexivo* em Schön (2000) e de *epistemologia da prática educativa*, desenvolvido por Tardif (2002).

No segundo capítulo apresentamos os dois conceitos desenvolvidos por Schön (2000) e Tardif (2002) bem como as características semelhantes e as diferenças apresentadas pelos dois autores sobre a nossa questão central que diz respeito à definição de Epistemologia da prática.

No terceiro capítulo analisamos o conceito de epistemologia da prática docente, com base na expressão “recuo da teoria” cunhada por Moraes (2003) e o quanto ele contribui para o desenho dos cursos de formação de professores.

Durante nosso trabalho utilizamos apenas as obras dos autores consideradas por nós como relevantes referentes ao tema proposto e sugerimos ao final do trabalho uma bibliografia que trata do tema discutido no nosso trabalho como uma sugestão de aprofundamento da discussão sobre a relação teoria e prática.

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO SEGUNDO DEWEY.

Na primeira parte deste trabalho busca-se definir o que caracteriza o pensamento reflexivo segundo John Dewey, pois esse conceito é à base da concepção de professor reflexivo utilizada por Donald Schön, bem como da definição de epistemologia da prática docente utilizada por Maurice Tardif. Com a exposição desses conceitos pretende-se evidenciar as diferenças e as semelhanças presentes na obra de cada autor no que concerne à epistemologia da prática docente.

Apresenta-se a seguir uma biografia¹ de John Dewey para contextualizar a vida e a obra do autor.

Em quase um século de existência John Dewey (1859-1952) foi testemunha de muitas transformações sociais tais como, o fim da Guerra civil nos Estados Unidos da América – EUA, o desenvolvimento tecnológico que marcou o final do Século XIX, a revolução russa de 1917 e a crise financeira de 1929. É provável que essas transformações o levaram a defender a tese de que a realidade é mutável e que pela inteligência o homem é capaz de transformar a sua existência. Dewey estudou em Vermont (1879) e na Universidade Johns Hopkins (1884). Nesta última, recebeu o título de Doutor em Filosofia, passando então a exercer a função de professor na Universidade de Michigan.

Três anos mais tarde (1887) publica o seu primeiro livro, *Psychology*, no qual propõe o estudo concomitante de um sistema filosófico (a filosofia idealista alemã) e do conhecimento científico. Esta é a principal característica da obra: a associação entre o

¹ Ramalho, P. *Grandes Pensadores* – ed: nº 159 – Janeiro/Fevereiro de 2003.

método científico, o método filosófico e a didática. Com a publicação daquele livro, Dewey torna-se professor de Filosofia Mental e Moral na Universidade de Minnessota em 1888, mas um ano depois com a morte de seu mentor na Universidade de Michigan ele regressa àquela Universidade exercendo a função de chefe do departamento de Filosofia. Em 1894 transfere-se para a Universidade de Chicago onde lidera os departamentos de Filosofia e de Pedagogia criados por sugestão sua.

Em 1890 Dewey afasta-se da visão idealista neo-hegeliana e adota uma nova posição, o pragmatismo, influenciado pelo pensamento de Charles Sanders Peirce (que criou o termo), e William James (que o popularizou).

Em decorrência de problemas com a política interna no Departamento da Universidade de Chicago, Dewey passa a trabalhar nas Universidades de Colúmbia e Nova York onde permanece até o final de sua carreira universitária em 1930, embora continuasse trabalhando como professor emérito até 1939, não abandonando, porém, a sua carreira acadêmica que se estendeu até as vésperas de sua morte em 1 de Junho de 1952.

John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo² (juntamente com Charles Sanders Peirce e William James), um pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva dos EUA durante a primeira metade do século XX.

² **pragmatismo** Corrente filosófica segundo a qual a *eficácia na aplicação prática* fornece o critério para determinar a verdade das proposições. Assim, uma proposição é verdadeira se for, na prática, vantajoso sustentá-la, ou, na versão de William James (1842-1910), se funcionar. Isto significa que o conhecimento é um instrumento para organizar a experiência e os conceitos são hábitos de crença ou regras de ação. Os pragmatistas pensam que a experiência humana é um processo histórico, contingente e evolutivo e consideram que muitos dos problemas filosóficos têm origem em dualismos (como teoria-prática e realidade-aparência), que derivam de teorias do conhecimento que concebem as crenças como representações e, por isso, chamaram a atenção para a continuidade entre experiência e natureza, e para a reciprocidade entre teoria e prática, entre conhecimento e ação e entre factos e valores. O pragmatismo começou com a adoção por Charles S. Peirce (1839-1914), por volta de 1870, da descrição de uma crença como um hábito de ação em vez de uma representação da realidade, e entre os pragmatistas clássicos contam-se também William James e John Dewey (1859—1952). Para Peirce, o significado de

Dewey (1959) busca a educação para a democracia, na qual o homem pode agir livremente. Assim; é um crítico da escola tradicional, pois, considerava que nesse modelo de ensino existia a completa dependência dos alunos em relação aos professores.³ Os alunos não tinham liberdade para agir de forma individual e não existiam atividades práticas que permitissem às crianças as descobertas e o acesso ao conhecimento, sem a intervenção do professor.

Para o autor a escola tradicional estimulava a passividade, uma vez que ao aluno cabia, apenas, absorver um o máximo de informações em um tempo mínimo. Por isto, havia uniformidade de currículos e métodos. Desta forma, os alunos eram vistos como um todo indivisível.

[...] “repudiava o sistema de avaliação escolar da ‘Escola Tradicional’, que incentiva a competição entre alunos e referia Este sistema levava os alunos a considerarem que não deve existir apoio e cooperação entre colegas, porque tal poderia incentivar alguns alunos a não se empenharem no trabalho escolar”. (Milheiro, 2004, p. 1)

Segundo Dewey (1959) o maior desperdício da escola tradicional está justamente na vida dos indivíduos, durante o período de freqüência à escola e mesmo depois devido a uma preparação inadequada e pervertida.

Para o autor o desperdício é o resultado do isolamento das diferentes instituições escolares, entre si e também em relação ao mundo exterior, ou seja, à sociedade.

uma proposição é determinado pelas suas consequências experimentais observáveis, que permitem estabelecer padrões objectivos de verdade. Para James, ao contrário, é a ideia de eficácia e de sucesso das pessoas individuais que fornece o padrão de apreciação de uma proposição. Dewey, por seu lado, vê a investigação como um processo cujos procedimentos e normas têm de ser avaliados e revistos à luz da experiência subsequente. Esta revisão é, no entanto, um processo social e comunitário, feito com base nos valores das pessoas vulgares. Assim, desde o início que existem duas tendências no pragmatismo, uma objectivista, associada à obra de Peirce e outra, subjectivista, mais próxima das posições de James. Actualmente, a influência do pragmatismo faz-se sentir na obra de filósofos americanos contemporâneos como W. V. Quine, Donald Davidson (1917-2003), Hilary Putnam (n. 1926) e Richard Rorty (n. 1931). Almeida, A. & Murcho, D. - **Dicionário Escolar de Filosofia**, Lisboa, Plátano Editora, 2003.

³ Milheiro, M. S. **O Desperdício na "Escola Tradicional"** no âmbito da cadeira História e Filosofia da Educação lecionada por Olga Pombo, no ano letivo 2003/2004

Ele apresenta como solução para essa situação de passividade criada pela “escola tradicional”, o modelo do que denominou de ‘escola moderna’ que deveria reproduzir e refletir a sociedade em miniatura; ou seja, apresentar para as crianças ‘o mundo’ de uma forma mais simplificada e organizada, de modo que auxilie no entendimento de sua complexidade.

O pensamento é considerado pelo autor uma função de sua vida social e sua interação com o mundo, ou seja, a sociedade e não meramente uma herança genética.

1.1 O que é pensar?

Dewey, afirma em seu livro “Como pensamos” 1959, ⁴ que [...] “a melhor maneira de pensar a ser considerada nesta obra é chamada de pensamento reflexivo que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. (p. 13).

O autor apresenta outros processos mentais que recebem (algumas vezes) o nome de pensamento; tais como nos momentos em que idéias desordenadas “passam pela cabeça” automaticamente e sem regras, como pensamentos soltos e quando se dorme o que, nesse caso específico, chama-se de sonho. Apesar de esses processos mentais receberem o nome de pensar; o autor não os considera como sendo pensamento reflexivo.

“A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere”. (DEWEY, 1959, p.14).

⁴ Dewey, John – “Como pensamos” – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição - Nova Tradução e notas de Haydée de Camargo Campos, Ed. Nacional, 1959.

No pensamento reflexivo as idéias são derivadas umas das outras e têm sustentação, indo de um ponto a outro, sendo cada fase um termo do pensamento transformando-se assim em uma série contínua para um fim comum, pois, em qualquer pensamento reflexivo existem unidades definidas ligadas entre si propiciando o movimento de continuidade.

“O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega”. (DEWEY, 1959, p. 18).

De acordo com o autor, o pensamento nasce de um dilema ou de uma situação ambígua na qual se tem a bifurcação dos caminhos causando dúvida ou confusão da qual se parte para a busca de alternativas de solução do problema proposto. Assim, a situação de dúvida é o estímulo para uma investigação perfeita, uma vez que não existe reflexão quando se aceita, sem questionamento, dogmas ou crenças como verdades absolutas sem que se tenha analisado os fatos que as justificam e compreendido a relação desses fatos entre si.

Portanto a necessidade de solucionar problemas é o que impulsiona o pensamento reflexivo, pois quando nossos pensamentos fluem ao acaso atendendo a um estado emocional ou apenas a uma crença sem conhecimento seguro, sem um exame detalhado, tais pensamentos são desenvolvidos inconscientemente. Deste modo, mesmo que se mostrem corretos, sua correção é acidental uma vez que não foram verificados pelo sujeito que os desenvolveu. Para Dewey o pensamento com esta característica é mal orientado. (DEWEY, 1959, p. 17).

O objetivo do pensamento a ser resolvido e a sua natureza determinam e orientam o processo do ato de pensar. Uma vez defrontando-nos com um problema, com alguma dificuldade, buscamos uma solução para o problema em questão com bases

nas experiências anteriores e situações análogas que nos permitem inferir sobre a solução para a questão que nos desafia no momento. Isto permite que sugestões mais ou menos eficientes, que podem colaborar para a solução do problema sejam apresentadas ao sujeito.

Dewey (1959) comenta as razões pelas quais o pensamento reflexivo deve compreender um fim educacional, uma vez que a capacidade de pensar emancipa os sujeitos em relação à rotina e à impulsividade, propiciando assim, que as ações no dia a dia se tornem inteligentes, pois, esta é a principal distinção entre o homem e os animais que agem apenas por necessidades fisiológicas e por estímulos externos.

De acordo com o autor já referido, também é por meio do pensamento que o homem é capaz de antecipar suas ações com o fim de conseguir que aconteçam ou de evitá-las. É também por meio do pensamento que o homem confere valor aos objetos e fenômenos físicos transformando, por exemplo, a matéria bruta em objetos providos de sentido. Esta possibilidade marca a diferença entre uma vida racional e a existência animal que se desenvolve presa a sensações e a necessidades biológicas. Todavia, para se garantir que o pensamento humano se desenvolva adequadamente é necessário que receba uma orientação educacional cuidadosa.

Essas possibilidades não se realizam automaticamente, são determinadas pela necessidade da vida e correm os riscos de se encaminharem erradamente apegando-se a perigosas crendices. O pensamento liberta o sujeito do instinto e da rotina, mas por outro lado pode expô-lo a erros e enganos; situação da qual os animais estão livres por se guiarem apenas pelos instintos. O autor afirma que mal-maior do que o desenvolvimento inadequado do pensamento reflexivo é o predomínio de um pensamento que siga caminhos errados.

Não existem exercícios que garantam ao ser humano a correta capacidade de bem pensar, ou uma fórmula lógica que estimule um hábito geral do pensamento. Mas é aconselhável cultivar atitudes de incentivo ao uso de métodos de investigação e verificação aliada à disposição de empregá-los para a compreensão de formas e técnicas que preparam a mente para a solução dos problemas que se apresentam ao sujeito.

É necessário ter:

a) **espírito aberto** livre de preconceitos ou partidarismos para que se possa abrir a mente para novas idéias e concepções que podem não estar de acordo com velhas crenças. Este estado de espírito livre é imprescindível para facilitar a aprendizagem. (grifo do autor).

b) **de todo coração**, significa estar realmente interessado em determinado objeto ou causa e não estar dividido intelectualmente, o que acarreta um sério prejuízo ao pensamento. (grifo do autor).

c) **responsabilidade** concebida aqui como um traço moral mais do que intelectual sendo uma base necessária para promover o interesse pela matéria a ser estudada. (grifo do autor).

Dewey afirma que essas três atitudes são qualidades pessoais necessárias para se estabelecer o pensamento reflexivo; são traços de caráter sendo, portanto, importantes para desenvolver-se o hábito do pensar reflexivo. Não se pode impor a capacidade de pensar a uma pessoa que não pense espontaneamente, mas em contrapartida, pode-se aprender [...] “como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir”. (DEWEY, 1959, p. 42).

1.2 Como desenvolver o pensamento reflexivo.

Com respeito ao exposto, o autor afirma que os professores deveriam atentar para o fato de que os hábitos nascem de tendências inatas originais e buscar os germes que são o ponto de partida de desenvolvimento do hábito de reflexão a fim de que saibam o que podem utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem, conhecendo experiências passadas dos seus alunos, suas esperanças, desejos e interesses para melhor dirigir a força de ação necessária para o desenvolvimento de bons hábitos de pensamento.

A disciplina formal da educação deu ênfase à chamada ‘psicologia das faculdades’, que entendia o pensamento como um mecanismo à parte da mente, completamente separado da memória, da imaginação, das crenças do senso comum sobre o mundo observado e vivido e, por isto, deveria ser aperfeiçoado por exercícios da faculdade de pensar. Assim surge a noção de que algumas matérias seriam intelectuais ou lógicas destinadas a exercitar o pensamento.

Não existe uma capacidade única e uniforme de pensar e sim estímulos provocados por fenômenos específicos, observados, lidos, ouvidos, recordados, experimentados em relação ao problema em questão que conduza a mente para a busca da solução possível. O desenvolvimento do pensamento se dará por meio do estímulo da curiosidade que despertará o interesse pela pesquisa e pela verificação, ou seja, por investigar o desconhecido.

O autor faz uma crítica ao processo de aprendizagem na escola. Considera-o mecânico, pois, as matérias que exigem habilidade técnica reduzem o esforço intelectual despendido e, assim, não se estimula o pensamento do aluno para torná-lo reflexivo, uma vez que, o processo da escola tradicional é baseado em exercícios de repetição, não favorecendo que o aluno pense por si, procurando os erros cometidos e buscando o caminho para corrigi-los.

Dewey (1959) avalia que na Educação superior, julga-se erradamente haver oposição entre as informações e a compreensão, insistindo que a aquisição de noções deva vir em primeiro lugar porque, tal aquisição necessita da matéria já dominada para que ocorra entendimento, enquanto outros estudiosos avaliam que a Ciência é o fim mais adequado para o especialista que tem como objetivo principal ao desenvolvimento da capacidade de pensar, [...] “o verdadeiro objetivo é obter o domínio de noções - ou da habilidade - em condições ao mesmo tempo em que exercitem o pensamento”. (DEWEY, 1959, p. 71).

Embora a distinção entre os termos informação e saber já tenha sido estabelecida por Dewey (1959) a ambigüidade persiste ainda hoje. Por isto recorre-se ao referido autor para lembrar que a informação é um conhecimento adquirido e armazenado, que não exercita a capacidade intelectual, pois não traz desafios, por ser transmitido muitas vezes como fim em si mesmo, não constituindo, portanto um meio especial de exercitar-se a capacidade intelectual. O saber, ao contrário, é definido como o conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornar a vida mais eficiente. Por isto, ele passa a ser parte integrante do exercício do pensamento. Dessa forma, é grande a diferença entre operar-se com um conceito ou outro, pois a noção de que o conhecimento acumulado pode ser empregado à vontade pelo pensamento para solução de um problema, é falsa, a menos que a técnica a disposição da inteligência tenha sido desenvolvida pelo exercício da própria inteligência adquirida durante o ato de pensar; o que pode ser exemplificado do seguinte modo:

Por terem sido seus conhecimentos obtidos para atender às exigências de certas situações especiais, homens de pouca cultura livresca serão capazes de utilizá-los até os últimos resquícios - ao passo que pessoas de grande erudição ficam freqüentemente embaraçadas pela quantidade de sua cultura, pois esta foi obtida mais por meio da memória do que do pensamento. (DEWEY, 1959, p.71).

Dewey (1959) coloca a valorização dos resultados exteriores manifestados pela busca de “uma resposta certa” como um dos grandes problemas da educação, considerando-a como uma influência funesta que desvia a atenção do professor em relação à prioridade de exercitar a mente do aluno. Isto ocorre quando o próprio espírito do professor é dominado pela idéia de que o principal é conseguir que seus alunos exponham exatamente as lições. Portanto, enquanto esse objetivo permanecer de forma consciente ou inconscientemente, a educação do espírito continuará sendo vista como secundária, já que o principal objetivo é cumprir o calendário escolar com a aplicação correta de exames assegurando que os alunos obtenham boas notas e promoções, tornando o processo de aprendizagem um ato mecânico.

Em contrapartida Dewey (1959) salienta que a educação que se interesse pela melhoria das atitudes e métodos intelectuais dos alunos deve ater-se a uma preparação mais cuidadosa uma vez que nessa metodologia o emprego da observação constante é necessário para que se perceba a individualidade do trabalho mental de cada educando e é imprescindível ao professor um vasto e maleável conhecimento da matéria, o que possibilitará a seleção adequada dos temas necessários para o estudo na ocasião oportuna.

Para o autor, uma das razões de a escola primária não ser adequada para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, é a sua ruptura com a vida social das crianças, com seus valores e experiências o que torna o ensino totalmente desvinculado das experiências prévias dos alunos.

O pensar real difere da lógica formal, assim, o exame do pensamento quando comparado com o raciocínio formal mostra diferenças entre eles, como por exemplo, a

matéria utilizada pela lógica formal tem uma característica impessoal e independente de atitudes, desejos e intenções.

Os hábitos das pessoas é que definem o seu modo de pensar. Deste modo, o pensamento referenciado nos hábitos apresenta mais esmero e meticulosidade, quando comparado ao pensamento desatento e preguiçoso, dominado pela paixão ou pela busca de favorecimento próprio. Dewey denomina essas duas formas de pensar como pensar bem e pensar mal.

1.3 O processo e o produto da atividade reflexiva: o processo psicológico e a forma lógica.

Outra diferença entre esses dois modos de pensar refere-se às formas lógicas. No pensar mal elas se mantêm constantes e imutáveis indiferentes à matéria que contém. O pensar bem se expressa em um processo dinâmico e em contínua mudança. Essas duas formas de pensar originam dois diferentes pontos de vista sobre o pensamento classificando-os como forma lógica ou produto e como processo psicológico.

Qualificar alguém como uma pessoa que pensa não significa afirmar que ela se deixa levar pelos pensamentos, mas sim que a pessoa se mostra mais cautelosa e não precipitada, observadora. Elas estão habituadas a comparar e examinar idéias e sugestões antes de decidir sobre um problema e, como diz Dewey (1959): pensar realmente é ser lógico. [...] “Uma atividade verdadeiramente reflexiva termina declarando com exatidão qual é o resultado”. (DEWEY, 1959, p. 85).

Dewey (1959) afirma que a face intelectual da educação está relacionada com a atitude do pensar reflexivo. Contudo, o autor assinala que há outras preocupações a serem consideradas no processo educativo, como por exemplo, a formação de atitudes práticas e de eficiência, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da moral e da estética,

mas salienta que em todas essas facetas existe pelo menos um pensamento consciente ou então a atividade prática resultante torna-se mecânica e, assim, a moralidade seria cega e arbitrária, além de exprimir um senso estético duvidoso.

A aprendizagem intelectual inclui informações, mas é necessário que elas sejam compreendidas para só então se tornarem conhecimento, e esse entendimento é obtido quando se faz uma reflexão constante sobre o que é estudado servindo como base para utilização em novas situações de aprendizagem.

De acordo com Dewey (1959), a conexão existente entre o produto e o processo do ato de pensar é ignorada por duas correntes educacionais distintas. Uma delas afirma que a mente é por natureza ilógica e que a forma lógica precisa ser impressa por ação externa, que pertence ao conhecimento organizado já pronto, por isto ele deve ser transmitido ao aluno que não participa da sua elaboração e, assim, deve limitar-se a decorar a informação nova. Um exemplo disto é o ensino das matérias escolares partindo-se sempre das informações mais simples para as mais complexas. Desta forma, acredita-se que uma vez aprendidas, as lições enriquecem o espírito do aluno com muitos conhecimentos o que lhe possibilitará assimilar as definições lógicas já formuladas, dotando-o assim, gradativamente, de hábitos lógicos. Esta escola dá ênfase à disciplina, ao esforço consciente, à necessidade de cumprir tarefas e exercícios, pois, para ela os estudos mais do que os hábitos são à base do conteúdo lógico da educação.

A outra corrente, que se opõe à primeira, classifica o processo lógico como completamente artificial e alheio às necessidades do aluno, e ambos (professor e aluno) trabalham com aptidões e gostos concluindo, deste modo que, para esta corrente, a ordem lógica se opõe às operações naturais da mente. Para a realização dessas operações, é necessário dar vazão e liberdade a impulsos e desejos sem, portanto, priorizar o crescimento intelectual. As palavras chave desta escola, segundo Dewey

(1959) são liberdade, auto-expressão, individualidade, espontaneidade, jogos, interesse e desenvolvimento natural. Preocupam-se pouco com a matéria organizada e usam de artifícios para desenvolver as qualidades inatas do educando.

Dewey (1959) afirma que as duas escolas cometem erros básicos, pois ignoram ou negam que as tendências para uma atividade reflexiva e lógica são inatas e que surgem cedo sendo estimuladas pelas condições exteriores e pela curiosidade espontânea que leva à investigação e à verificação, tendo uma lógica própria em cada grau do seu desenvolvimento.

O autor argumenta que, diante de uma dificuldade, podem-se tomar diversos caminhos, mas só quando se resolve analisar o problema buscando enfrentá-lo, começa-se a pensar. Ao observar a situação na busca de uma solução, usam-se diretamente os sentidos ou as lembranças de situações vividas pelo próprio sujeito ou por outras pessoas. O fato é que a observação é parte importante do pensamento na para a solução do problema em questão, pois ela determina as condições dos fatos a serem tratados e sugere os caminhos possíveis por meio da comparação, realizada indiretamente pelo pensamento. Neste momento, o problema é colocado em suspenso para que se reconsiderem as observações já feitas retrocedendo aos fatos para a verificação do caminho sugerido que pode levar o sujeito a aceitar as primeiras impressões produzidas, fazendo com que ele abandone o pensamento reflexivo, pois as observações verificam e corrigem a inferência proposta e sugerem outra nova.

O que move o sujeito a refletir sobre uma questão são os dados de que dispõe sobre o assunto. Eles formam um material que deve ser analisado, interpretado e explicado, no caso de a decisão incidir sobre o que e o como fazer. As soluções apresentadas por meio da observação formam idéias. Esses fatos e idéias são os elementos indispensáveis e correlatos de toda atividade reflexiva pautada na observação

e na inferência. Tudo o que é inferido deve ser duplamente analisado, uma vez que se trata de uma digressão do real para o possível, digressão esta pautada em antecipações, suposições, conjecturas e predições. Devem-se confrontar as inferências com as condições apresentadas, realmente presentes, e verificá-las pela ação por elas ditada exteriormente, pois as conseqüências da ação irão refutar; modificar ou confirmar uma idéia para a solução do problema apresentado.

Haverá sempre duas faces, uma simples e outra complexa que virão à cabeça na hora de resolver uma situação prática ou ao que se deve inferir num problema científico ou filosófico: quais sejam as condições a serem tratadas; e as idéias e hipóteses que são os planos considerados mais adequados para tratar as condições dos fenômenos. Sempre haverá dados a serem observados que fornecem elementos para a verificação das teorias propostas.

Existem idéias que, por não servirem para verificar ou sugerir alguma solução de dificuldade, são consideradas meras especulações, pois não produzem reflexões sobre situações reais, (passadas, presentes ou futuras) porque não são submetidas ao confronto com os dados da realidade. Igualmente, embora não se relacionem imediatamente com a realidade, desde que se conservem na mente para serem utilizadas à luz de novos fatos, essas idéias poderão constituir-se em instrumento intelectual.

1.4 Cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo.

A seguir, apresentamos segundo Dewey (1959) as funções essenciais da atividade reflexiva que auxiliam na solução de uma situação embaraçosa, perturbadora ou confusa que, após a utilização das referidas funções, torna-se uma situação esclarecida, unificada, resolvida. A primeira situação o autor chama de pré-reflexiva, sendo a origem da questão a ser resolvida pela reflexão; na situação final a dúvida foi

dissipada e a situação é pós-reflexiva resultando numa experiência direta de domínio, satisfação, gozo.

O autor apresenta os limites da reflexão. São cinco as fases ou aspectos do pensamento reflexivo:

1- Sugestões que apresentam uma possível solução para o problema a ser resolvido;

2- Intelectualização da dificuldade ou perplexidade sentida (diretamente experimentada) que passa a ser o problema a ser resolvido;

3- Uso de uma sugestão em seguida a outra, como idéia guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de dados. (Assim a primeira operação – sugestão – e a segunda – sua intelectualização em problema – são postas sob controle e assim, o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado fazendo com que a sugestão deixe de ser mera possibilidade, para tornar-se uma probabilidade verificada e se possível medida).

4- A elaboração mental da idéia ou suposição, como idéia ou suposição, (raciocínio no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira).

5- A verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa.⁵

As cinco fases ou funções do pensamento não são fixas com uma ordem estabelecida, em cada passo do pensar há alguma coisa para converter uma inferência ou sugestão em uma idéia guia ou hipótese orientadora contribuindo para localizar e definir

⁵ Dewey, John – Como pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: um reexposição – Atualidades Pedagógicas – vol. 2 – Companhia Editora, São Paulo, 1959 – pág. 112-116.

o problema. Em qualquer fase do pensamento reflexivo pode aparecer uma nova hipótese aperfeiçoando os fatos e as idéias oriundos de acurada observação do problema.

O autor apresenta as diferenças existentes no uso destas funções quanto à verificação exterior pela exploração científica e deliberação prática no dia a dia. Os cientistas utilizam as ações exteriores para servir ao conhecimento e verificar conceitos e teorias. Já em assuntos práticos o resultado esperado está fora do conhecimento. Quem utiliza a ação exterior para assuntos práticos analisa sua conduta e as conseqüências não intelectuais, uma vez que, fazendo uso das ações exteriores não pode desfazê-las e, desta forma, deve suportar as conseqüências dos seus atos especialmente aqueles que se originam de seus desejos e hábitos.

O ato de reflexão deve ser tratado como um todo, e o juízo como uma unidade subordinada que constitui o pensamento e de cuja eficiência vai depender a configuração do todo, explicando o lugar do juízo na atividade reflexiva.

Os juízos precisam ser certos e relevantes para um fim e devem se ligar a uma questão surgida. “[...] Julgar é o ato de selecionar e pesar as conseqüências dos fatos e as sugestões como se apresentam bem como de decidir se os fatos alegados são realmente fatos e se a idéia em uso é uma idéia boa ou simplesmente uma fantasia”. (DEWEY, 1959, p. 123).

Segundo Dewey (1959) os principais traços do julgar são três:

- 1- O juízo surge de uma dúvida ou controvérsia (uma controvérsia, que consiste de pretensões opostas quanto à mesma situação objetiva);
- 2- Um processo que define e elabora essas pretensões, discernindo os fatos aduzidos como base;

3- Uma decisão final, ou sentença, encerrando a ação em litígio e firmando jurisprudência para ações futuras. O juízo termina com uma decisão; encerra e conclui a questão a solucionar. Resolve o caso e fixa uma norma para resolver circunstâncias análogas. As significações se padronizam convertendo-se em conceitos lógicos.

O juízo possui duas funções que são a análise e a síntese, sendo que a análise caracteriza-se por reunir os fatos desconexos e incoerentes e esclarecê-los. A reunião e unificação desses fatos é a síntese.

É comum tratar-se a análise intelectual em analogia com a análise física como se fosse a decomposição no espírito, de um todo em suas partes constitutivas. A análise mental não é como a divisão física, uma decomposição do todo em parte e, como não se pode compreender tal noção, a análise lógica é apenas uma enumeração, um rol de todas as qualidades e relações possíveis.

Dewey afirma que esta noção influenciou a educação, sendo o que chama de fase do método anatômico ou morfológico, o estágio no qual a compreensão da matéria consiste em multiplicar as distinções de qualidade, forma, relação e em afixar um nome a cada elemento distinguido. [...] *'fazer o carro ir adiante dos bois'*, a apresentar o resultado antes do meio de obtê-lo.

A escola tradicional, com esta metodologia de classificação e um excesso de minúcias, dá a resposta pronta o que faz com que cesse o pensamento reflexivo. “No decurso de um verdadeiro raciocínio o espírito acha-se na atitude de pesquisar, procurar, projetar, experimentar isto ou aquilo. Ao tirar-se a conclusão cessa a investigação”. (DEWEY, p. 131, 1959).

Não se deve exigir no início do trabalho que o aluno já saiba qual é o melhor caminho para se chegar ao resultado esperado utilizando fórmulas já prontas, uma vez

que a experiência de abstração e análise lógica de uma situação fica prejudicada se for exigida uma formulação prematura. A repetição constante é o que torna definido o método de análise lógica. A tal definição segue-se naturalmente a sua exposição em fórmula.

Os professores avaliam que os alunos podem começar a utilizar métodos lógicos por fórmulas já cristalizadas uma vez que elas definem e delimitam o que é melhor compreendido por eles. Os professores compreendem que a análise é um fracionamento e a síntese é uma espécie de soldagem material de peças.

Dewey afirma que a síntese tem lugar cada vez que se aprende a ligação dos fatos com uma conclusão ou de um princípio com os fatos, pois assim,

[...] como análise é ênfase, a síntese é localização: a primeira põe em relevo um fato ou qualidade, como significativo; a outra o localiza em seu contexto, em sua conexão com a coisa significada; une-o com algum outro significado, dando a ambos maior amplitude. (DEWEY, 1959, p.133).

Em todo juízo emitido sobre uma questão existe a análise por subentender a separação daquilo que é meramente acessório do que é crucial para auxiliar na solução do problema, e é ao mesmo tempo sintético porque organiza os fatos em seus lugares.

A análise e a síntese no processo educativo são denominadores de métodos que se afirmam como analítico ou sintético o que os torna incompatíveis com o juízo. Já a análise conduz à síntese e a síntese completa a análise. Existe uma interação entre o ato de selecionar os fatos (pondo-os em evidência) e o de interpretar o que foi selecionado por meio de um contexto. Por isto, é insensato opor-se a análise à síntese como se ambas fossem incompatíveis entre si. Quando avaliamos fazemos ambas as coisas: selecionamo-las, realçando uma qualidade ou aspecto particular, e reunimos coisas que de um ponto de vista intelectual, estavam antes separados. “Na avaliação de um terreno,

o avaliador não só declara o valor monetário particular de um imóvel, mas também o situa dentro da escala de valores imobiliários de toda a comunidade. Todo juízo contém algo parecido. (DEWEY, 1959, p. 134).

1.5 A compreensão: idéias e significados

A seguir apresenta-se a relação entre idéias e significados que explicam o que é compreender na teoria do pensamento reflexivo. Compreender é aprender a significação. Diante de um fato que chama a atenção a pessoa pode desorientar-se, ficar em suspenso, confusa e em expectativa. Esta inquietação a leva a pesquisar.

Há um momento durante a investigação em que a significação é considerada uma possibilidade, como sugestão, “mais do que a aceitamos como realidade”. (DEWEY, 1959, p. 135). Nessa transição a significação é uma idéia.

A idéia fica a meio caminho, entre a compreensão assegurada e a confusão mental, a desorientação. Quando se aceita condicionalmente a significação é uma idéia ou suposição. Quando positivamente aceita, o objeto ou acontecimento foi compreendido.

As idéias se constituem como elementos na formação do juízo, não sendo uma unidade em si, são instrumentos lógicos e não compostos psíquicos.

A verdade é que uma idéia, intelectualmente, não pode ser definida por sua estrutura, mas só por sua função e uso. Tudo o que, em uma situação duvidosa ou circunstância indecisa, nos ajuda a formar um juízo e, antecipando uma possível solução, a trazer a inferência a uma conclusão, é uma idéia; e nada mais o é. É uma idéia, pelo que *faz* para esclarecer uma perplexidade, ou para harmonizar o que, não fosse ela, seria fragmentário; não pela sua veste psíquica. (DEWEY, p. 139, 1959).

É por meio da compreensão que um acontecimento ou coisa adquire significado, pois uma coisa compreendida difere não somente da idéia, que a principio apresenta

sentido duvidoso, ainda desligado, como de uma coisa bruta, física. Dewey (1959) cita como exemplo um acidente comum como o tropeçar no escuro em um objeto que não se vê e que é percebido apenas como coisa bruta. Ao acender-se a luz e ver-se, a coisa torna-se um objeto conhecido, uma coisa compreendida, uma coisa com sentido. (DEWEY, 1959, p. 139).

Compreender é apreender a significação de uma coisa em relação com outras coisas notando seu funcionamento e operação, suas possíveis aplicações e quais conseqüências essa coisa produz. O mesmo se dá com relação aos acontecimentos e situações, pois o que se considera sem sentido refere-se a algo cujas relações não se aprende.

Existem duas possibilidades de apreensão do sentido das coisas, que Dewey (1959), apresenta na página 141;

1. Noção familiar; a coisa e sua significação até certo ponto se identificam.
2. A coisa e sua significação acham-se ao menos temporariamente separadas e cumpre descobrir-se a significação para compreender a coisa.

Nos tipos ora apresentados notam-se as diferenças de compreensão, já que, no primeiro caso, ela é direta, imediata e no segundo a compreensão é indireta, demorada. Dewey (1959) afirma que a vida intelectual move-se entre estes dois modos de compreender.

Uma vez que todo juízo, toda inferência reflexiva, pressupõe alguma falta de compreensão, uma ausência parcial de significação, reflete-se para compreender, mas é necessário que alguma coisa já esteja compreendida, que o espírito já tenha dominado alguma significação, pois, sem ela seria impossível pensar, uma vez que se pensa para significar algo e amplia-se o conhecimento a cada vez que se observam pontos obscuros em situações óbvias. Isto faz com que a pessoa progrida no saber, porque a cada vez que

ela se depara com esta situação é levada a uma nova situação despertando, mais uma vez, a reflexão e, assim, mantém-se o ritmo do progresso intelectual.

A seguir, tratar-se-á do processo pelo qual as coisas adquirem significado e como se acumula um cabedal de significação diretamente reconhecível nas situações e fatos com os quais a pessoa se depara.

A maior dificuldade de resposta está na perfeição com que se aprende as coisas familiares, de uso rotineiro como os utensílios domésticos, por exemplo. Aprende-se tão pronta e diretamente o significado destas coisas que se torna difícil imaginar que houve tempo em que não passavam apenas de coisas brutas alheias ao nosso entendimento.

Apreende-se a totalidade, mas como uma totalidade indefinida que precede a compreensão, pois o que não é entendido assume o caráter de mancha difusa indiscriminada. As coisas adquirem sentido e definição pelos hábitos de apreensão simples e, por conseguinte, o problema é tornar consistente, coerente, constante ou estável, o sentido daquilo que era, antes, vago e flutuante.

A aquisição de um significado definido e consistente tem como fonte primeira à atividade prática, uma vez que as reações práticas esclarecem o que é vago, sempre a partir de um contexto específico.

Como indicamos há pouco, não é fácil capacitar-nos de que as coisas, a princípio, não tinham significado, em nossa experiência; e de que nesse caso como no dos sons, esse significado foi adquirido por participar de um contexto de uso, por trazer-nos auxílio e prazer – alimentos, móveis, roupas – ou prejuízos e sofrimento – como o fogo de que nos aproximamos demais, os alfinetes que nos arranham, os martelos que batem nos dedos em vez de nos pregos. (DEWEY, 1959, p. 148).

As coisas ganham sentido quando usadas como meios para obter ou prevenir conseqüências indesejadas; ou como suporte de conseqüências para as quais se tem de

descobrir meios de obtê-las, pois esse processo de busca se dá em todo projeto pensado, uma vez que ao pensar em algo necessário ou desejado as pessoas procuram métodos ou materiais para atender àquela necessidade ou desejo.

O interesse educacional na relação entre o meio e a consequência é evidente, embora não consiga aumentar a capacidade de compreender, na medida em que, não promove as condições adequadas para a utilização de meios na realização de consequências, promovendo projetos que estimulem a imaginação e a capacidade criativa do aluno na busca de realização de seus objetivos, descobrindo meios adequados de chegar às consequências pensadas.

A escola está presa em uma rotina com seus exercícios de repetição que proporcionam apenas destreza de execução, mas não estimulam a capacidade de entendimento.

Muitos dos assim chamados *problemas*, na verdade tarefas marcadas, demandam, quando muito, uma espécie de habilidade mecânica na aplicação de regras estabelecidas e na manipulação de símbolos. Em suma, a compreensão é solicitada apenas quando existe uma consequência desejada, para cuja realização precisa ser achado o meio, através de pesquisa; ou quando são apresentadas coisas (inclusive símbolos, conforme o grau de maturação da experiência), sob tais condições que se faça necessária a reflexão para averiguar que consequências trará o seu uso". (DEWEY, p.150, 1959).

Dewey (1959), afirma que nada é verdadeiramente conhecido senão quando compreendido e ao compreender as coisas e os acontecimentos são dotados de significados tão profundos que a coisa não se separa mais de seu significado. É fato que uma idéia, depois de ter sido tomada como guia para a observação e para a ação pode ser confirmada e, desse modo, pode assumir, por sua própria conta, um status definido.

A partir dos significados estabelecidos, tidos como certos, surgem as concepções que constituem os meios de julgamento das situações-problema porque, estes

significados são padrões de referência, como “significações padronizadas” que se tornam conceitos, uma vez que todo nome comum que seja familiar e bem conhecido pode ser empregado para julgar outras coisas, levando à compreensão de uma coisa à outra, permitindo assim, generalizações, pois essas concepções representam uma classe inteira ou um grupo de coisas que constituem um conceito.

O conceito põe em ação tudo o que é apropriado a um grande número de casos anteriormente conhecidos, libertando, assim, o pensamento da preocupação da decifração, na medida em que, padroniza o conhecimento. O conceito indica que um determinado sentido ficou estabilizado e permanece o mesmo em diferentes contextos. Certamente, a reflexão e as novas descobertas podem alterar o sentido de um conceito, mas é necessário que quem o faça saiba o que está fazendo para que não se confunda ao utilizar, intencionalmente, um sentido alterado.

Dewey (1959), afirma que significados padronizados e estáveis (conceitos) podem gerar entendimento por serem adequados às comunicações eficientes que colaboram para completar, identificar e localizar objetos ou instrumentos em um sistema.

A escola, na visão do desse autor, deveria atribuir suma importância ao processo de se chegar às concepções, ou seja, aos significados que são gerais, uma vez que, eles são aplicáveis a uma grande variedade de casos, pois, apesar de suas diferenças, os significados são padronizados, apresentam-se como pontos de referência, quando se mergulha no estranho e no desconhecido.

Mas em toda fase de desenvolvimento, cada lição, para ser educativa, deveria conduzir a uma certa dose de conceitualização de impressões e idéias. Sem essa conceitualização ou intelectualização, nada se ganha que possa contribuir para uma melhor compreensão de novas experiências. O depósito é o que vale, educacionalmente falando. Não

há interesse transitório, por mais absorvente e excitante que seja, que compense o malogro em conseguir um depósito intelectual. (DEWEY, 1959, p. 155).

Mas como surgem as concepções? É necessário que se defina o processo de sua construção, já que o autor considera importante a sua utilização educacional. As concepções não se formam pela extração de traços comuns de objetos já prontos. Elas têm origem nas experiências em que se utiliza o resultado anterior para ajudar a entender e tratar uma nova experiência, já que a cada nova utilização os conceitos tornam-se mais definidos. Desta forma, pelo processo de análise e verificação de semelhanças e diferenças, uma idéia vaga, mais ou menos sem forma, adquire generalidade.

O que equivale a dizer que os conceitos são gerais por causa do uso, da aplicação, não por causa de seus ingredientes. O ponto de vista de que uma concepção se origina numa impossível espécie de análise tem seu reverso na idéia de que é formada de todos os elementos semelhantes que restam após a dissecação de certo número de casos individuais. (DEWEY, 1959, p. 158-159).

A generalidade se constitui pela compreensão de novos casos, pois qualquer traço notável de uma experiência que auxilie a compreensão de alguma outra torna-se de aplicação e uso geral. Assim, a generalidade está relacionada com a análise e com a síntese: a análise confere a uma idéia a solidez e a determinação de um conceito, na medida em que esclarece a incerteza, Por outro lado, a síntese é a operação que fornece extensão e generalidade a uma idéia; sendo que sempre que alguém transporta uma significação de um objeto para outro, ocorre uma síntese correlativa à análise.

Logo que qualquer qualidade é claramente discriminada, ganhando uma significação toda sua, o espírito imediatamente busca em torno outros casos aos quais possa aplicar esse significado aprendido. Tal aplicação vai permitindo que casos anteriormente separados pelo seu sentido se tornem assimilados, identificados dentro do novo sentido.

Passam a pertencer à mesma espécie de coisa. (DEWEY, 1959, p. 160).

A seguir tratar-se-á da definição e organização dos significados como intenção e extensão, pois um sentido indefinido é fonte de mal entendidos e equívocos. A significação das coisas quando posta em relevo, isolada e completa em si mesmo torna-se clara e homogênea recebendo o nome técnico de intenção. O processo utilizado para se chegar a essas unidades de sentido é a definição.

A intenção dos termos como, por exemplo, “rio” é a significação que se lhes associa e que aparece na definição dessas unidades de sentido como rio Amazonas ou rio São Francisco, separando o objeto de sentido de outros objetos de sentido aproximado, pois a significação rio deve servir para designar vários rios sejam quais forem suas diferenças, semelhanças, situação de extensão, qualidade da água e do mesmo modo não deve sugerir correntes oceânicas ou tanques de água.⁶

O emprego de uma significação para enfeixar várias coisas, como um grupo de objetos particulares e distintos sendo classificados, constitui sua extensão.

Intenção e extensão, definição e divisão, são claramente correlativas. Anteriormente, a intenção representava o significado, em sua qualidade de princípio para indicar os particulares; e extensão era o grupo de particulares identificados e distintos. O significado, como extensão, seria coisa inteiramente aérea ou irreal, se não apontasse algum objeto ou grupo de objetos; ao passo que os objetos ficariam intelectualmente tão isolados e independentes como o parecem ser no espaço, se não se reunissem em grupos ou classes, segundo as significações características que, de maneira uniforme, sugerem e de que servem de exemplo. (DEWEY, 1959, p. 162).

Em conjunto a definição e a divisão fornecem significações precisas indicando o grupo de objetos e as coisas significadas e suas várias subclasses, criando tipos de fixação e organização. Se as significações tornam-se bastante claras para servirem de

⁶ Exemplos baseados no livro Dewey, John – “Como pensamos” – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma re-exposição – Atualidades Pedagógicas – vol. 2 – Companhia Editora, São Paulo, 1959 – pág. 162.

princípio e agrupamento das experiências as quais se referem, elas se constituem na marca de uma ciência, uma vez que a definição e a classificação são características de uma ciência, distinguindo-a assim, de um amontoado de informações.

1.6 Definição e organização dos significados.

São três os tipos de definições: a denotativa, a expositiva e a científica, sendo que a primeira e a última são logicamente importantes, ao passo que a expositiva é importante sob o ponto de vista social e pedagógico, como uma transição entre aquelas duas.

1. Denotativa: esse método delimita uma significação, provocando uma certa atitude a respeito dos objetos. Esta atitude pode ser chamada denotativa ou indicativa.

2. Expositiva: as ilustrações fazem parte da categoria das definições expositivas; assim também as explicações dos sentidos das palavras que o dicionário fornece.

3. Científica: as definições populares selecionam algumas características bem patentes como chave de classificação. Nas definições científicas escolhe-se, como seu material característico, as condições de causalidade, produção e gênese. Os caracteres utilizados pela definição popular não ajudam a compreender por que um objeto tem seu sentido comum, suas qualidades comuns. Somente declaram que os tem.

A definição científica exprime uma relação. Baseia-se na maneira como as coisas se relacionam umas com as outras em qualidade. Isto pode não ser perceptível à primeira vista ou imediatamente útil. As concepções atingem a individuação máxima e generalidade ao demonstrar que as coisas dependem umas das outras e se influenciam reciprocamente.

Para transformar uma situação confusa em algo claro e definido utiliza-se o juízo, a compreensão, a concepção que constituem o processo reflexivo, sendo uma operação em que, de um lado, os fatos, de outro, o significado, são extraídos por meio de uma constante interação entre uns e outros. Uma idéia se modifica a cada novo fato descoberto e cada nova idéia e novo matiz de idéia conduzem a uma nova investigação trazendo à luz novos fatos modificando a compreensão dos antes observados.

A seguir, apresenta-se o método sistemático pelo qual se obtém o controle dos dados e provas com que se verificam, deliberadamente, fatos e idéias. Necessita-se de um método sistematizado para salvaguardar as operações que possibilitam o movimento de passagem dos fatos para as idéias e das idéias para os fatos que as provarão.

É necessária orientação, pois podem surgir vários fatos e é preciso definir qual deles constitui evidência no caso em questão. É aconselhável a utilização de um guia de exploração dos fatos e idéias que ajude a organizar o caminho a seguir, evidenciando o que é realmente importante na questão a ser resolvida.

A observação dos fatos e idéias tem valor quando guiada por uma hipótese que auxilie no julgamento dos dados, sendo que a formação da idéia ou hipótese é indireta, uma vez que é empregada para unificar os dados e apresentá-los em uma formação coerente.

Quando se desenvolve o hábito do pensamento reflexivo observa-se atentamente o surgimento de uma ocorrência de sugestão e assume-se o controle da situação para verificar se tal sugestão é brilhante ou tola.

O método primário de controle é o indicado no exemplo a seguir: Quem se defronta com uma situação a ser meditada, debruça-se sobre os fatos do caso, revê-os, amplia-os, analisa-os e torna-os mais precisos e definidos; esforça-se por convertê-los nos dados que verificarão as sugestões vindas ao espírito. Essa verificação se

efetuará, como no incidente do roubo, através da descoberta, conseguida por exame, dos traços incompatíveis com alguma possibilidade sugerida e condizente com outra: *'Eles são o mesmo o que deveriam ser se esta hipótese particular está certa'* (grifo do autor). O ideal, naturalmente, seria a descoberta de traços que poderiam estar presentes somente numa hipótese particular. Esse tipo de evidência é raramente encontrado na prática, mas pode ser obtido por aproximação, através de métodos de controle de observação e colheita de dados, considerados de bom auxílio nas pesquisas científicas. (DEWEY, 1959, p. 170).

Dewey (1959) apresenta as inter-relações da observação e do pensamento já que a observação não é operação oposta ao pensamento e nem independente dele. Ao contrário, a observação reflexiva corresponde à metade do processo de pensamento, sendo que a outra metade compreende a admissão e elaboração de múltiplas hipóteses nas quais aspectos visíveis muitas vezes são ignorados e, por isto, os traços que se encontram ocultos precisam ser trazidos á luz.

O método científico é caracterizado pelos processos por meio dos quais a observação e a coleta de dados são utilizadas para facilitar a formação de conceitos e teorias explicativas, selecionando fatos precisos que são elementos vitais na formação de sugestões e idéias, Elas implicam as seguintes ações:

1. Eliminar pela análise o que pode levar a erro ou parece sem importância;
2. Salientar o importante, pela coleta e comparação de casos;
3. Elaborar dados intencionalmente, por meio da variação experimental.

Deve-se discriminar a observação da inferência, pois convém eliminar aquelas que a experiência já constatou e que podem conduzir a erro, evitando-se a leitura precipitada daquelas situações que podem ser inspiradas pelo hábito e pelo preconceito.

Objetivamente, coletam-se exemplos em número suficientemente variado, para facilitar o exame de inúmeros casos. A quantidade de casos permite a seleção de traços evidentes ou que apresentem uma significação importante para servir de base à inferência em um caso particular. Pela comparação encontram-se semelhanças e dessemelhanças que são importantes para a valoração da lógica do caso em questão.

Dewey (1959) chama a atenção para a variação experimental das condições de análise de um caso, pois muitos deles contêm situações irrelevantes enquanto que o que preocupa pode estar oculto ou obscurecido. Portanto, o objetivo da experimentação é criar procedimentos adequados para esclarecer a dificuldade que se apresenta. O método da experimentação evita que as observações minuciosas resultem em erros decorrentes da raridade, da sutileza e da fixidez dos fatos.

As concepções devem ser utilizadas como instrumentos intelectuais que auxiliem a percepção dos sentidos e da memória colocando ordem no conflito aparente para trazer unidade ao que parece fragmentário. As conexões são importantes porque juntam os conceitos em um todo indicado pelas palavras que se relacionam às premissas e conclusões relativas a um fato em análise. Assim, passa-se da premissa à conclusão e vice-versa. “Dizemos que as premissas ‘contêm’ a conclusão e que a conclusão ‘contêm’ as premissas, por esse exprimindo o senso que possuímos da unidade inclusiva e compreensiva, em que os elementos do raciocínio se ligam intimamente”. (DEWEY, 1959, p. 179).

A seguir, compara-se o método empírico com o científico. O pensamento empírico apresenta três desvantagens em relação ao científico, sendo a primeira delas a sua tendência para as falsas crenças, a segunda, a sua incapacidade de lidar com o que é novo e por fim a sua tendência para gerar inércia mental e dogmatismo.

As falsas crenças não oferecem meios de discriminar as conclusões certas das erradas, mesmo que sejam corretas na sua utilidade na vida prática, como, por exemplo, prever o tempo apenas pela observação da natureza.

O pensamento empírico baseia-se em experiências que pela observação apresentam coincidências infalíveis, tendo apenas a garantia da sua eficácia. As mais sólidas crenças desmoronam ao defrontar-se com um fato novo que as coloca em dúvida, pois, ao se apagarem as marcas do costume, não se sabe mais que pista seguir. O pensamento empírico também produz a inércia mental e o dogmatismo que é considerado o traço mais prejudicial da empiria uma vez que busca o conservantismo injustificado, dissimulando as discordâncias com o que é usual e exagerando os casos de confirmação da crença numa tentativa de perpetuar os mitos transformando-os em dogmas.

O método científico emprega a análise e, ao contrário do método empírico, substitui as coincidências repetidas de fatos separados, por um único fato compreensivo, decompondo os fatos grosseiros ou brutos da observação em certo número de processos mais sutis, não diretamente acessíveis à percepção.

Existem dois modos de variar as condições de análise sendo que o primeiro não é mais do que uma ampliação do método empírico de observação, pois compara, com todo o cuidado, os resultados de grande número de observações feitas acidentalmente, em diferentes condições. Este método analítico de comparação é de difícil emprego porque é necessário esperar que um número de casos se apresente e mesmo assim será duvidoso que variem justamente naquilo que se faz necessário no sentido de contribuir para elucidar a questão.

Em vista desta situação o método ativo ou experimental é superior, uma vez que, por meio da observação, mesmo com um número limitado de casos pode surgir uma

hipótese plausível ou teoria na qual o cientista trabalha a sugestão e varia, intencionalmente, as condições registrando suas descobertas. [...] “As observações feitas em condições variadas, partindo-se de uma idéia ou de uma teoria, constituem a experimentação”. (DEWEY, 1959, p. 195). A experimentação abrange ao mesmo tempo a análise e a síntese, pois discrimina e identifica os fatos. Assim, o pensamento científico é superior ao empírico porque diminui as probabilidades de erro e desenvolve a capacidade de tratar o que é novo despertando interesse pelo futuro.

O método empírico inevitavelmente exalta as influências do passado, o método experimental põe em relevo as possibilidades do futuro. O método empírico diz: ‘*Esperemos ter número suficiente de casos*’; e o método experimental: ‘*Provoquemos o aparecimento dos casos*’. O primeiro depende de que a natureza nos apresente, por acaso, certas conjunções de circunstâncias; o segundo esforça-se deliberadamente por trazer a conjunção. Graças a este método, a idéia de progresso recebe a sanção científica. (DEWEY, 1959, p.197). (grifo do autor)

Para o pensamento científico é importante que não se seja escravo dos hábitos e crenças e dos estímulos sensoriais procurando emancipar-se de atitudes pré-estabelecidas como condição essencial na busca do progresso. No pensamento científico valoriza-se a abstração, que é considerada indispensável mesmo ao pensamento comum, já que se encontra em toda análise imprimindo clareza, mas para a abstração científica lança-se mão de relações que não seriam percebidas pelo sentido. “O ato de abstrair emancipa a mente dos aspectos familiares predominantes que pela sua familiaridade mesma, a imobilizam”. (DEWEY, 1959, p. 199).

A significação da *experiência* está presente tanto na atitude *empírica* como na atitude *experimental*. (grifo do autor). A experiência inclui a reflexão que liberta da tradição, dos hábitos, dos sentidos e não é rígida e fechada; é viva e, portanto cresce,

tornando-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento penetrante e exato descobre.

O desenvolvimento dos conceitos matemáticos foi uma das grandes conquistas da ciência natural aplicável á observação e interpretação dos fenômenos, como por exemplo, os conceitos de quantidade e medida. Por meio deles, as diferenças de qualidade puderam ser ignoradas porque as diferenças de quantidade são passíveis de mensuração.

Para Dewey (1959), somente quando os fatos se coadunam com os resultados teóricos é que se obtém uma conclusão válida para aplicação real, pois esta conclusão deve ser obtida pela observação e experimentação ou pelos métodos de coleta.

Em suma, pensar – mas pensar de modo completo – começa e acaba no domínio das observações concretas. E o supremo valor educativo de todos os processos educativos é medido pelo grau em que estes se instituem em instrumentos de trabalho, na criação e desenvolvimento de novas experiências. (DEWEY, 1959, p. 182).

As aplicações do pensar à educação podem efetivar-se na sua relação com o ensino e com a aprendizagem, pois existe correlação de fatos com a significação, com a observação e com os conceitos, sendo que, um dos erros educacionais consiste em separar o conceito da definição e da generalização que resulta da falsa separação entre fatos e significados.

Assim dissociados, os “*fatos*” reduzem-se a um peso morto das chamadas *informações*, indigeridas, mecânicas, acentuadamente verbais, enquanto que as idéias se afastam tanto dos objetos e atos da experiência que se tornam vazias, e, em lugar de serem meios para melhor compreensão, constituem, elas próprias, incompreensíveis mistérios, os quais, por inexplicável razão, aderem às salas de aula, mas nada dizem a respeito. (DEWEY, 1959, p.183). (grifo do autor)

A separação entre fatos e significações ocorre em algumas matérias escolares que valorizam pormenores e significações impostas sem despertar o real interesse do aluno, que não consegue compreender qual a necessidade de aprender tal lição. Isto prejudica a capacidade de observação do aluno e sobrecarrega sua memória com descrições de fatos e leis sem uma aplicação prática, o que transforma os conceitos em meros itens informativos uma vez que, tais fatos e leis não são acompanhados de raciocínio. Com essa metodologia tem-se apenas uma vaga noção do todo, pois as matérias são apresentadas de forma fragmentada sem que se complete o raciocínio.

Os reformadores educacionais rejeitam as metodologias de ensino que começam por definições, regras, princípios gerais e classificações nas quais se espera que o estudante faça deduções sem que lhes sejam dados a conhecer os fatos particulares que necessitam da definição e da generalização.

É necessário estabelecer-se que não se deve estar contra toda definição ou sistematização, mas apontar a inutilidade desta metodologia se não estiver relacionada com experiências concretas. Não há mal algum em iniciar um trabalho por uma exposição, o erro está em se utilizar desta metodologia sem despertar a atenção e o interesse do aluno e, assim, não permitir a investigação e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Dewey (1959) afirma que só se compreende um princípio geral ao aplicá-lo a novas situações, as quais sendo novas se manifestam diferentemente dos casos que serviram para alcançar a generalização. Alunos e professores não deveriam se contentar em apenas estudar uma série de exemplos e ilustrações sem transpor os princípios formulados a outros casos de sua própria experiência, pois sem esta utilidade prática o princípio fica inerte e não se transforma em novos fatos ou idéias.

A investigação reflexiva conduz à experimentação que permite a construção de novos casos dos quais novas qualidades emergem por meio de um novo aprendizado. Dewey (1959) ao escrever esta obra, ainda no início do século XX, avaliou que as escolas da época, que se utilizavam desta metodologia, trabalhavam mais com alunos do ensino médio e é claro no ensino superior. No ensino elementar (fundamental) presumiu-se que apenas observações e afirmações seriam suficientes para o crescimento intelectual dos alunos sem que fosse necessária a utilização da experiência científica.

Igualmente, Dewey (1959), chama a atenção para a ausência de um sumário da realização líquida, ou seja, de avaliação do que foi proposto e estudado e da revisão constante para que se tenha noção das realidades de formulação e organização dos processos de experiência. Isto é necessário para que não se ofereça ao aluno nem demais nem de menos, durante o processo de aprendizagem. O autor afirma que, a inexistência deste sumário de realização líquida favorece o desenvolvimento de hábitos frouxos e desordenados nas escolas.

Dewey (1959) afirma que as crianças têm algumas atitudes ingênuas, admirativas e experimentais, que, se em seu primeiro estágio de atividade, fossem conduzidas de forma acertada, preservaria e aperfeiçoaria essas atitudes, e que abreviaria o progresso da raça humana eliminando o desperdício provindo da rotina inerte e da dependência indolente do passado.

A criança, ao aprender a utilizar os seus membros, ao relacionar o som e a imagem, ao sentir as impressões do tato e do paladar e conseguir transportar o que vê para aquilo que pega, vence os problemas fundamentais de domínio do próprio corpo e sua relação com o “mundo” que a cerca, prova que dominar o corpo é um problema intelectual.

Além do desenvolvimento físico os ajustamentos sociais também são importantes, já que é por meio da interação social que a criança aprende as realizações de uma geração e desenvolve os estímulos que vão formar a geração seguinte, dando continuidade à história da civilização. No desenvolvimento do vocabulário as crianças aprendem, junto com as palavras, os hábitos do grupo em que estão inseridas. Outro fator importante para o desenvolvimento infantil é a imitação, que tem um papel de prover estímulos que contribuem para o rápido desenvolvimento do pensamento.

1.7 O lugar do brinquedo no desenvolvimento infantil

O papel do brinquedo no desenvolvimento infantil também é primordial, pois ao brincar a criança lida com a capacidade representativa, transformando o brinquedo de mera importância física em um fator mental, pois;

Manipulando-os, elas vivem, não como as coisas materiais, mas no vasto mundo dos significados, natural e social, evocados por essas coisas. Quando a criança brinca de cavalo, de loja, de casinha, ou de comadre, está subordinando o presente físico ao ideal significado. Define-se e constrói-se, assim, um mundo de significações, uma reserva de conceitos (tão importante em toda operação intelectual). (DEWEY, 1959, p. 207).

Dewey (1959) considera a vontade de brincar mais importante do que o próprio brinquedo, pois, ao brincar a criança exterioriza as atitudes do espírito (da mente), transformando o brinquedo em uma manifestação exterior dessa atitude, sobrepujando o próprio brinquedo. Mas, o autor adverte que a tendência para brincar não deve transformar-se apenas em fantasia de um mundo imaginário, é necessário que a criança passe aos poucos da atitude do brinquedo para a atitude do trabalho.

O mundo do trabalho é o período no qual as idéias são efetivamente aplicadas às coisas, definindo sua propriedade e seu uso no mundo real, materializando sua significação de forma objetiva como uma ação inteligente educativa.

Cumpre, entretanto que o adulto não julgue o valor de tal atividade da parte da criança, segundo seus padrões costumeiros do valor do produto; se o faz, a atividade lhe parecerá quase sempre de pouca importância. Deve julgá-la do ponto de vista do plano, da invenção, do engenho, da observação, exercitados pelo imaturo, tendo sempre em mente que aquilo que é para ele história velha pode provocar emoção e pensamento na criança. (DEWEY, 1959, p. 210).

Dewey (1959) expõe a diferença entre trabalho e brinquedo ao dizer que no brinquedo o interesse está na atividade em si mesma e no trabalho o interesse está no resultado em que culmina a atividade, sendo que o brinquedo é livre e o trabalho se prende ao fim a realizar.

A verdadeira distinção não se dá entre um interesse pela atividade em si mesma e um interesse pelo resultado externo da atividade; mas sim, entre o interesse por uma atividade tal como decorre de momento a momento, e o interesse por uma atividade em relação a um fim, um resultado, atividade, portanto, que possui um fio de continuidade que liga, umas às outras, as suas sucessivas fases. (DEWEY, 1959, p. 210).

Dewey (1959) explica as diferenças entre a escola primária e o jardim de infância como duas fases escolares tratadas de forma distinta, alertando que esta distinção teórica tem conseqüências práticas, já que no jardim de infância predominam a 'recreação' ou 'brinquedo' enquanto que na escola primária predominam o "trabalho" e as tarefas impositivas, cuja finalidade é tão remota que só o professor consegue perceber qual é o resultado esperado.

Apresentamos a seguir as falsas noções correlativas sobre a imaginação e a utilidade que influenciam o desenvolvimento infantil. Alguns educadores depreciam a

atividade doméstica por considerá-la puramente utilitária. Eles alegam que uma criança que ajuda em serviços domésticos ou constrói brinquedos como caixas para guardar coisas de verdade, é excluída do senso estético e, assim, impedida de apreciar a arte, pois é privado da imaginação. Isto implica submeter os interesses infantis a valores matérias e práticos. Ao contrário disto, as relações entre os pais e os filhos e a interação das crianças com animais de estimação e brincadeiras nas quais representa papéis, são considerados de grande valor tanto moral quanto intelectual.

As escolas trabalham com ocupações construtivas, na forma de projetos, que proporcionam possibilidades intelectuais educativas, desde que respeitadas algumas condições. Uma condição importante para o desenvolvimento de um trabalho é o interesse, pois um aluno sem interesse se afastará mentalmente do trabalho. Assim, é necessário que se desperte o “espírito” do aluno por meio das suas emoções e desejos. Quando isto não ocorre, o estudante expressa apenas alguma atenção externa, sem de fato aprender.

Também é necessário que o aluno saiba qual é o objeto a ser examinado ou ação proposta no projeto. Esta proposição deve ter valor intrínseco e excluir atividades triviais que se reduzem a meras ocupações. Tudo o que é realizado em um projeto deve ser dotado de sentido para agradar aos alunos e, ao mesmo tempo, fazer com que eles compreendam que vale a pena desenvolver o trabalho sugerido.

A terceira condição é a de que o projeto seja capaz de despertar a curiosidade, que apresente problemas para despertar nos alunos o interesse pela busca de informação e solução, o que fará com que exerçam o pensamento reflexivo.

Nada existe de educativo numa atividade por agradável que seja esta, que não dirija o espírito para novos campos. E estes não podem ser penetrados se não induz a mente a indagações não ainda cogitadas, e se essas indagações não provocarem a sede de novas informações a

serem obtidas pela observação, pela leitura, pela consulta a peritos no assunto. (DEWEY, 1959, p. 216).

E a quarta e última condição, é a de que o projeto deve prolongar-se, por um período de tempo suficiente para que sejam abordados vários campos do conhecimento.

O papel que o professor deve desempenhar é o de olhar para frente e avaliar se um estágio da realização do projeto não sugere outros aspectos a serem examinados ou atividades a serem desenvolvidas para dar continuidade ao trabalho. Além disto, o docente deve ordenar as etapas a serem realizadas.

1.8 Partindo do concreto para o abstrato

A seguir, apresenta-se uma metodologia, muito utilizada pelos professores, que propõe o uso do concreto e do abstrato no ensino. Ela pode ser expressa na máxima *partir do concreto para o abstrato*. Mas o que é o concreto? Dewey (1959) afirma que poucos professores têm uma noção clara do ponto de partida, o *concreto*; e tampouco do ponto de chegada, o *abstrato* e, deste modo, têm dificuldade para compreender o caminho que um conduz ao outro.

A crítica do autor refere-se à interpretação da maior parte dos professores, que não compreendem o preceito de que a educação deve dirigir-se das coisas para o pensamento. Assim, o processo educativo não se realiza quando são utilizados objetos totalmente desvinculados do ato de pensar. Essa incompreensão estimula, em um extremo da escala educacional, nas séries iniciais, um ensino rotineiro, mecânico e no outro extremo, no ensino superior, a aprendizagem acadêmica torna-se desprovida de aplicações práticas. O que determinará a direção do desenvolvimento lógico é a relação entre a significação direta e a indireta:

Qual é esta significação? O *concreto* indica uma significação nitidamente extremada de outras significações de modo que facilmente se apreende por si mesmo. Ouvindo as palavras mesa, cadeira, fogão e casaco, não precisamos refletir para saber o que significam. Os termos exprimem tão diretamente a significação, que não requer esforço algum o interpretá-los. Já a significação de outras palavras e coisas só se apreende evocando-se primeiro coisas mais familiares e procurando-se em seguida as relações entre elas e o que não compreendemos. Num sentido aproximado, o primeiro tipo de significações é concreto e, o segundo, abstrato. (DEWEY, 1959, p. 218) (grifo do autor).

Quando se está familiarizado com um assunto, os termos técnicos de uma matéria são absolutamente concretos e, assim, não se exige esforço mental algum para apreender-se o que significam. Mas se o assunto é novo, precisa-se partir do conhecido para o desconhecido, efetuando uma lenta transferência de sentido. Esta diferença tem relação direta com o nível intelectual de cada indivíduo, pois o que é abstrato em um período do aprendizado torna-se concreto em outro.

Isto também pode ocorrer de forma contrária já que o que parece familiar pode revelar fatos estranhos e novos, entretanto existe uma linha divisória, baseada nas atividades da vida prática, que separa o que fica dentro dos limites do conhecimento familiar e o que fica fora dele, sendo que a mesma linha distingue, permanentemente, o concreto do abstrato.

1.9 A relação com o ato de pensar, como meio e como fim

Analisa-se a seguir a relação do ato de pensar como meio e como fim nas experiências diárias. Dewey (1959), afirma que o abstrato é teórico, uma vez que não está associado às preocupações práticas, pois o pensador abstrato abstrai as aplicações práticas da vida, é considerado o homem da ciência pura. Esta atitude considera o saber como fim em si mesmo. Desta forma, desconsidera as conexões com o uso e aplicação prática. De acordo com DEWEY, 1959, p. 220: “quando o pensamento é empregado

como meio para um fim, uma utilidade prática ou um valor independente dele próprio, é concreto; e quando é empregado apenas como meio para facilitar outros pensamentos ulteriores é abstrato”.

Devido às necessidades da vida diária e suas exigências de atuação prática, para a maioria dos homens tudo o que se refere ao pensamento é descartado, como algo que não tem utilidade, menosprezando assim a “teoria pura”. Disto resulta o desprezo que os “homens de ação” têm pelos homens considerados teóricos. Desta perspectiva pode-se afirmar que algumas coisas são boas em teoria, mas não servem para a prática.

Sob certas condições, essa atitude se justifica, naturalmente. Mas o menosprezo pela teoria não encerra toda a verdade, conforme reconhece o senso comum ou prático. Mesmo para o ponto de vista do senso comum, existe o que se poderia chamar “prático demais”, uma preocupação tão intensa com as exigências práticas imediatas que não permite enxergar um palmo adiante do nariz ou leva a cortar o galho em que se está sentado. A questão é mais de limite de grau, de ajustamento do que de separação absoluta. (DEWEY, 1959, p. 220).

Dewey (1959), afirma que os homens verdadeiramente práticos se permitem abordar um assunto com liberdade sem que a única preocupação seja a aplicação prática do conhecimento, pois a exclusiva preocupação com a aplicação prática termina por estreitar os horizontes e, deste modo limitar o homem. [...] “Não convém amarrar o pensamento, com escassa corda, ao poste da utilidade”. (DEWEY, 1959, p. 221).

Uma ação eficiente necessita de visão ampla do contexto, com capacidade de análise, discernimento e busca de solução. Essas condições só são preenchidas com o devido uso da imaginação propiciada pelo pensamento, o que contribui para que o homem comum fuja da rotina e dos hábitos arraigados. A utilização do pensamento apenas pelo prazer de pensar e saber por saber, emancipa o homem da vida prática transformando-a em uma vida próspera e bem sucedida.

A seguir serão abordados os três aspectos principais de a máxima pedagógica partir *do concreto para o abstrato*. (grifo meu). No primeiro aspecto Dewey (1959), comenta acerca da manipulação da prática, já que o concreto indica o pensamento que se volta para a ação e para a resolução de dificuldades práticas. A opção por começar pelo concreto implica postular que no começo de uma nova experiência de aprendizagem, realiza-se o que é familiar visando à relação com novos tópicos e princípios.

Dewey (1959) considera que houve progresso na escola com a adoção da metodologia do exercício dos sentidos relacionada às lições próprias do método de estudo dos símbolos, mas adverte de que esse progresso impediu que os educadores compreendessem que se encontravam apenas a meio caminho, pois as coisas e as sensações realmente colaboram para o desenvolvimento infantil, mas apenas quando a criança as utiliza para dominar o próprio corpo e coordenar as próprias ações. Em outros termos, ao utilizar materiais e instrumentos a criança obriga-se a pensar sobre qual é a finalidade desses objetos, como eles se constituem e como se relacionam. Por isso, quando se apresentam às crianças objetos isolados elas não conseguem apreender o seu sentido, o que torna a atividade estéril.

Algumas gerações atrás, o grande obstáculo encontrado pela reforma da educação primária era a crença na eficácia quase mágica dos símbolos da linguagem (inclusive os números) para promover o desenvolvimento mental; atualmente, é a crença na eficácia dos objetos como meros objetos que embarga o passo. Como sucede com frequência, o melhor é o inimigo do ótimo. (DEWEY, 1959, p. 222).

O segundo aspecto considerado por Dewey (1959), com relação á máxima “*do concreto para o abstrato*” (grifo meu), refere à preocupação com um desenvolvimento eficiente de uma atividade e com os seus resultados. Este desenvolvimento deve ocorrer

de forma progressiva quanto ao estudo dos objetos, de suas propriedades, conseqüências, estrutura, causas e efeitos, o que leva o aluno a interessar-se pelos aspectos mais elaborados das questões propostas e, desta forma, estimula-o a avançar cada vez mais em seu aprendizado.

Um aluno que se interesse por trabalhos de carpintaria ao executá-los pode ter a atenção despertada por aprender mais sobre geometria e mecânica. Esta possibilidade justifica a adoção da máxima *do concreto para o abstrato*. “No exercício da profissão, o adulto raras vezes pode dedicar tempo ou energia, além dos exigidos pela ação imediata, ao estudo daquilo mesmo em que trabalha”. (DEWEY, 1959, p. 222).

O terceiro aspecto apresentado sobre a máxima *“do concreto para o abstrato”* refere-se ao resultado, que está relacionado com o abstrato para o qual a educação precisa dirigir-se, pois trata diretamente das questões intelectuais em si mesmas, valorizando o prazer de pensar por pensar.

1.10 A transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato

Os atos e processos de uma questão podem à primeira vista parecerem apenas acessórios da realização de um objetivo, mas no decorrer do estudo podem desenvolver um valor próprio e permanente. Dewey (1959) considera o despertar do interesse dos alunos pelas idéias uma tarefa importante do professor, pois, quando isto ocorre, as crianças lançam mão do pensamento reflexivo para resolver questões nas quais têm interesse, gerando hábitos de pensar com real capacidade de abstração, o que lhes permite o acesso às idéias e, assim, podem explorar a intelectualidade.

É parte da tarefa do professor levar os estudantes a dissecar demoradamente o lado distintamente intelectual de sua atividade, até desenvolver um interesse espontâneo pelas idéias e suas mútuas

relações – isto é, uma verdadeira capacidade de abstrair-se, de elevar-se da absorção no presente para o plano das idéias. (DEWEY, 1959, p. 223).

Mas, o que é abstrato? O pensamento abstrato representa um fim e não o fim, nem tampouco é afim à maioria das pessoas. A capacidade de pensar em coisas que não tenham utilidade direta é um desdobramento do ato de pensar em questões imediatas de ordem prática, mas não é um substituto uma vez que o pensamento teórico não pode ser considerado superior ao pensamento de ordem prática. Assim, Dewey (1959), afirma que a pessoa que utiliza os dois tipos de pensamento é superior aquela que disponha de um só. Por isto, orienta os educadores quanto à importância de se observar às diferenças individuais entre os alunos para que não imponham um único método de estudo, pois alguns estudantes têm maior aptidão para desenvolver o pensamento prático, com tendência para a ação e para a realização de atividades, em relação ao pensamento puramente teórico.

O mesmo autor afirma ainda que os profissionais práticos, como, por exemplo, os médicos e os advogados, são mais numerosos, do que os teóricos como os filósofos ou os cientistas.

Embora a educação deva lutar para que os homens, por preeminentes que sejam seus interesses e aspirações profissionais, aquinhoem do feitio mental do sábio, do filósofo e do cientista, não se vê razão plausível para que julgue um hábito inerentemente superior ao outro e para que, de caso pensado, transforme o tipo concreto em tipo abstrato. (DEWEY, 1959, p. 225).

Dewey (1959) considera que as escolas preferem utilizar parcialmente pensamento abstrato e pergunta: “[...] a escola não está praticando, assim, uma injustiça para com a maioria dos alunos? Por outro lado a educação liberal e humana, na prática, não produziu à força de exagerada especialização muitos pensadores e técnicos?” (DEWEY, 1959, p. 225).

A educação adequada deveria assegurar equilíbrio entre os dois tipos de pensamento, o prático e o abstrato, considerando as propensões de cada indivíduo. Isto evitaria a atrofia de aptidões intelectuais e ampliaria os horizontes dos que desenvolvem inclinações para o concreto.

Na vida diária os dois tipos de pensamento estão presentes, desta forma, as pessoas serão mais felizes e realizados se forem capazes de desenvolver a ambos em uma mútua interação. Dewey (1959), alerta que se assim não for, o abstrato se identificará com o acadêmico e pedante.

1.11 A linguagem e o treino do pensamento

Outra questão importante a ser tratada refere-se à linguagem e ao treino do pensamento, ou seja, a linguagem como instrumento do ato de pensar. Para Dewey (1959) há três pontos que caracterizam a relação entre os dois: o primeiro ponto a ser observado é a equivalência entre a linguagem e o pensamento, o segundo; o que compreende as palavras como o revestimento do pensamento, necessário não apenas para o ato de pensar em si, mas também para comunicar o pensamento; e terceiro ponto sustenta que, embora a linguagem não seja o próprio pensamento, é necessária tanto ao pensamento quanto à comunicação.

Mas, quando se diz que é impossível pensar sem a linguagem, convém não perder de vista que a linguagem inclui muito mais que palavras orais ou escritas. Gestos, figuras, monumentos, imagens visuais, movimentos dos dedos tudo que seja empregado intencional e artificialmente como um sinal, é, logicamente linguagem. (DEWEY, 1959, p. 228).

O pensamento refere-se aos significados das coisas e não simplesmente as coisas. Assim, para que sejam apreendidos, é necessário que se incorporem à existência sensível e particular do ser humano, pois se as coisas forem privadas de seu sentido,

serão apenas coisas brutas, presas somente a uma existência física. Discorrer sobre a linguagem não é objetivo deste trabalho, por isto, apresentam-se apenas alguns dos seus elementos e a relação deles com o pensamento reflexivo.

Sabe-se que, ao aprender um nome apropriado para o que parecia obscuro e vago, esclarece-se toda a questão, por exemplo, ao nomear-se um objeto ele torna-se definido e limitado, transforma-se, deste modo, em uma entidade em si mesma, pois a linguagem seleciona, preserva e aplica significações específicas.

Quando demonstram interesse em aprender os nomes do mundo que as cerca, as crianças estão claramente passando as significações das coisas do mundo concreto para o abstrato. A palavra também é utilizada como rótulo, por que uma significação que foi fixada por um sinal lingüístico permanece, embora as relações dos indivíduos com as coisas sejam rápidas limitadas. Os sinais naturais, ao contrário dos lingüísticos, oferecem significados apenas pelo contato direto com o objeto ou pela visão. “Mesmo que a coisa não esteja presente para representar o significado, a palavra pode ser apresentada para evocá-lo. Já que a vida intelectual é impossível sem um cabedal de significações, nunca encareceríamos em excesso a importância da linguagem como meio de conservá-la”. (DEWEY, 1959, p. 231).

Desde que a significação se encontre isolada, fixada por um sinal, é possível usá-la em um novo contexto, em uma nova situação, como um veículo. Pela transferência e por essa aplicação, surgem às inferências que proporcionam o crescimento cumulativo da inteligência uma vez que elas permitem a análise, o aprendizado e o reconhecimento de uma situação já vivida, regulando e antecipando a nova experiência.

A capacidade de utilizar o passado para julgar e inferir o novo e o desconhecido subentende que desaparecida embora a coisa passada,

seu significado subsiste de tal modo, que é aplicável à determinação do caráter da nova. As formas verbais são para nós, o grande serviço de transporte, veículos de boa marcha, que carregam as significações das experiências que já não mais conosco se relacionam, para as que ainda são obscuras e dúbias. (DEWEY, 1959, p. 231).

Os sinais verbais são utilizados para organizar os significados que agrupam significações específicas ou individuais segundo suas relações mútuas, pois as palavras não são unicamente os nomes, das significações isoladas, elas formam também sentenças, nas quais se organizam as significações inter-relacionadas.

Dewey (1959) cita dois exemplos para a melhor compreensão desta questão:

[...] quando dizemos: ‘Este livro é um dicionário’ ou ‘Aquela mancha luminosa no céu é o cometa de Halley’, exprimimos uma conexão lógica, um ato de classificação, de definição, que ultrapassa o elemento físico e entra no terreno lógico de gêneros e espécies, de coisas e atributos. (DEWEY, 1959, p. 232).

As palavras isoladas, as sentenças mantêm uma relação com as significações ou conceitos, pois uma palavra subentende uma sentença, uma sentença subentende um todo presente no discurso em que se enquadra.

Costuma-se dizer que a gramática exprime a lógica popular inconsciente. As principais classificações intelectuais que constituem o capital ativo de nossos pensamentos foram estabelecidas para nós, por nossa língua materna. O fato de não termos absolutamente consciência explícita de que, ao empregar a linguagem, estamos lançando mão de sistematizações intelectuais da raça, prova quando nos achamos habituados a essas distinções e agrupamentos lógicos. (DEWEY, 1959, p. 232).

1.12 O abuso do uso dos métodos verbais na educação

Dewey (1959), alerta para o abuso no recurso aos métodos verbais na educação, ressaltando que ensinar unicamente coisas é negar a validade da educação, uma vez que se ater à máxima “ensinai coisas, não palavras” ou ainda “ensinai as coisas antes das palavras” seria a negação da educação, já que esta metodologia reduz a vida mental a

ajustamentos físicos e sensórios. Aprender significa aprender o significado das coisas e esse processo abrange o uso dos sinais da linguagem.

Assim, se prosseguisse até o extremo a campanha de alguns reformadores pedagógicos contra os símbolos, ficaria destruída a vida intelectual; pois esta se manifesta, move-se, existe, nos processos de abstração, generalização e classificação, que apenas são possíveis graças aos símbolos. (DEWEY, 1959, p. 233).

Existem limitações e perigos dos símbolos em relação aos significados, sendo que estes são existências particulares, físicas e sensíveis como qualquer outra coisa conhecida, pois os símbolos o são justamente por aquilo que representam, ou seja, pela significação. E o símbolo só será importante para o indivíduo se ele já teve contato com alguma experiência na qual a significação foi relevante. Desse modo, aprender um sentido apenas por meio da palavra é torná-la sem sentido, por isto, é necessário que se entre em contato com a coisa.

Mas como a linguagem relaciona-se à educação? Dewey (1959) avalia que a linguagem relaciona-se com a educação de dois modos. No primeiro a linguagem intervém na educação em todos os estudos e na disciplina social da escola; e no segundo, a própria linguagem é objeto de estudo. “[...] Nós, aqui, limitamo-nos a considerar seu uso comum cuja influência nos hábitos de pensar é muito mais profunda que a exercida por seu estudo consciente, que apenas torna explícito o que ela já contém em si”. (DEWEY, 1959, p. 235).

O mesmo autor considera que é papel da educação transformar a linguagem em um instrumento intelectual orientando o seu uso, tanto na sua expressão oral quanto na escrita, de tal modo que se torne um instrumento consciente destinado a transmitir o conhecimento e a auxiliar o pensamento. Durante esse processo, recomenda-se o

cuidado para não tolher os motivos espontâneos e naturais que dão variedade e vivacidade ao pensamento.

É necessário transformar a tendência de tratar as questões e conveniências comuns referentes à linguagem em noções precisas, encorajando a fluência original e espontânea, e ao mesmo tempo evitando que a linguagem seja apenas uma escrava do pensamento reflexivo. Essa transformação do uso da linguagem se faz pelo enriquecimento e precisão do vocabulário, propiciando que a criança desenvolva o hábito de falar de modo coerente relacionando e organizando os significados.

1.13 A observação e a informação no treino mental

A escola também deve se preocupar em trabalhar adequadamente a observação e o treino mental, pois pensar implica ordenar um assunto com a perspectiva de descobrir o seu significado:

Bem como a digestão do alimento não se pode isolar de sua assimilação, também o pensamento não existe sem essa coordenação. Por conseqüência, o modo de apresentar-se e assimilar-se a matéria são de importância essencial. Se escassa demais, se profusa demais, se desordenada ou fragmentária será nefasto seu efeito sobre os hábitos do pensamento. (DEWEY, 1959, p. 244).

Igualmente, é necessário orientar a observação pessoal e as informações recebidas (lidas ou ouvidas), para a aquisição da lógica que irá influir diretamente sobre o hábito do pensar.

A natureza e o valor da observação não são um fim em si mesmo já que o pensamento concreto acompanha todas as relações do indivíduo com as coisas e estas não acontecem apenas no nível físico. A observação é impulsionada pelo interesse na ampliação do conhecimento, pois o desejo natural do indivíduo em aprender e o seu

relacionamento com as pessoas e as coisas contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

A observação é utilizada para resolver problemas teóricos, sendo que o desenvolvimento intelectual ou científico que decorre dela permite tanto a reflexão prática quanto a teórica.

Quase em toda parte, recorre-se, por vezes, à observação, como se em si mesma, fosse de completo e final valor e não um meio de coligir os dados que verificam uma idéia, ou plano, e que fazem, da dificuldade sentida, uma questão que guia o pensamento subsequente. Acresce que o método intelectual fica invalidado por não ser a observação, despertada e guiada por idéia alguma da finalidade a que deverá servir. (DEWEY, 1959, p. 248).

A observação desenvolvida no trabalho científico é segundo Dewey (1959) eficiente apenas quando “[...] estimulada e guiada pela esperança de verificar uma teoria” (DEWEY, 1959, p. 248); e se utilizada para observar e submeter à experimentação de um infindável número de coisas, pois quando se recorre à observação para registrar fatos sem propósito definido, tais registros não têm valor.

Na escola os métodos e materiais de observação devem abranger uma exploração ativa, pois a observação é um processo ativo que consiste em explorar e pesquisar o que é desconhecido para atingir um fim prático ou teórico.

Com relação à transmissão de informações para a constituição de um patrimônio intelectual de aprendizado, a educação dá um relevo indevido ao acúmulo de conhecimento, de preferência, aprendido com outras pessoas, pois o “[...] principal sentido associado à palavra instrução é essa transmissão, essa penetração dos resultados das observações e inferências de outras pessoas”. (DEWEY, 1959, p. 254).

A escola enfrenta o problema de como converter essa forma de aprendizagem em patrimônio intelectual, pois o material proveniente da experiência alheia constitui

um testemunho, isto é, uma prova oferecida por outros, a ser aproveitada pelo juízo pessoal, na conquista de uma conclusão.

Como tratar a matéria apresentada pelo compêndio e pelo professor, para que ela se institua em material de investigação reflexiva e não permaneça um mero alimento intelectual, já preparado para ser recebido e ingerido, como se comprado em uma mercearia? (DEWEY, 1959, p. 254).

É imprescindível que haja necessidade dessa aprendizagem, ou seja, a informação deve sempre conter um fato que não seria possível de aprender apenas pela observação pessoal, além do que o assunto deve ser apresentado como um estímulo, sem rigidez ou dogmatismo, pois ele é fundamental para a experiência do aluno.

É pela transmissão da lição que o professor e o aluno estreitam a convivência em sala de aula. Ela deve ser dinamizada de maneira que desperte o desejo dos alunos por informações novas, construindo hábitos de linguagem e orientando observações, pois a metodologia de condução da lição é considerada por Dewey (1959), como um índice decisivo do talento do professor em diagnosticar o estado intelectual dos alunos, criando condições para o desenvolvimento de reações intelectuais, ou seja, é uma prova decisiva de que o docente domina a arte de ensinar.

As lições transmitidas por meio da recitação são contrárias ao estímulo do pensamento reflexivo, uma vez que provocam a passividade diante das informações transmitidas.

São três As funções da lição sugeridas por Dewey (1959);

1. Estimular o interesse intelectual, despertando o desejo do aluno por uma atividade inteligente e de conhecimento provocando o amor pelo estudo,

2. Guiar os interesses e afeições dos alunos para a realização do trabalho intelectual,

3. Auxiliar e organizar a matéria verificando sua qualidade e quantidade, buscando assegurar a maior eficiência no futuro.

O professor é o líder intelectual dos alunos, cabendo a ele acompanhar o desenvolvimento dos alunos e seu envolvimento adequado nos estudos. Desta forma, por meio do seu trabalho o docente deve despertar nos alunos uma vontade de seguir adiante e aprender sempre mais, transmitindo os ensinamentos de modo que não sejam escassos e nem abundantes que sufoquem o desejo por conhecer mais. Segundo Dewey (1959) o problema do aluno é a matéria e o problema do professor é descobrir o que a mente dos alunos esta fazendo com a matéria.

Existe a necessidade do conhecimento técnico e profissional do professor além do conhecimento das matérias que ensina, pois ele deve ter conhecimento de psicologia, história da educação e métodos de ensino. Para Dewey (1959) esses conhecimentos são necessários por duas razões: a primeira é que o professor deve estar preparado para observar, nas repostas dos alunos, aspectos que passariam despercebidos a um leigo podendo, assim, interpretar rápida e corretamente as reações dos alunos. A segunda razão é que, conhecendo os processos úteis para o aprendizado ele está capacitado para dar o apoio aos estudantes, quando for necessário.

Araújo⁷ (2007) ao resumir a obra Deweyana afirma que para o autor os elementos lógicos na educação e no desenvolvimento do pensamento começam na infância e se estendem até a idade adulta. A inteligência não é uma capacidade isolada, ela necessita da experimentação e também do raciocínio. É por meio deles que o

⁷ Araújo, I. L. - Dossiê Educação e Desenvolvimento **Educar e instruir** Comunicação & política, v.25, n°2, p.057-077.

pensamento se desenvolve. Ainda segundo a mesma autora, para Dewey, a verdadeira liberdade só é alcançada pela liberdade intelectual que tem como base o treino do poder do pensamento. Sem ele e sem o exercício das capacidades intelectuais, lógicas e emocionais, a formação do indivíduo fica prejudicada, pois a autonomia não se desenvolve e, sem ela não há liberdade. Por isso,

Para Dewey, o professor deveria focar a relação do conteúdo com a experiência de vida, com os sistemas cotidianos com os quais os educandos têm a ver, para refinar e alargar essas experiências. Isso evita que os alunos vivam em dois mundos separados – o da escola, dos livros e das lições, e o da sua vida fora da escola. (ARAÚJO, 2007, p.60).

Igualmente Dewey (1959) afirma que a escola deve ser o meio de difusão dos valores sociais, culturais e éticos vigentes, formando pessoas com instrução adequada, capacidade de decisão e com alicerces éticos. Isso constitui a formação completa em termos de personalidade, visão de mundo, conhecimento e informação. Ela torna o indivíduo apto a analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos no seu dia-a-dia.

Apresentamos a seguir a análise teórico-conceitual do trabalho dos pesquisadores Schön (2000) e Tardif (2002), pois como já foi mencionado, os conceitos utilizados pelos dois autores baseiam-se no conceito do pensamento reflexivo desenvolvido por Dewey (1959) e ambos são elementos importantes para a definição da epistemologia da prática docente, que se configura como o objeto de nosso trabalho.

CAPÍTULO 2

DE SCHÖN A TARDIF: A REDESCOBERTA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Apresentamos a seguir os trabalhos de Donald Schön e Maurice Tardif referentes aos conceitos de professor reflexivo e de saberes experienciais que são a base do conceito de epistemologia da prática docente, conceito este amplamente difundido na área da educação no Brasil.

Com a publicação em 1983 de *The Reflective Practitioner*, Schön propõe uma nova epistemologia da prática como um meio de lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, considerando o talento, as competências próprias à prática profissional e especialmente a reflexão-na-ação, ou seja, “[...] o pensar o que fazem enquanto fazem” (SCHÖN, 2000, p. VIII), sendo este o processo utilizado pelos profissionais em situações de conflito e incerteza ou ainda diante das singularidades surgidas durante o trabalho.

O referido autor questiona as Universidades e as Escolas Técnicas de formação profissional que valorizam o conhecimento sistemático, de preferência o científico, já que nelas predomina a racionalidade técnica, “[...] a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática”. (SCHÖN, 2000, p. VII).

Schön (2000) afirma que o currículo normativo das escolas não deixa espaço para que se utilize a reflexão-na-ação, uma vez que separam a pesquisa da prática, criando um problema para professores e alunos sobre o rigor e a relevância do ensino profissional. Com esta argumentação o autor coloca uma questão: que tipo de educação

profissional seria adequado para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-
ação? E para respondê-la postula o seguinte;

[...] proponho que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer. (SCHÖN, 2000, p. VIII).

Assim, ele alerta para a necessidade de reavaliar as expectativas sobre a aprendizagem ao constatar como o modelo de "racionalidade técnica"⁸ tem dominado as relações entre a prática e o ensino, provocando uma crise de confiança no conhecimento profissional.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, por meio da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Segundo Schön (2000), as universidades de medicina, direito e administração figuram nesta visão, como exemplares de prática profissional, embora mesmo esses profissionais, que têm a oportunidade de exercer a prática durante a sua formação, não encontram nesse período de vivência prática os problemas com estruturas bem delineadas, mas sim na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.

O referido autor argumenta que para se obter um problema bem formado e adequado ao que é familiar, segundo as teorias e técnicas que conhecidas, eles devem ser construídos a partir da situação apresentada “[...] a partir de materiais de uma

⁸ A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. (SCHÖN, 2000, p. 15).

situação que é, para usarmos o termo de John Dewey (1938), ‘problemática’. E o problema da definição de problemas não é bem definido” (SCHÖN, 2000, p. 16).

Justamente quando um profissional define um problema, ele escolhe e nomeia os aspectos e fatos que irá observar; e, por meio de atos complementares de designação e concepção, seleciona os fatos que interessam e organiza-os, buscando constituir a situação com coerência e, assim, direcionar a ação.

Abordar-se-á as situações problemáticas de formas diferentes, já que se age de acordo com as experiências passadas, os antecedentes disciplinares, os papéis organizacionais, os interesses e perspectivas econômicas e as políticas. Por exemplo, um país em desenvolvimento com taxas de subnutrição entre as crianças da população vai despertar soluções diferentes para cada profissional que entrar em contato com o problema. O nutricionista vai pensar em uma dieta balanceada, o agrônomo pode pensar na produção adequada de alimentos para a região, o demógrafo pode avaliar que a produção de alimento local está aquém da demanda populacional, e assim sucessivamente. (SCHÖN, 2000, p. 16).

Algumas vezes o profissional pode deparar-se com um caso que, como denomina o autor, “não está no manual”. É um caso único, acerca do qual não há experiência anterior. Isto o obriga a utilizar certa improvisação, por meio da adoção de estratégias situacionais, uma vez que, o problema não pode ser tratado como estritamente instrumental, para o qual há regras de conhecimento profissional. “[...] Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17).

Quando o profissional pretende utilizar uma solução técnica, ao depara-se com uma situação problemática incerta, ele depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Por ser uma situação única não se

pode utilizar o conhecimento existente, pois não se dispõe de meios que guiem a intervenção, já que o profissional encontra-se frente a frente com uma situação totalmente nova, provocando um conflito entre os valores e as técnicas. “[...] são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18).

Dessa forma, a constatação da existência das zonas indeterminadas da prática e o crescente interesse sobre elas, têm provocado controvérsias quanto à legitimidade das profissões especializadas e o lugar que lhes cabe na sociedade. Isto provoca uma crise de confiança na educação profissional contemporânea, uma vez que ela, como já se afirmou, é baseada na racionalidade técnica.

Seu currículo normativo, adotado inicialmente, nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SHEIN, 1973 in SCHÖN, 2000, p. 19).

Schön (2000) afirma que as escolas profissionais migraram para as Universidades em busca de excelência e reconhecimento profissional, contudo ao vivenciarem ataques externos e auto-avaliação interna, as escolas profissionais, dentro das Universidades, reconheceram os problemas causados por pressupostos adotados e tradicionalmente assentados para terem legitimidade e credibilidade.

As escolas profissionais avaliam que a pesquisa acadêmica confere conhecimento profissional e prepara os alunos para a vida prática. Justamente, esses dois pressupostos estão em “xeque” por serem cada vez mais questionados, já que ocorre uma crescente percepção de que os pesquisadores necessitam suprir as escolas de conhecimento útil, o que se torna uma tarefa difícil, pois os próprios profissionais não avaliam corretamente o que pode ser considerado verdadeiramente útil para a profissão.

Os professores reclamam que os psicólogos cognitivos têm pouco a ensiná-los em termos de utilidade prática. [...] Os professores de direito têm discutido, já há algum tempo, a necessidade de ensinar “o exercício prático da advocacia” e especialmente, as competências para resolver as disputas de outras formas que não as litigiosas. Uma importante escola de medicina está desenvolvendo um programa-piloto no qual um dos objetivos é ajudar os estudantes a aprenderem a agir de forma competente em situações clínicas em que não há respostas certas ou procedimento-padrão. Em todos esses exemplos, os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática. (SCHÖN, 2000, p. 20-21).

Esta situação da consciência dos ‘dois vazios’, o fato de saber que é necessário ensinar algo útil, mas não saber o que é realmente útil para os futuros profissionais desestabiliza a confiança dos educadores profissionais em exercer suas funções.

Schön (2000) afirma que os profissionais atuantes na área da educação profissional refletem sobre a questão e costumam vê-la de formas variadas, pois alguns, principalmente, nos campos da medicina, administração e engenharia, têm sua atenção voltada para as dificuldades criadas para a educação profissional devido às mudanças rápidas e pela necessidade crescente de conhecimento relevante à prática profissional. Uma questão importante para esses profissionais é manterem-se atualizados e agregar ao currículo profissional os resultados das pesquisas consideradas realmente úteis para os futuros profissionais.

Para outros profissionais, como os da universidade de direito ou arquitetura, por exemplo, importa agrupar aspectos da prática, para os quais a educação profissional tradicional não oferece qualquer preparação. Então, para sanar essa deficiência, eles recomendam complementações marginais ao currículo, como cursos de ética profissional ou relações cliente/profissionais. Outros profissionais, como por exemplo, os professores, se preocupam e vêem a questão como um rebaixamento dos padrões anteriores de rigor e probidade profissional e querem rever e ajustar o currículo, para restaurar seu antigo padrão de excelência.

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa ser relacionada à racionalidade técnica. (SCHÖN, 2000, p. 22).

Conforme assegura Schön (2000) os professores, que muitas vezes são o principal alvo de críticas decorrentes dos fracassos da escola pública, “[...] tendem, por sua vez, a defender suas próprias versões da necessidade de desenvolvimento e renovação profissionais”. (SCHÖN, 2000, p. 23-24).

2.1 A valorização do talento artístico pela reflexão na ação.

Schön (2000) compara o aprendizado do que ele denomina de talento artístico profissional com as condições de aprendizagem criadas no ateliê e conservatórios de música, ou seja, liberdade para aprender por meio do fazer, o que ele considera uma situação privilegiada de aprendizagem, uma vez que, o risco de erro é relativamente baixo, já que ‘trabalham’ em um ambiente com acesso a instrutores que passam as

“tradições da vocação” e da “fala correta”, o que os auxilia a verem por si próprios e a seu modo o que “mais precisam ver” para aperfeiçoar o aprendizado e a prática.

Deveríamos, então, estudar a experiência de aprender por meio do fazer e o talento artístico da boa instrução. Deveríamos basear nosso estudo na hipótese de trabalho de que os dois processos são inteligentes e – dentro de limites a serem descobertos – inteligíveis. E deveríamos buscar exemplos, onde quer que possam encontrá-los – no currículo dual das escolas, nos aprendizados e nas atividades de ensino prático que os profissionais encontram ou criam para si mesmos e nas tradições divergentes de ateliê e conservatórios. (SCHÖN, 2000, p. 25).

Nestas escolas os alunos aprendem fazendo, simulando o trabalho real e os instrutores são mais orientadores do que professores. Nesta visão de ensino, o professor atua mais como um ‘instrutor’, pois é o aluno que “[...] tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos” (DEWEY, 1974, p. 151 in SCHÖN, 2002, p. 25).

Segundo Schön (2000) no início do aprendizado prático a confusão e os mistérios reinam absolutos então, acontece a passagem gradual à convergência de significado que é mediada por um diálogo constitutivo entre o estudante e o instrutor, durante o qual a descrição da prática está emaranhada com o desempenho e as finalidades complexas entre estudante e instrutor tendem a aderir a uns poucos modelos básicos, cada um adequado a diferentes contextos e tipos de aprendizado.

Nessa perspectiva, o autor descreve o ensino prático, as demandas geradas por ele, os tipos de instrução necessários para o talento artístico e quais os dilemas previstos que podem ser superados pelo talento.

Schön (2000) explica a escolha e o uso da expressão para referir-se aos tipos de competência que os profissionais demonstram possuir em situações de prática que são únicas, conflituosas e incertas, ou seja, pertencem a zonas indeterminadas da prática.

Observe, no entanto, que o talento artístico é uma variante poderosa e esotérica do tipo mais familiar de competência que todos nós exibimos no dia a dia, em um sem número de atos de reconhecimento, julgamento e performance habilidosa. O que chega a ser surpreendente sobre esses tipos de competência é que eles não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam. (SCHÖN, 2000, p. 29).

A expressão conhecer-na-ação é usada pelo autor para designar os tipos de conhecimento que são revelados nas ações inteligentes “[...] desde performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação” (Schön, 2000, p. 31). Dessa forma revela-se a execução capacitada e espontânea da atuação e geralmente o indivíduo é incapaz de explicitar verbalmente a ação por ele praticada; embora possa, algumas vezes, pela observação cuidadosa e pela reflexão sobre aquela ação, descrever o saber tácito que está implícito nela.

As descrições podem ser de vários tipos, uma vez que obedecem aos propósitos e às linguagens disponíveis para essas descrições. No seu relato o indivíduo pode ater-se às seqüências de operações necessárias para executar a ação ou às regras que segue, ou ainda, aos valores e estratégias que formam o que Schön (2000) denomina de “teoria da ação”.

Dessa forma, independente de qualquer linguagem empregada para descrever as ações, o ato de conhecer-na-ação será sempre uma construção, uma tentativa de explicitar simbolicamente um tipo de inteligência tácita e espontânea; embora as descrições devam ser testadas em comparação com os originais e, provavelmente, haverá distorções. “[...] porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os fatos e os procedimentos e as teorias são estáticos”. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Schön (2000) ilustra essas observações com dois exemplos citados a seguir:

1. Quando se sabe como pegar uma bola, por exemplo, antecipa-se a vinda da bola pela forma como se estende e se coloca as mãos em concha e pelos ajustes sequenciais que se faz à medida que a bola se aproxima. Pegar uma bola é uma atividade contínua, na qual a consciência, a apreciação e o ajuste são ações coordenadas.

2. Da mesma forma, serrar madeira em uma linha traçada com lápis requer um processo mais ou menos contínuo de detecção e desvios de linha.

São essas atitudes, segundo o autor, de ajuste, de seqüência dos fatos, e de detecção e correção dos erros que levam o indivíduo a nomear a atividade de inteligente. “[...] *Conhecer* sugere a qualidade dinâmica de *conhecer-na-ação*, a qual quando descrevemos, convertemos em *conhecimento na ação*” (SCHÖN, 2000, p. 32).
(grifos do autor)

Ao aprender alguma coisa, geralmente, o indivíduo está capacitado para desempenhar seqüências de atividades ou funções e a ajustar-se ao como fazer, reconhece ações e toma decisões ou “[...] sem ter, como se diz que pensar a respeito. (...) Nosso ato espontâneo de *conhecer-na-ação* geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas” (SCHÖN, 2000, p. 32).

Entretanto, nem sempre é assim, uma vez que a rotina comum pode produzir resultados inesperados, como erros de difícil correção, ou o estranhar as ações comuns depois que algo faz com que elas sejam vistas de outra maneira; como por exemplo, um elemento surpresa. Essas experiências agradáveis ou desagradáveis podem não estar de acordo com o resultado esperado para a situação e, assim, pode-se responder a isso de variadas formas, ou, também, colocando-as de lado e ignorando os resultados, mesmo que isto provoque desagrado. Pode-se ainda refletir sobre a situação e para isto existem duas formas de atuação:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o nosso contexto, durante o qual ainda não se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação. (SCHÖN, 2000, p. 32).

Conforme a elaboração de Schön (2000) apresenta-se a seguir a seqüência de “momentos” em um processo de reflexão-na-ação.

Como já se mencionou, em um primeiro momento, pode-se ter, para uma situação de ação, respostas espontâneas e de rotina revelando um processo de conhecer-na-ação baseado em estratégias, compreensão de fenômenos e formas adequadas à situação que se apresenta. “[...] conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal”. (SCHÖN, 2000, p. 33).

Contudo, dentre as respostas de rotina, pode-se deparar com surpresas; resultados inesperados, agradáveis ou desagradáveis que não se encaixam nas categorias do conhecer-na-ação do indivíduo e, justamente por isso, chama a atenção. “[...] a surpresa leva à reflexão dentro do presente-na-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras”. (SCHÖN, 2000, p. 33).

Na reflexão, considera-se, tanto o acontecimento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que o ocasionou e pergunta-se: “O que é isso?” E “como tenho

pensado sobre isso?” “[...] Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo para si próprio. A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação”. (SCHÖN, 2000, p. 33).

È dessa forma que se reestruturam as estratégias de ação, pois o pensamento é direcionado para o fato que surpreendeu o indivíduo e, ao mesmo tempo, para o próprio pensamento sobre o fato, uma vez que se analisa criticamente o que levou a esta situação, buscando compreender os fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Schön (2000) afirma que a reflexão gera experimento imediato; pois ao refletir o indivíduo experimenta novas ações, a fim de descobrir os fenômenos recém-observados testando as compreensões experimentais sobre eles, ou afirmando as ações no sentido de melhora. “[...] Experimentos imediatos podem funcionar, no sentido de proporcionar os resultados pretendidos, ou podem produzir surpresas que exijam uma maior reflexão e experimentação”. (SCHÖN, 2000, p.34).

O próprio autor afirma que a sua descrição da reflexão-na-ação é idealizada, uma vez que os seus momentos nem sempre se apresentam de forma tão clara, pois a experiência da surpresa pode parecer já interpretada. Pode-se igualmente reduzir a crítica e a reestruturação do ato de conhecer-na-ação a um processo único.

Entretanto, independente da grandeza de seus momentos ou da seqüência apresentada, o que diferencia a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é o significado que tem para a ação no momento.

Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34).

Exatamente como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um procedimento desenvolvido sem que seja necessário explicar, verbalmente, o que se faz. Muitas vezes os “improvisadores habilidosos” não conseguem colocar em palavras ou descrever corretamente suas ações, embora as executem com maestria. “[...] É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante”. (SCHÖN, 2000, p. 35).

Apesar da dificuldade de expressão verbal apresentada por algumas pessoas, a reflexão sobre a reflexão-na-ação passada, sobre algo vivido, pode moldar, ainda que indiretamente a ação futura.

Compartilham-se os atos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação por meio das experiências de pensar e fazer na prática, pois a prática profissional é de domínio de uma comunidade de profissionais que “[...] compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam em dois tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo”. (SCHÖN, 2000, p. 36).

As práticas profissionais estão estruturadas em tipos particulares de unidade de atividade, padronizados institucionalmente e socialmente, o que leva à repetição de tipos particulares de situação, portanto o “conhecer-na-prática” é exercitado nesses ambientes e pode ser limitado ou facilitado pelo corpo comum de conhecimento profissional.

Desse ponto de vista, podemos distinguir dois tipos de situações práticas e dois tipos diferentes do ato de conhecer apropriado a elas. Há situações familiares, nas quais o profissional pode resolver o problema pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados da bagagem de conhecimento profissional.

Há também, situações incomuns nas quais o problema não fica inicialmente claro e não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis. (SCHÖN, 2000, p. 37).

Schön (2000) avalia que o pensar da perspectiva da racionalidade técnica é sempre o “pensar como um _____”, (uma profissão qualquer, advogado, por exemplo), dentro dos padrões de uma investigação autogovernada; pois o profissional competente deve seguir as regras já definidas com todas as informações, hipóteses e inferências que possam tornar claras as situações apresentadas e utilizar todo o corpo de conhecimento profissional de que dispõe para solução das conexões que inicialmente se apresentam de forma problemática, presumindo-se que as regras possam ser explicadas quando não aparecem de forma explícita. Essa situação é classificada pelo autor como o uso da epistemologia da prática dominante.

Portanto, o referido autor sugere como alternativa a utilização da epistemologia da prática, com o uso do talento artístico profissional, ou seja, alguém capaz de resolver as situações incertas, únicas e conflituosas na medida em que se apresentam com criatividade, sem necessariamente seguir apenas as regras de investigação e as convenções; utilizando o processo de reflexão-na-ação, o que cumpre um papel central na descrição da competência profissional.

Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional.

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. (SCHÖN, 2000, p. 39).

Nessa visão baseada na racionalidade técnica, os fatos são o que são e são tomados como referências para solução de problemas desde que se tomem os fatos

como referências, pois todo o conhecimento profissional está alicerçado em fatos conhecidos.

Já na visão construcionista as apreciações, crenças e nossas visões são construídas por nós mesmos, cotidianamente, [...] “que viemos a aceitar como realidade”, pois através de atos de compreensão, atenção e desatenção, designação, limites estabelecidos e controle, os profissionais vêem e mantêm os mundos que são adequados ao seu *know-how* e conhecimento profissional [...] “em transação com seus mundos práticos, concebendo seus papéis e construindo situações práticas [...] eles tem uma maneira particular de ver o mundo e uma maneira de construir o mundo da forma como o vêem”. (SCHÖN, 2000, p. 39).

Ao longo de seu trabalho Schön (2000) afirma que quando os profissionais se deparam com zonas indeterminadas da prática e utilizam a reflexão-na-ação, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam os processos tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. (SCHÖN, 2000, p. 39).

Ao iniciarmos uma aula prática nos deparamos com tarefas fundamentais que são transmitidas de forma implícita ou explícita para que possamos reconhecer a prática competente construindo uma imagem e apreciação da mesma, aprendendo onde ela está, e como chegamos a ela; aceitando os pressupostos implícitos daquela prática, [...]

“aprender a ‘*prática do ensino prático*’ – suas ferramentas, seus métodos, seus projetos e suas possibilidades – e assimilar, à prática, sua imagem emergente de como ela pode aprender melhor o que quer”. (SCHÖN, 2000, p. 40).

Conforme argumentação de Schön (2000) o ideal é que os estudantes aprendam nas aulas um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras explícitas; para garantir que possam enxergar novos métodos de raciocínio, além de construir e testar novas categorias de compreensão auxiliando as estratégias de ação e formas de conceber os problemas. Para isso os instrutores deverão enfatizar zonas indeterminadas da prática e encaminhar conversações reflexivas sobre os materiais da situação simulada.

Talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham. (SCHÖN, 2000, p. 41).

A reflexão na ação envolve basicamente experimento, já que é nossa capacidade de ver situações não-familiares como familiares, e de agir diante delas como nas vezes anteriores, que nos capacita a associar uma experiência passada ao caso único. [...] “nossa capacidade de ver como e fazer como que nos permite dar um sentido a problemas que não se encaixam em regras existentes”. (SCHÖN, 2000, p. 63).

2.2 O aprendizado através da capacidade de demonstração e imitação

Schön (2000) apresenta outra estratégia para a aprendizagem e solução de problemas baseado na capacidade de demonstrar e imitar, o que propicia ao aluno que ao assistir a demonstração do professor possa seguir adiante fazendo algo semelhante,

imitando não os detalhes, mas as características essenciais da situação para que o aluno tenha condição de se desenvolver por conta própria.

O referido autor lembra que as crianças freqüentemente aprendem a brincar imitando outras e do mesmo modo aprendem a atuar no mundo adulto, imitando os adultos em torno delas. Da mesma forma, aprendemos habilidades físicas, jogos, maneiras de trabalhar, práticas da vida cotidiana, em parte, imitando outros que já são bons nessas atividades. [...] “podemos não gostar da idéia de imitação, mas estamos continuamente fazendo isso – e geralmente sem sentir que estamos fazendo qualquer coisa de especial”. (SCHÖN, 2000, p. 90).

Ao analisarmos mais de perto, a obviedade da imitação desaparece, e mesmo um simples exemplo demonstra possuir certa complexidade, como o exemplo citado pelo autor de uma mãe que se senta em frente a seu bebê batendo palmas. O bebê naturalmente irá imitar a mãe batendo palmas também, tentando copiar o ritmo proposto pela mãe, ora mais rápido, ora mais lento ou ainda tentando executar os movimentos mais complexos propostos por ela, como brincar de ‘escravo de Jó’, por exemplo, batendo na palma da mão do bebê alternadamente. O bebê mesmo confuso no principio do jogo, procura responder imitando a mãe até acertar a brincadeira.

O bebê faz da maneira que viu sua mãe fazer, reproduzindo seus gestos globais. Mas, para fazê-lo, ele deve ser capaz de produzir e controlar, a partir de sua intuição interior, o que aprende através da observação visual de sinais externos. De alguma forma, ele consegue coordenar sinais interiores e exteriores para produzir ações que estejam de acordo, em alguns aspectos essenciais, com as ações observadas. (SCHÖN, 2000, p. 91).

Ao imitar reconstruímos uma ação observada na busca de solução para um problema, no caso do exemplo citado acima, a tentativa do bebê de aprender os gestos da brincadeira; é claro, que a solução de problemas pode ter sucessivas diferenças de

acordo com a situação que nos é apresentada, como no caso aprender todas as formas dos gestos diferenciados ou juntar as ações componentes do jogo [...] “o imitador tem acesso à observação do processo (nesse caso, as palmas) e do produto (os sons das palmas) e pode regular sua construção seletiva pela referência a um destes ou aos dois”. (SCHÖN, 2000 p. 91).

No caso descrito acima o processo de imitação é interativo, porque o demonstrador regula o processo construtivo, uma vez que cada vez que o bebê acerta a seqüência a mãe sorri e estimula recompensando assim o seu desempenho.

Mesmo que o bebê do exemplo seja capaz de produzir uma ação semelhante à que percebeu da mãe, ele é incapaz de dizer “em que sua ação é semelhante”. Ainda assim, o processo construtivo, do caso em questão, é uma forma de reflexão-na-ação, pois se trata de uma investigação imediata, onde o imitador constrói e testa, em suas próprias ações, as características essenciais da ação que observou.

Com o amadurecimento do bebê, à medida em que cresce, sua capacidade de reflexão na ação se desenvolve cada vez mais, o que propicia que o seu processo de capacidade imitadora se torne mais complexo, vindo mais tarde desempenhar um papel fundamental associado à aquisição de habilidades.

Ao observar o processo de ação, tentando fazer como vi uma pessoa habilidosa fazer, reflito-na-ação tanto sobre o processo que observei quanto sobre minhas tentativas de reproduzi-lo. “O que ele está realmente fazendo?” E, ao tentar fazer o que ele fez, pergunto: “O que estou realmente fazendo?” Posso quebrar em partes todo o gesto que imitei, tentando ver o que, em cada parte, torna minha tentativa de reprodução certa ou errada. Ao poder detectar esse certo ou errado mais prontamente do que posso enunciar as regras que baseiam meus julgamentos, sou capaz de refletir sobre os critérios que guiam minhas percepções de adequação ou inadequação. (SCHÖN, 2000, p. 92).

Como observador podemos experimentar formas diferentes de corrigir os erros detectados, revendo cada etapa intermediária da tarefa em construção, bem como diferenciando aspectos do meu desempenho; o que pode contribuir para a descoberta de novos significados nas situações que tento reproduzir [...] “imitando a atuação observada, coloco-me em uma nova situação de ação e, desse ponto de vista, tenho visão e sensação novas sobre a atuação que estou tentando imitar”. (SCHÖN, 2000, p. 92).

Durante a imitação podemos coordenar duas estratégias diferenciadas: reprodução do processo e cópia de seu produto. Além disso, ainda podemos usar uma como teste para outra, avaliando nossos erros e acertos, e detectando tanto nossa adequação ao processo observado quanto ao produto original. [...] “Nesse momento, posso tentar fazê-lo de novo, dirigindo agora meus esforços para minha ação, recém-completada. Progrido de imitar o outro para imitar a mim mesmo”. (SCHÖN, 2000, p. 92).

Assim sendo, a reflexão do instrutor ou do aluno sobre seu próprio desempenho, ou ainda, sobre o do outro, proporciona uma descrição que acentua as diferenças sutis, especificando as conexões presentes em um conjunto longo e rápido de ações, ou revelando o entendimento que informa variações superficiais na situação observada.

No que se refere a implicações para o aperfeiçoamento da educação profissional, Schön (2000) argumenta em favor da necessidade de levar a sério o ‘talento artístico’; pois propõe uma epistemologia da prática, que lhe abra espaço, baseada no conhecimento-na-ação e na reflexão-na-ação. Examina algumas das tradições divergentes na educação, a maioria das artes, das quais podemos aprender sobre a educação para o ‘talento artístico’; o que resulta na idéia de um ensino prático reflexivo.

O referido autor passa a demonstrar como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática através da avaliação da introdução de sua metodologia nos contextos intelectuais, institucionais e políticos das escolas profissionais contemporâneas.

Schön (2000) argumenta que embora algumas questões a serem consideradas possuem várias formas nos diversos contextos das escolas e universidades, algumas são genéricas e relativamente diretas; como por exemplo:

Que forma deve ter um ensino prático reflexivo? O que deveria contar como 'projeto'? Que tipos e níveis de reflexão devem ser encorajados?

Em que pontos do currículo – ou, mais genericamente, no ciclo da vida do desenvolvimento profissional – deve ser introduzido um ensino prático?

Qual deve ser a relação entre um ensino prático reflexivo, em seqüência e conteúdo, com as cadeiras em que se ensinam as disciplinas?

Quem deve desenvolver o ensino prático?

Que tipos de pesquisa e pesquisadores são essenciais para seu desenvolvimento? (SCHÖN, 2000, p. 223).

Essas questões diretas levantam uma série de outras, secundárias, que têm relação entre a possível interação do ensino prático reflexivo com os sistemas existentes nas escolas e universidades. Schön (2000) apresenta algumas dessas questões secundárias como, por exemplo:

Ao introduzir-se um ensino prático reflexivo de uma maneira específica, em algum ponto de um currículo, como devem ser as mudanças no resto do currículo para que haja uma acomodação?

Dada a posição privilegiada de um instrutor em uma aula prática reflexiva, que mudanças seriam necessárias nos critérios já existentes na escola, em termos de contratação, promoção e recompensa de membros do corpo docente? Como as formas de pesquisa que são essenciais a um ensino prático reflexivo irão adequar-se ao sistema de pesquisa existente na escola? (SCHÖN, 2000, p. 222-223).

Em meio a tal contexto, Schön afirma que em uma escola profissional, convivem dois grupos distintos, sendo que um deles é composto por aqueles que são mais sensíveis às demandas das disciplinas e o outro pelos que dão mais atenção às

demandas do mundo da prática, sendo que, geralmente estes dois grupos tendem a permanecerem isolados, atuando separadamente ou em guerra declarada um com o outro.

A formulação do referido autor para a situação de design das escolas profissionais é de que existe uma separação real entre as Universidades orientadas pela disciplina e as escolas profissionais orientadas pela profissão, embora afirme estar preocupado [...] “com outra dicotomia: a separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado, e, por outro, a reflexão-na-ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão-na-ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática”. (SCHÖN, 2000, p. 225).

Para Schön (2000) o design para uma escola profissional coerente localiza, no centro, um ensino prático reflexivo, atuando como uma ponte entre os ‘mundos’ da universidade e da prática. Contudo, as especificações para esse modelo dependem de forças apresentadas em duas etapas, denominadas como sendo um impasse entre o rigor e relevância e um fenômeno cuja origem é mais recente designado de “jogo de pressão”.

Existe um dilema institucionalizado entre o rigor e a relevância, pois o currículo normativo das escolas baseia-se em uma visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais.

Esse método de ensino começa com a ciência relevante e segue com um ensino prático em suas aplicações, separando assim, a ciência que produz novo conhecimento, da prática que o aplica. Ou seja, essa escola não tem espaço, para a pesquisa na prática, ou, como Schön (2000) prefere dizer, para a reflexão sobre a reflexão-na-ação, através qual os profissionais, às vezes, adquirem nova compreensão de situações indeterminadas e vislumbram novas estratégias de ação; infelizmente as tarefas de

ensino prático reflexivo estão fora do lugar no currículo normativo das escolas profissionais.

A visão que as escolas tem do conhecimento profissional é uma visão tradicional do conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas vêem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações. O “saber que” tende a assumir prioridade em relação ao “saber como”, e o “saber como”, quando aparece, toma a forma técnica baseada na ciência. (SCHÖN, 2000, p. 226).

Schön (2000) afirma que o ensino prático reflexivo nas faculdades profissionais dentro das Universidades produziria mudanças significativas contribuindo para reverter o relacionamento entre os cursos acadêmicos e o ensino prático. [...] “no currículo normativo, um ensino prático vem em último lugar, quase como uma reflexão posterior. Sua função é prover uma oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos que perfazem o currículo central”. (SCHÖN, 2000, p. 227).

O ensino prático reflexivo pode trazer a aprendizagem para dentro desse núcleo curricular desde que as escolas profissionais abram espaço para que isso ocorra, já que o tempo dedicado ao aprendizado em uma escola tradicional, geralmente é baseado em cadeiras com duração de semestres, e o ensino prático reflexivo necessita de intensidade e duração que vão além das exigências de um semestre.

Um ensino prático reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições (formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos), além de contemplar as expectativas de interação entre instrutor e estudante, como também as tradições da linguagem característica da profissão, além de valores e normas, [...] “que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos”. (SCHÖN, 2000, p. 227).

Schön (2000) faz um alerta para o fato do ensino prático reflexivo conseguir criar um mundo próprio, arriscando-se assim a se tornar uma ilha isolada, tanto do

‘mundo da prática’ a que se refere, quanto do ‘mundo das disciplinas acadêmicas’ nas quais reside. O caminho indicado para se evitar o isolamento é o de cultivar atividades que [...] “conectem o conhecimento e a reflexão-na-ação dos profissionais competentes com as teorias e técnicas ensinadas como conhecimento profissional nas disciplinas acadêmicas”. (SCHÖN, 2000, p. 228).

Uma das atividades propostas pelo autor, referido acima, é de que uma das atividades que devem ser desenvolvidas é uma pesquisa que estude os processos pelos quais os indivíduos adquirem ou não, o talento artístico prático e os métodos que tornam a instrução eficaz; embora o mesmo reconheça as dificuldades para se criar tal interesse;

Os pressupostos dominantes que as escolas têm sobre conhecimento, sua divisão política e estrutural em departamentos e cursos, a prioridade dada ao ensino em lugar de instrução e a concepção majoritária de pesquisa científica, todas militam contra a aceitação das condições essenciais à criação de uma base de pesquisa adequada a um ensino prático reflexivo e, mais do que isso militam contra sua própria criação. (SCHÖN, 2000, p. 228).

Outra dificuldade apontada por Schön (2000) refere-se ao fato de que os próprios alunos atualmente dedicam um interesse excessivo por treinamento vocacional e consumismo, entre os estudantes de escolas profissionais, preferindo aprender as “habilidades rígidas” incorporadas em técnicas sofisticadas. [...] “Esse clima provavelmente também fará que os estudantes resistam às demandas de qualquer reflexão sobre a prática que não traga a promessa de uma utilidade prática imediata”. (SCHÖN, 2000, p. 228).

Embora o cenário descrito acima pareça pouco promissor, existem forças favoráveis à introdução de um ensino prático reflexivo nas escolas estimulado pelas mudanças ocorridas na percepção acerca do mundo da prática e também pela descrença na eficácia os métodos tradicionais de ensino para a prática.

Há, no campo da filosofia da ciência e em várias ciências sociais, um movimento palpável no sentido de novas formas de pensar sobre a pesquisa e sobre a prática, as quais enfatizam os méritos da descrição qualitativa completa dos fenômenos e a utilidade de casos de intervenção bem trabalhados, mesmo quando sua tradução em regras gerais é problemática. E há evidência de que um número grande e talvez crescente de estudantes está tentando criar suas próprias versões do ensino prático reflexivo que as escolas até agora não foram capazes de oferecer. (SCHÖN, 2000, p. 228-229).

Ao considerar as forças favoráveis e as forças hostis com relação ao ensino prático reflexivo nas escolas profissionais é evidente que o ‘design’ de sua introdução perpassa a escola profissional como um todo, desde o currículo, até a vida intelectual e política das escolas e o relacionamento que as mesmas estabelecem com ‘os mundos’ da universidade e da prática.

Apresentamos a seguir a segunda etapa a ser superada para colocar o ensino prático reflexivo como centro do ensino, o fenômeno denominado como o ‘jogo de pressão’, que é considerado como uma complicação mais recente, pois advém do ressurgimento [...] “desigual, mas mesmo assim significativo, da racionalidade técnica e uma limitação cada vez mais rápida da autonomia profissional que se combinam para pressionar e excluir a própria idéia da educação para a perspicácia ou para o talento artístico”. (SCHÖN, 2000, p. 229).

O fenômeno do ‘jogo de pressão’ apontado por Schön (2000) ocorre ao mesmo tempo em alguns departamentos e em algumas faculdades, que iniciam um processo de conscientização da necessidade de algo como ensino prático reflexivo; sendo que em sua forma mais contundente, o jogo de pressão ameaça a própria existência das profissões especializadas e da educação profissional, pelo menos como a conhecemos na atualidade.

Schön (2000) afirma que a racionalidade técnica não está morta; ao contrário, parece estar em ascensão em alguns lugares e em declínio em outros. O autor faz uma

crítica às escolas de educação consideradas pelo mesmo como tradicionalmente fracas em modelos quantitativos e analíticos, que assumem uma racionalidade técnica para que possam parecer mais precisas do que realmente são.

A forma mais geral do jogo de pressão é esta: o poder cada vez maior da racionalidade técnica, onde ela está crescendo, reduz a disposição das escolas profissionais de educar os estudantes para o talento artístico na prática e aumenta suas disposições para treiná-los como técnicos. E a limitação percebida da autonomia profissional faz com que os profissionais sintam-se menos livres para exercer sua capacidade para a reflexão na ação. (SCHÖN, 2000, p. 230).

Essa questão, do jogo de pressão, faz com que seja repensada a tarefa de reformulação do novo 'design' das escolas profissionais já que se intensifica o dilema entre o rigor e a relevância, [...] “colocando na ordem do dia o problema do talento artístico na prática e a educação para o talento nas escolas. O que a restrição da autonomia profissional torna improvável, os proponentes da racionalidade técnica afirmam tornar indispensável”. (SCHÖN, 2000, p. 234).

Dessa forma para que seja possível construir pontes entre a ciência aplicada e a reflexão na ação é necessário que se transforme a aula prática em um espaço onde os profissionais aprendam a refletir [...] “sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquelas disciplinas cujas teorias formais são comparáveis às teorias tácitas desses profissionais”. (SCHÖN, 2000, p. 234).

Schön (2000) argumenta que as disciplinas tradicionais deveriam ser ensinadas de modo a tornar visíveis os seus métodos de investigação; pois mesmo que a pesquisa científica normal, não possa ser desenvolvida na prática, a experiência em seus métodos pode ser uma preparação para a reflexão-na-ação.

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificado de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam comparáveis com os limites de um ambiente de ação.

Um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais. (SCHÖN, 2000, p. 234-235).

Em meio a tal contexto, Schön (2000) propõe que a fenomenologia da prática, ou seja, a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática, deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais. Embora compreenda que o simples delineamento do rascunho sobre a idéia de um ensino prático reflexivo nas escolas e universidades já dá um juízo da dificuldade de implementação dessa nova realidade.

Os profissionais, instrutores e professores das disciplinas terão que se adaptar ao novo conceito, desenvolvendo vários níveis de reflexão que ultrapassam a prática educacional normal. [...] “Os profissionais terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas; os professores das disciplinas, sobre os métodos de investigação; os instrutores, sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”. (SCHÖN, 2000, p. 237).

2.2 Como se tornar um profissional reflexivo

Para que essa nova estrutura seja possível, mais uma vez, Schön (2000) afirma ser necessária uma pesquisa que estude os processos que tornam esse tipo de instrução eficaz, para apoiar a instauração de um ensino prático reflexivo, pois para cumprir os papéis adequados, os profissionais, os instrutores e os pesquisadores envolvidos nessa nova abordagem terão que estudar sua própria prática.

O interesse por reformas educativas oferece oportunidades para a reavaliação de algumas questões, já que o que acontece atualmente na educação reflete a crise de confiança no conhecimento profissional, o que ocasiona a busca de uma epistemologia da prática profissional. [...] “na educação essa crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. [...] A noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos”. (SCHÖN, 1997, p. 80 – 81).

Esta é uma visão dos saberes como fatos e teorias, aceitas como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. [...] “O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. È molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado”. (SCHÖN, 1997, p. 81).

Nessa visão o saber escolar é categorial, onde a progressão das matérias ocorre dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados; sendo visto como um movimento que parte das unidades básicas para sua combinação em estruturas mais complexas de conhecimento.

Schön (1997) avalia que este tipo de conhecimento baseado no saber escolar é análogo à estratégia das reformas escolares que partem sempre do ‘centro para a periferia’, ou seja, das organizações governamentais para as escolas, não se admitindo sua reelaboração.

O referido autor afirma que existe outra visão de educação baseada no ensino dos professores que ‘dão razão ao aluno’, admitindo que as crianças possuem conhecimento, embora muitas vezes não saibam explicar como sabem; conhecimento este classificado como conhecimento tácito, espontâneo ou intuitivo.

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. (SCHÖN, 1997, p. 82).

Schön (1997) salienta que esse processo de ensino, não é fácil, uma vez que é uma forma de forma de reflexão-na-ação que [...] “exige do professor uma capacidade para individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. (SCHÖN, 1997, p. 82).

Salienta ainda que sempre que uma iniciativa surge visando rever o conhecimento transmitido, também ameaça a escola, pois inevitavelmente entrará em conflito com a burocracia escolar. Schön (1997) segue descrevendo os passos de orientação para os professores se tornarem profissionais reflexivos.

E o primeiro passo é estar sempre atento à burocracia da escola onde está inserido, para que possa, junto com os superiores responsáveis, criar espaços de liberdade tranqüila, onde possa ocorrer a reflexão-na-ação. [...] “Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos a aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis”. (SCHÖN, 1997, p. 87).

Esta decisão implica na criação de um ambiente *practicum reflexivo*, ou seja, num aprender fazendo, na criação de um espaço virtual que representa o ‘mundo da prática’ onde se toma consciência da própria aprendizagem.

Segundo o autor (1997) esses espaços devem ser criados nos cursos de formação inicial, em espaços de supervisão e formação contínua envolvendo nesse processo todos os ‘atores’ da escola. [...] “Quando os professores e gestores trabalham em conjunto,

tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se um *practicum reflexivo* para os professores” (Schön, 1997, p. 91).

Embora os professores enfrentem em seu trabalho dificuldades e limitações à reflexão na ação é um processo riquíssimo na formação do profissional prático. Schön afirma que no desenvolvimento de um *practicum reflexivo* é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, a compreensão das matérias do aluno; segunda, a interação interpessoal entre o professor e o aluno; terceira, a dimensão burocrática da prática.

Schön (1997) aponta as dificuldades de implementação de *practicums* desde o início da educação escolar;

Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino.

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. (SCHÖN, 1997, p. 91).

Segundo o autor (1997) os alunos, futuros professores, têm geralmente consciência da defasagem dos currículos, mas os próprios programas de formação ajudam muito poucos a lidar com estas discrepâncias.

Schön (1997) sugere como solução para a discrepância curricular das escolas profissionais em relação à atividade prática que se incremente os *practicum reflexivos*

que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua.

E o mais importante ocorrerá quando os professores e gestores trabalharem em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional, o qual o referido autor defende, afirmando que a própria escola pode tornar-se num *practicum reflexivo* para os professores; e argumenta sobre a necessidade de se apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos de sua prática, o que sem dúvida contribuirá para a criação de uma nova epistemologia da prática em oposição à racionalidade técnica.

2.3 Saberes docentes e formação profissional

Um dos objetivos deste capítulo consiste em abordarmos a questão referente aos saberes que alicerçam o trabalho dos professores e que culminaram no conceito, tão em voga na atualidade, a epistemologia da prática docente. Restringiremos a nossa análise a apenas uma parte da totalidade do pensamento de Tardif (2002) uma vez que a epistemologia da prática docente é o objeto do nosso estudo.

O referido autor ao analisar o trabalho docente, a pedagogia e o ensino, observa que o trabalho docente se relaciona com diferentes componentes, técnicas e saberes que ocorrem em sala de aula. O trabalho docente é essencialmente uma relação objetiva do educador utilizando-se de métodos pedagógicos e técnicas na construção do ensino e no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Contudo, esta relação é por vezes conturbada e desgastante, frustrante mesmo, pois as estruturas em que se inserem as escolas, o educador e o educando muitas vezes,

malogram o desenvolvimento dos saberes, isto é, o trabalho docente sofre entraves da estrutura em que está inserido, como por exemplo, a burocracia escolar.

Tardif (2002) procura então responder as questões que despertam o interesse, hoje, sobre formação docente como, por exemplo;

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? [...] são adquiridos através de uma longa experiência de trabalho? [...] Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?(TARDIF, 2002, p.9).

Outra questão levantada pelo autor Tardif (2002) e que se torna interessante para nós, dado o teor de nossa pesquisa, se refere a quais e quantos desses saberes adquiridos pelos professores em exercício podem ser incorporados na formação dos futuros professores.

O autor chama a atenção para o fato de que esta construção não se dá de modo isolado, uma vez que além de valorizar a convivência do professor com seus alunos, é necessário trazer à tona a experiência de vida desse professor, o que contribui, segundo o autor, para a formação desses saberes do professor.

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2002, p. 17).

Dessa forma, em se tratando de profissões, não é possível não relacionar o saber (conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, etc.), aos condicionantes e ao contexto do trabalho, pois o saber é sempre o saber de alguém que trabalha buscando realizar um objetivo qualquer, profundamente ligado com a pessoa e sua identidade própria, com sua história de vida e profissional, com sua relação com os alunos e os outros atores escolares que são elementos constitutivos do trabalho docente.

O autor Tardif (2002) critica a posição dos que defendem a autonomia dos conhecimentos da área da pedagogia, didática e da psicologia, separadas de outras realidades [...] “a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica” (TARDIF, 2002, p.10); como o fazem alguns pesquisadores que tratam da questão como uma categoria autônoma e separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados.

Tardif (2002) busca ao longo de seu texto escapar de dois termos considerados por ele como dois perigos: o “**mentalismo**” e o “**sociologismo**” e ao mesmo tempo, procura estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores, afirmando que este saber é social, embora sua existência dependa dos professores, enquanto atores individuais empenhados numa prática.

O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos (TARDIF, 2002, p.11).

Considerada pela filosofia como [...] “uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, algumas de suas formas mais radicais,

a representações mentais, cuja sede é a atividade de pensamento individual”. (TARDIF, 2002, p. 12).

Com o desenvolvimento das ciências cognitivas o mentalismo é utilizado em inúmeras variantes e ramificações como, por exemplo, o construtivismo, o socioconstrutivismo radical, a teoria do processamento da informação e etc., sendo, segundo o autor, atualmente a concepção do conhecimento predominante na educação, tanto no ensino quanto na aprendizagem.

A posição do autor Tardif (2002) em relação ao mentalismo é de que o saber dos professores é um saber social por ser partilhado por um grupo que possuem uma formação comum, variando apenas em relação aos níveis, ciclos e graus de ensino e que trabalham em uma mesma organização.

Os professores estão sujeitos, devido a sua estrutura cotidiana, a condicionamentos e recursos comparáveis, como por exemplo, os programas, as matérias a serem ensinadas e as regras dos estabelecimentos onde trabalham, atuando com representações ou práticas de um professor específico, por mais original que sejam só ganham destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Como argumentação de que o saber é social, o autor argumenta que a posse e utilização desse saber resultam de uma negociação entre diversos grupos sociais, pois o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional e é legitimado e orientado por todo um sistema de utilização como, por exemplo, a Universidade.

O próprio objeto de trabalho do professor é o objeto social, ou seja, práticas sociais, pois lida com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos *educá-los e instruí-los*. (grifo meu) (TARDIF, 2002, p.13), sendo que a educação é uma construção social cuja forma esta intimamente ligada à história da sociedade e da

cultura em que se insere, estando sujeita as relações estabelecidas entre os poderes e contrapoderes das hierarquias presentes tanto na educação formal quanto informal.

[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho [...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2002, p. 14).

Tardif (2002) afirma que é impossível conhecer a natureza do saber dos professores sem levar em consideração aspectos do relacionamento dos mesmos com o seu trabalho cotidiano, e aspectos de sua personalidade e atuação, sendo ao mesmo tempo um saber social, pois sua construção se dá em relação ao grupo e ao aspecto individual, pois resulta também da contribuição individual do que o ator é, pensa e faz. [...] “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática”. (TARDIF, 2002, p. 15).

Os professores incorporam esses elementos a sua prática profissional, adaptando e transformando em sua situação de trabalho com os outros, desde os alunos, passando por todos os segmentos escolares até os pais.

Ao longo de sua análise Tardif (2002) alerta que é um risco cair no sociologismo, que caracteriza o saber como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente da contribuição dos atores e do contexto de seu trabalho sendo mais vinculadas as forças sociais exteriores à escola tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, e a imposição da cultura dominante, e ainda a reprodução da ordem simbólica, etc.

No sociologismo o saber é sempre outorgado ao exterior do indivíduo tirando deste a capacidade real de interferência e transformação de sua atuação e situação. Nessa perspectiva, [...] “o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que fazem”. (TARDIF, 2002, p.16).

Tardif (2002) revela sua posição ao afirmar que em sua perspectiva de trabalho situa o professor na interface entre o individual e o social e sua relação com o sistema capturando sua natureza como um todo, pois nesta relação do individual com o social é que o saber se concretiza estando a serviço do trabalho.

Para melhor compreensão desta afirmação ele elenca o que denomina de fios condutores: o saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, a experiência de trabalho enquanto fundamento de saber, saberes humanos a respeito de seres humanos e saberes e formação de professores.

Sendo assim, os professores utilizam recursos e condicionamentos ligados e em função de seu trabalho, e das situações geradas por esse trabalho, relacionando a pessoa do trabalhador ao seu trabalho, que produz e modela o saber do professor sendo plural, pois advém de uma fonte variada e de natureza diferente, comprovando dessa forma sua origem social apesar de sua influência individual. [...] “trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola...” (TARDIF, 2002, p. 17).

A essa origem social, Tardif (2002), refere-se à influência da família, do professor, da escola, da cultura, da universidade, ou dos pares, e de outros cursos de reciclagem, estando desta forma na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, instituição escolar, e de outros atores sociais. [...] “o saber dos professores é

plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.8).

Sobre a temporalidade do saber, o autor se refere aos conhecimentos aprendidos e apreendidos ao longo da vida do professor, anterior e atual, como profissional. A história escolar ou familiar dos professores, sua carreira profissional, suas mudanças de instituição e a questão da subjetividade e da identidade.

È grande a importância da influência exercida por experiências anteriores, como a formação inicial do saber-ensinar, vividas na família e na escola, onde os futuros professores adquirem crenças e certezas sobre a prática do ofício de professor. [...] “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior”. (TARDIF, 2002, p.20).

Ao admitir que o saber dos professores não provém de uma fonte única, e sim de várias fontes e de diversos períodos de sua história de vida e carreira profissional, o autor levanta questões sobre a unificação e a recomposição dos saberes no e pelo trabalho;

Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, “conflitos cognitivos” entre esses saberes? Essa diversidade dos saberes também traz à tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores. Por exemplo, será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações? (Tardif, 2002, p. 21).

Conforme afirma Tardif (2002), durante suas pesquisas, os professores que encontrou tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade para o ensino,

sendo que quanto menos utilizável para o ensino é um saber, menos valor profissional lhe é conferido.

Os professores utilizam como alicerce os saberes originados no trabalho cotidiano, que são fruto de sua própria experiência, que se torna condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...] “é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, [...] em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”. (TARDIF, 2002, p.21).

Quanto à questão de se tratar de saberes humanos a respeito de seres humanos, o autor questiona como esse fato vai repercutir no próprio trabalho do professor e de que modo vai contribuir para sua identidade e vivência como professor, uma vez que além de todos os aspectos citados acima, os saberes mobilizados pelos trabalhadores partem dos modelos da sociedade dominante, estando ligados assim aos “[...] valores, ética e tecnologias de interação...” (TARDIF, 2002, p. 22), concreta destes atores sociais.

2.4 Saberes e formação de professores.

Sobre saberes e formação de professores, Tardif (2002), expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma aproximação entre as pesquisas realizadas pelas Universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em seu dia a dia na sala de aula. [...] “encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”. (TARDIF, 2002, p.23).

Uma vez que chamamos de “saberes sociais” ao conjunto de saberes que dispõe uma sociedade e de “educação” ao conjunto dos processos de formação e aprendizagem

elaborados socialmente e que são destinados a instruir a esta mesma sociedade, tendo como base esses saberes, [...] “então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem”. (Tardif, 2002, p.31).

Segundo Tardif (2002), é banalidade afirmar que um professor é alguém que sabe alguma coisa e tem como função transmitir este saber para outros, mas justamente esta afirmação leva a alguns questionamentos quando tentamos especificar qual é a relação estabelecida dos professores com estes saberes e de que natureza será.

Os professores sabem de certo alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2002, p.32).

As perguntas acima indicam a existência de uma relação problemática entre professores e os saberes, uma vez que há poucas pesquisas e obras sobre os saberes dos professores, sendo ainda um campo de pesquisa novo e relativamente inexplorado até pelas ciências da educação.

Embora o autor Tardif (2002), considere que esta noção causa uma certa confusão, pois se refere aos diversos saberes incorporados à prática docente, busca fornecer algumas respostas às questões formuladas acima, ainda que não sejam completas ou definitivas, e indicar perspectivas de pesquisas futuras sobre o saber docente.

2.4.1 Saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Em linhas gerais Tardif (2002), busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente e as relações estabelecidas entre eles e os professores, ressaltando que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes, como por exemplo, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, e os experienciais.

Embora a posição estratégica ocupada pelos saberes docentes entre os saberes sociais, [...] “o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite” (TARDIF, 2002, p. 33) e se faz necessário, estabelecer qual o status particular que os professores atribuem aos saberes experienciais que constituem os fundamentos da sua prática e da competência profissional.

Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos. (TARDIF, 2002, p. 34).

Tardif (2002) salienta a existência de uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis, demonstrando que as raízes sociais de formação e educação são estruturados no atual modelo de cultura de nossa sociedade. [...] “Os processos de produção dos saberes sociais e os processos de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea”. (TARDIF, 2002, p. 34).

Conforme avaliação do próprio autor Tardif (2002), na medida em que a produção de novos conhecimentos se impõe como um fim em si mesmo, e é o que

parece ocorrer hoje em dia, a atividade de formação e de educação parece passar progressivamente para o segundo plano.

Devido ao rápido desenvolvimento da sociedade atual, Tardif (2002), afirma que os professores e os pesquisadores, ou sejam, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e distanciados entre si, embora destinados a exercer as mesmas tarefas de produção e transmissão de conhecimento [...] “exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino”. (TARDIF, 2002, p. 35).

Com efeito, os valores sociais, culturais e epistemológicos dos saberes residem em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. (TARDIF, 2002, p.34).

No que se refere aos outros níveis do sistema escolar, o autor, já vê essa separação como um fato concretizado há muito tempo, já que o saber dos professores que atuam no ensino fundamental e médio [...] “parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos”. (TARDIF, 2002, p. 34).

Outrossim, Tardif (2002) lembra que a produção de novos conhecimentos pela ciência, apesar do destaque que ocupa no cenário econômico e social, é apenas uma parte dos saberes oriundos da atividade ou pesquisa científica, já que [...] “o novo surge pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio de processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de

saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis”. (Tardif, 2002, p. 36).

Porém, diante de tantas mudanças, que se faz sentir socialmente e mesmo cientificamente, como podemos definir hoje os saberes docentes? Os saberes docentes são definidos pelo autor Tardif (2002), como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais; saberes esses constitutivos da epistemologia da prática.

São saberes profissionais o conjunto transmitido pelas instituições de formação de professores, dentre elas, as escolas normais (Institutos de Educação) ou faculdades de ciências da educação e Pedagogia, sendo que, segundo o autor Tardif (2002), o professor e o ensino são considerados como objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

Algumas dentre essas ciências não se limitam a produzir conhecimentos, mas também a incorporá-los á prática do professor [...] “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.” (TARDIF, 2002, p.37).

A prática docente incorpora os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária que são os saberes chamados de saberes disciplinares [...] “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. (TARDIF, 2002, p. 38).

Os saberes disciplinares são oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores desses saberes.

Além dos saberes disciplinares, os professores em seu trabalho apropriam-se de saberes que Tardif (2002), classifica como saberes curriculares, já que são provenientes dos conteúdos, métodos e discursos utilizados pela instituição escolar que os define e seleciona como sendo modelos e formação da e para cultura erudita.

Porém, a prática docente mobiliza também outros saberes, além de ser um objeto de saber das ciências da educação, que são chamados de saberes pedagógicos. Apresentam-se como doutrinas ou concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa dos professores, surgindo de reflexões racionais e normativas criando sistemas, mais ou menos coerentes, que representam e orientam a atividade educativa. [...] “os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, freqüentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las *cientificamente*”. (TARDIF, 2002, p.37).

Tardif (2002), afirma que é um fato raro um teórico (professor universitário) e um pesquisador, principalmente das Ciências da Educação, atuarem diretamente no meio escolar, com professores e alunos, já que o relacionamento entre estes dois grupos obedece à lógica formal de divisão do trabalho entre produtores e executores do saber.

Acompanhando a análise feita ao longo do trabalho apresentado pelo autor chegamos aos saberes experienciais, que consideramos como base de referência de nossa pesquisa, uma vez que se trata dos saberes que originam o conceito epistemologia da prática docente, pois tal conceito é baseado na descrição do significado dos saberes experienciais.

Esses saberes são descritos como saberes que brotam da experiência e são por ela validados, pois é fruto da experiência individual e coletiva que se manifesta sob a forma de *habitus* e habilidades de saber fazer e saber ser. [...] “Podemos chamá-los de saberes experienciais e práticos”. (Tardif, 2002, p. 39).

2.5 A contribuição da noção de *habitus* para a constituição da epistemologia da prática

Ao longo de seu trabalho, o autor, utiliza a definição de *habitus* baseada em Bourdieu (1930-2002), que apresentamos a seguir, pois compreendemos que ajudará a esclarecer o conceito e sua relação com os saberes experienciais e práticos.

É a noção de *habitus*⁹ um instrumento teórico usado por Bourdieu, sendo que essa noção surge da luta desse autor em se desvencilhar de uma contenda filosófica sobre a questão da consciência ou da inconsciência do sujeito frente à estrutura social que lhe seria determinante. O *habitus* coloca em evidência a dialética entre a estrutura social e sua construção, no nível individual, de “esquemas de disposição”. Bourdieu (1983), retoma a palavra da ‘velha noção aristotélica de *hexis*’ que se traduz como sendo ações da mesma espécie, que foi traduzido como conceito de *habitus* para o latim *por Tomás de Aquino*, em seu Comentário ao Livro V da Ética a Nicómaco. Bourdieu enfatiza que a palavra *habitus* coloca em evidência as capacidades ‘criadoras, ativas, inventivas’, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito, não diz), o autor reinterpreta esta noção para defini-la como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que

⁹ Bourdieu, Pierre. **A procura de uma sociologia da prática** In: ORTIZ, Renato. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso, sejam o produto da obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.(BOURDIEU, 1972, in Ortiz, 1983, p. 15).

Para Bourdieu (1983), o habitus orienta a ação, mas é produto das relações sociais e tem a tendência de assegurar a reprodução das relações objetivas que o criaram, pois cada agente é produto de um *modus operandi*, relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

Implica em uma disposição inconsciente do sujeito, que adquire ao longo de sua história de vida experiências advindas e intrinsecamente relacionadas ao meio social em que está inserido, sofrendo suas influências na família e nas demais instituições sociais.

O *habitus*, portanto, é importante instrumento de análise de comportamentos, em certa medida previsíveis dada à localização dos sujeitos em determinado campo, alargando-se, assim, a determinação econômica do homem (o *homo economicus* da economia clássica), cujo comportamento é determinado pela sua posição no âmbito das classes que, por sua vez, são determinadas pela sua posição no esquema de produção.

Sendo assim o habitus¹⁰ se apresenta como social e individual, pois se refere a um grupo ou uma classe, mas também ao individual, uma vez que o processo interiorização da objetividade se dá de forma subjetiva pertencendo, portanto ao

¹⁰ No que se refere ao conceito de *habitus*, presente na obra do autor Bourdieu (1972/1977, 1980/1990, 2000/2001), este afirma que a primeira fase de formação do agente é vista como produtora de hábito primário que por sua vez, é o princípio gerador de um outro hábito e assim por diante, pois as estruturas aprendidas anteriormente estruturam os novos “habitus”, como por exemplo, o que aprendemos na família vai ser reestruturado pelo campo escolar, que vai ser novamente reestruturado ao entrarmos em contato com o meio social, portanto o indivíduo ou agente se torna uma variante estrutural do habitus de seu grupo ou de sua classe representando esse estilo, bem como sua época. WACQUANT, L. **Notas para Esclarecer a Noção de Habitus** - ISSN 1676-8965- RBSE 6(16): 5-11 - Abril de 2007 – ARTIGO -
Generated by Foxit PDF Creator © Foxit Software - <http://www.foxitsoftware.com> For evaluation only.

indivíduo. Assegura-se a homogeneidade de classe ou grupo porque os indivíduos internalizam as representações de acordo com a classe social que pertencem, de acordo com o campo social em que está inserido.

2.6 Elementos e modelos de ação e representação de uma teoria da prática educativa

Apresentamos a seguir, segundo o autor Tardif (2002), os elementos constituintes de uma teoria da prática educativa como um fio condutor dos modelos de ação e representações presentes nesta prática, [...] “as representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação” (TARDIF, 2002, p. 150).

Estas representações incorporadas na prática conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, onde os professores encontram significações, pontos de referência e orientações que norteiam suas ações, sendo que os modelos de ação são sistematizados e formalizados por meio de teorias, como por exemplo, as Ciências da Educação.

Embora os modelos de ação não decorram necessariamente das teorias científicas, sendo produzidos também no cotidiano e nas tradições educativas e pedagógicas do corpo docente ou da sociocultura em que estão inseridos.

É importante analisar esses modelos de ação de prática educativa, pois nos remetem as representações que tem um objetivo e um fim, [...] “ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação”. (TARDIF, 2002, p. 151).

Tardif (2002), afirma que a prática educativa se constitui como uma das categorias fundamentais da atividade humana, sendo tão importante e rica em valor, significado e realidade quanto o trabalho, a técnica, a arte e a política, sendo que muitas vezes a prática é confundida e identificada com estas categorias.

Apresentamos três concepções da prática educativa que dominaram e ainda dominam a nossa cultura, baseadas em representações da relação entre saberes e ações na Educação; o autor Tardif (2002), procura mostrar que essas concepções não são excludentes e pertencem a modelos de ações interiores da prática educativa que junto com o ensino são formas de ação plurais mobilizando diversos saberes específicos que mantêm uma relação direta com as condições e condicionantes da prática educativa sendo que [...] “o ‘*saber-ensinar*’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mais uma competência prática ou pragmática”. (TARDIF, 2002, p. 154).

O autor Tardif (2002) apresenta perguntas freqüentes que são feitas, em um dado momento, por todos os professores que se interessam pela prática educativa. Começam por perguntar: O que é a prática educativa? Esta pergunta se refere à natureza da ação educativa e questiona na verdade: O que fazemos quando educamos e que tipo de atividade é a educação?

É possível comparar a atuação do educador com a criação do artista, do fazer do técnico, ao modelar do artesão e ao pesquisar do cientista, ou a produção do operário, ou ao agir do político? A prática educativa possui todas estas formas de atividade, sendo uma mistura de todas elas ou possui seus próprios atributos?

2.7 Três concepções constitutivas da prática em educação

As três concepções fundamentais da prática educativa são oriundas de nossa cultura, sendo que a primeira associa a prática educativa a uma arte; já a segunda associa a uma técnica guiada por valores; a terceira a uma interação.

Tardif (2002) começa a explicação sobre as concepções pela que considera a mais antiga, já que existe desde a cultura grega antiga, especialmente na Filosofia, através das obras de Platão e Aristóteles, segundo o mesmo, hoje em dia ganha novamente ares de atualidade, é a primeira citada acima, que associa a prática educativa a uma arte.

Na cultura grega antiga, e mais particularmente na cultura filosófica, que tomo aqui como referencial através das obras de Platão e de Aristóteles, a arte (*téchne*) se distinguia, por um lado, da ciência (*episteme*), como o contingente se distingue do necessário e do particular do universal, e, por outro lado, da prática (*práxis*), isto é, das atividades imanentes ao agente, ao passo que a arte visava sempre a um resultado exterior ao agente. (TARDIF, 2002, p. 155-156).

O fim da ação prática é ela mesma, já a arte busca sempre atingir um objetivo exterior à ação, uma vez que como atividade específica se baseia em habilidades naturais e disposições e em *habitus* específicos que se confirmam através da experiência e da prática de uma arte específica. [...] “Nem todo aquele que quer pode ser artista ou artesão: é preciso já ter certo *talento*”. (TARDIF, 2002, p. 157).

Tardif (2002), afirma que a prática possibilita descobrir o ‘talento’, pois talento sem prática não propicia a atualização do mesmo, nem a transformação em obras concretas e singulares.

A ação do artista não é finalidade, e neste aspecto Tardif (2002), afirma que se diferencia da *práxis*, pois o artista produz alguma coisa, uma obra, guiando-se por uma idéia prévia visando um objetivo a ser alcançado, sendo que sua idéia não é científica,

pois é fruto de objeto contingente e particular. [...] “Qual é o modelo da prática educativa que fundamenta essa concepção? O educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos”. (TARDIF, 2002, p. 157).

O saber do educador está fundamentado em um saber rigoroso, que busca organizar os sistemas de causas e efeitos, não sendo, pois uma atividade criadora, como a imaginação do artista, pois segundo o autor Tardif (2002), o educador não é um técnico e nem um artista, se forem enquadrados no sentido moderno dos termos. [...] “o processo de formação visa aqui o ‘desenvolvimento’ de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano”. (TARDIF, 2002, p. 159).

Apesar do autor Tardif (2002), afirmar que o educador não é um artista, segundo essa concepção, a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, pois é alguém que possui uma idéia e uma representação do que pretende atingir, uma vez que possui também conhecimento concreto sobre o material com o qual trabalha agindo baseado na tradição e receitas, já testadas e aprovadas, específicas à sua arte.

O educador também age confiando em sua habilidade pessoal e finalmente, [...] “age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de ‘maneiras de fazer’, de ‘truques’, de ‘maneiras de proceder’ comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos”. (TARDIF, 2002, p. 159). (grifo meu).

Tardif (2002), afirma que o que difere a arte do escultor da arte do educador é ação sobre seres diferentes, já que o primeiro age sobre um ser (composto de matéria e forma), que não possui em si mesmo uma causa e origem, mas o recebe do artista e o educador age sobre um ser que possui [...] “por natureza, um princípio de crescimento e

de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa”. (TARDIF, 2002, p. 160).

Portanto, para o autor Tardif (2002), a arte de educar se firma sobre um saber rigoroso, embora tenhamos uma idéia geral do que é educar, essa idéia nos sustenta apenas de maneira geral, uma vez que apenas nas circunstâncias que se apresentam cotidianamente averiguamos se o que sabemos cabe ou não na situação que vivenciamos.

A arte de educar se sustenta sobre um triplo fundamento, pois é baseada em si mesma, no educador e no próprio educando, já que é ensinando que nos tornamos professores; e só aprendemos a educar se possuímos as qualidades necessárias para o ofício e necessitamos do educando que é a finalidade da prática educativa.

A educação enquanto técnica guiada por valores é a segunda concepção apresentada por Tardif (2002), que se caracteriza por ser uma oposição entre a subjetividade e a objetividade. Essa oposição não é uma prerrogativa da educação, mas sim da cultura da modernidade.

Historicamente, essa oposição começa a se descortinar no século XVII com o desenvolvimento simultâneo das ciências físico-matemáticas e das concepções modernas da subjetividade. Ela tem seu ápice no fim do século XIX e na primeira metade do século XX, numa divisão ideológica entre, de um lado, o positivismo, o empirismo, o cientificismo e o tecnocratismo, e, de outro lado, o subjetivismo, o relativismo moral, a vivência pessoal, o existencial (TARDIF, 2002, p. 161).

Nesta concepção a prática é vista uma ciência objetiva dos fenômenos que se prolonga por meio de ações técnicas sobre esses mesmos fenômenos, ações que visam apenas o critério do êxito, mobilizando duas formas de ação:

1. Uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas;

2. Uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo e num controle neutro dos fenômenos educacionais.

Essa concepção se baseia na crença de que o professor se guia por dois saberes, sendo que um é o conhecimento de sua prática, as normas que a orientam e correspondem a tudo o que não é conhecimento científico, embora interfiram na educação, como os valores, regras e finalidades.

E o professor deve também conhecer as teorias científicas sobre educação, sobre as crianças, sobre as leis que regem o processo de ensino e aprendizagem guiando sua ação técnico-científica pelo estado atual do conhecimento científico. [...] “o que distingue a sala de aula de um laboratório, a educação de uma ciência, a pedagogia de uma tecnologia é apenas uma diferença de grau e não de natureza”. (TARDIF, 2002, p. 164).

A educação é vista como uma interação na terceira concepção, que é defendida atualmente por várias teorias como, por exemplo: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade, etc.

Embora vários traços desta concepção possam ser encontrados desde a Antiguidade, como por exemplo, nos Sofistas que atuavam num contexto de discussão lingüística, atribuindo grande importância ao discurso dialógico ou retórico.

O conceito de interação é como algo que se refere a toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros, abrangendo um leque muito mais amplo de atividades como, por exemplo, o trabalho (ação sobre a natureza) e a técnica (ação sobre os artefatos).

Poderíamos dizer que o trabalho e a técnica, enquanto categorias fundamentais da atividade humana são estruturadas globalmente muito mais por relações do tipo “lado a lado” entre os atores do que por relações do tipo “face a face”: no lado a lado, a ênfase é colocada na colaboração mútua e na coordenação das ações dos indivíduos a fim de realizar alguma coisa; no face a face, a ênfase é posta naquelas interações com o outro que mais se destacam na ação. (TARDIF, 2002, p. 166).

Tardif (2002) apresenta os fios condutores para a compreensão a respeito da atividade educativa e do ensino, argumentando que o processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e diversificado quanto o próprio ser humano.

Durante o processo de interação com o outro manipula os fenômenos objetivos sociais e humanos, e na complexidade da vivência diária torna-se um negociador que discute com seus semelhantes, norteando seu comportamento por regras, descobrindo os modelos de comportamento adequados para se for conveniente reproduzir.

O ser humano que expressa sua subjetividade e que procura orientar sua vida pautada em uma dimensão afetiva e emocional, ou seja, [...] “o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todos os matizes dos seres que somos”. (TARDIF, 2002, p. 174).

Conforme a definição acima, as três concepções apresentadas anteriormente que demarcam a prática educativa como uma arte, uma técnica ou uma interação, demonstram em cada um desses casos, uma dimensão essencial da prática educativa à qual, porém, as outras não podem ser reduzidas.

Segundo o autor Tardif (2002) ao esperar chegar a uma visão ampla da prática educativa, devemos [...] “evitar rejeitar, de maneira dogmática e unilateral e em proveito de um único tipo, os diferentes tipos de ação que existem efetivamente na educação” (TARDIF, 2002, p. 175).

Durante o trabalho do professor, sua ação (principalmente no ensino), não corresponde a apenas um tipo de ação específico, mas sim a uma diversidade de ações heterogêneas, pois o saber ensinar na ação depende de um conjunto de saberes e competências diferenciadas.

Para desenvolver seu ofício, o professor deve ser capaz de desempenhar uma série de ações assimiladas de uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e conhecimento dos truques inerentes ao ofício de professor.

Tardif (2002) argumenta que o “saber ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes, pois o professor deve ter uma competência cultural baseada na cultura comum oriunda dos saberes cotidianos partilhados com seus próprios alunos e os colegas de trabalho.

Além de possuir outras qualidades como, por exemplo, ser capaz de argumentar de discutir pontos de vista expressando autenticidade diante de seus alunos, gerindo estrategicamente a sala de aula com o fim específico de alcançar os objetivos propostos de aprendizagem.

A pluralidade do saber está conectada à diversidade dos tipos de ação do professor, pois o trabalho docente é uma atividade intencional baseada em objetivos, motivos e intenções. [...] os saberes do professor não são mensuráveis entre si. “Agir conforme as normas, os fatos, os afetos, os papéis, saber argumentar, etc são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas e mensuráveis.” (TARDIF, 2002, p. 179-180).

Tardif (2002) argumenta que devido aos vários saberes mobilizados na prática educativa não é possível existir uma unidade epistemológica, já que não se pode derivar o que é norma de um fato, ou passar do prescritivo ao descritivo ou justificar o que é tradição com argumentos racionais.

2.8 A epistemologia da prática profissional do professor

A ausência de uma epistemologia torna problemática a pesquisa sobre o professor ideal, cuja formação poderia ser realizada através de um saber único ou uma ciência, como uma pedagogia específica ou uma tecnologia de aprendizagem.

O saber-ensinar possui uma especificidade prática baseada no que o autor Tardif (2002), chama de cultura profissional dos professores e professoras unido às condições da prática do magistério possuindo um triplo fundamento que são: capacidade de julgamento, prática da profissão e ética profissional do ofício do professor.

O professor necessita ter capacidade de julgamento com base em sistemas de referência, saberes, e normas que podem surgir em situações tensas e contraditórias. Esse deveria ser um dos objetivos da formação de professores, fornecer uma cultura geral tendo com base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes baseado na cultura contemporânea e educativa da atualidade.

A cultura profissional é baseada na prática da profissão, ou seja, como processo de aprendizagem profissional, pois a prática cotidiana do magistério constitui, para os professores e professoras, a base para a validação de suas competências.

Durante o ensino ocorrem múltiplas interações e condicionamentos diversos ligados a situações concretas muitas vezes não definidas que vai exigir do professor habilidade pessoal para improvisar nas situações transitórias e variáveis.

Ora, esta capacidade de enfrentar situações é formadora; só ela permite que o professor desenvolva certos habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os habitus podem se transformar num estilo de ensino, em “truques de ramos” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 181).

A prática é um processo de aprendizagem que permite que os professores e professoras reavaliem sua formação anterior e promovam as adaptações necessárias à profissão, eliminando [...] “o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa”. (TARDIF, 2002, p. 181).

Tardif (2002) argumenta que as faculdades de educação deveriam reconhecer a importância da prática da profissão como um importante espaço de formação de professores, ou seja, de aprendizagem profissional e promover o desenvolvimento de uma parceria com os professores para que tomem parte, diretamente no processo de formação dos futuros professores.

Por fim, a essa cultura profissional está baseada uma ética profissional do ofício do professor, não sendo apenas a ética do trabalho bem feito, mas sim no sentido de educação como responsabilidade.

Tardif (2002) apresenta os elementos que possam contribuir para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente, através da problematização de três questões:

1. Quais são os saberes profissionais dos professores que eles utilizam em seu trabalho diário, para dar conta de sua função?
2. Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores e dos que constituem os cursos de formação?
3. No que diz respeito à profissionalização do ensino e a formação de professores, que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os

conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários?

Na construção da resposta dessas questões, Tardif aborda a profissionalização do ensino: uma conjuntura paradoxal; a epistemologia da prática profissional e algumas características dos saberes profissionais segundo essa definição.

Tardif (2002) argumenta que a profissionalização do ensino se dá através de uma conjuntura paradoxal, já que o momento em que se fala sobre valorização da profissão, e que os professores devem se tornar profissionais é também o momento em que o profissionalismo e a formação profissional e todas as profissões bem assentadas estão em crise profunda.

A finalidade da busca da profissionalização é a renovação dos fundamentos epistemológicos dos professores, o que se torna quase uma tendência mundial, uma vez que na maioria dos países cultura anglo-saxônica e na Europa toda a área educacional se movimenta em busca da profissionalização tanto dos agentes da educação quanto dos professores.

E neste movimento de renovação o que possui um maior destaque é a questão da epistemologia da prática profissional, já que está ligada ao que distingue a profissão do professor de outras ocupações.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (Tardif, 2002, p. 254).

Tardif (2002) apresenta alguns elementos conceituais que norteiam a definição de epistemologia da prática a qual defende. Após a dissolução Kantiana das teorias

filosóficas metafísicas do conhecimento, no século XIX, e da ascensão do positivismo, ocorre uma associação do termo epistemologia da prática, que era associada à teoria do conhecimento, com a teoria da ciência, mais especificamente com as ciências empíricas da natureza.

A partir de então, a epistemologia da prática passa a ser uma reflexão normativa que estabelece critérios de demarcação entre o que é ciência e o que não é ciência.

Aos poucos com o interesse dos pensadores da época por uma epistemologia que define a atividade científica real (contexto da descoberta, mudanças sociais que por sua vez afetam as transformações dos paradigmas científicos, etc.), e com o desenvolvimento de estudos sobre a sociologia das ciências e os estudos sobre o senso comum, provenientes da etnometodologia, do interacionismo simbólico e da sociologia cognitiva, e na Europa com as preocupações sobre a história das ciências, a sociologia e antropologia e os questionamentos sobre a autonomia das ciências e a racionalidade científica, ocorre um esfacelamento da epistemologia tradicional e a abertura para o estudo de novos '*objetos epistêmicos*'.

Dentre esses novos objetos epistêmicos estão o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum e da linguagem com seus jogos e sistemas de ação que vão constituir a realidade social e individual do ser humano.

O estudo do conhecimento que os profissionais produzem (médicos, psicólogos, enfermeiros, trabalhadores sociais e professores) é o que faz parte desses objetos epistêmicos onde se situa o interesse desse trabalho.

Tardif (2002) propõe uma definição que não é apenas baseada em palavras ou coisas, mas sim uma definição de pesquisa, com o objetivo de contribuir com uma proposta que construa e delimite um objeto de pesquisa, comprometido com certas

posturas teóricas e metodológicas sendo um vetor para a descoberta de realidades, sem cuja definição não seria possível perceber.

A epistemologia da prática é segundo o autor Tardif (2002), [...] “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p. 255).

Nesse conceito a palavra ‘*saber*’ é utilizada com um sentido amplo, que engloba conhecimentos vários, bem como competências e habilidades, e também atitudes [...] “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 255).

A epistemologia da prática profissional tem como finalidade revelar esses saberes, compreender as tarefas dos profissionais e como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função de suas atividades de trabalho.

Cabe também a epistemologia da prática docente compreender a natureza desses saberes e qual o papel que desempenham no processo do trabalho docente em relação à atividade profissional dos professores.

Tardif (2002) argumenta que um dos maiores problemas da pesquisa na área da educação é partir sempre do que os professores deveriam ser; fazer e saber em detrimento do que eles são, fazem ou sabem realmente.

Sendo assim a finalidade do estudo a epistemologia da prática profissional é compreender a integração desses saberes no dia a dia do trabalho do professor e como se dá esse processo de incorporação, produção e utilização em suas atividades no trabalho, dados os limites e recursos disponíveis de cada instituição onde os professores atuam.

Ao longo de seu trabalho Tardif (2002), tenta mostrar que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, embora a dimensão da profissão docente lhe

confere o status de prática erudita, sendo articulada, simultaneamente, com os diferentes saberes apresentados acima: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. [...] “Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. (TARDIF, 2002, p. 39).

Segundo a ótica tradicional da sociologia das profissões, seria de se esperar que os professores sendo um grupo social e categoria profissional, tomassem a si a tarefa de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática pedagógica. Mas, conforme argumenta o próprio autor Tardif (2002), tendo esta perspectiva, se faz necessário que ocorra [...] “um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais”. (TARDIF, 2002, p. 39).

As relações dos professores com seus próprios saberes se dá atualmente de forma equivocada, uma vez que devido à desvalorização social enfrentada pela classe dos professores, embora ocupem uma posição estratégica, os mesmos se mantêm apenas como transmissores ou portadores de objetos de saber, sem se reconhecerem como produtores de um saber, que se valorizado [...] “poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”. (TARDIF, 2002, p. 40).

Conforme Tardif (2002), os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores e nem o saber docente; pois se incorporam as práticas, sem serem produzidos ou legitimados por ela;

uma vez que se situam em uma posição de exterioridade em relação à prática docente, pois advêm de produtos pré-determinados tanto em sua forma quanto em seu conteúdo provenientes do saber da tradição cultural que é transmitido através da incorporação pela escola das disciplinas e programas estabelecidos. [...] “Mas é isso realmente que ocorre? Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução”. (TARDIF, 2002, p. 41).

Dessa forma os professores não controlam e nem definem o conteúdo dos saberes disciplinares e curriculares e nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas próprias instituições formadoras dos futuros professores, pois também estabelecem com as instituições formadoras (Universidades, Institutos, Escolas normais), a mesma relação de exterioridade, uma vez que,

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriarem-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela. (TARDIF, 2002, p. 41).

A manutenção desta relação de exterioridade contribui para a desvalorização da própria formação profissional associando-a a *pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários*, (grifo do autor), que submetem a prática dos professores a saberes que os mesmos não produzem e não controlam, isto posto, Tardif (2002) argumenta que tal situação contribui para uma alienação entre os docentes e os saberes

que permitem uma certa distância tanto social, quanto institucional e epistemológica dos saberes que são produzidos e controlados por outros.

2.9 Fatores que contribuem para a desvalorização profissional do professor

Para melhor compreensão da questão da desvalorização da formação profissional, Tardif (2002) elenca alguns elementos explicativos referentes aos saberes dos professores. Saberes, esses, que são estratégicos, mas ao mesmo tempo desvalorizados pela prática erudita, ou seja, a tradição cultural vigente, que não é baseada em um saber específico produzido pelo professor em seu trabalho cotidiano. [...] “Como explicar essa situação? A conjugação de efeitos decorrentes de fenômenos de natureza diversa deve ser considerada”. (TARDIF, 2002, p. 42).

Apresentamos a seguir os efeitos decorrentes de tal situação, partindo de uma pequena explicação do processo histórico da divisão do trabalho atrelado ao modelo de cultura erudita da modernidade elencados pelo autor Tardif (2002), em cinco passos.

1 – Nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, em geral, as tarefas de formação e de conhecimento no âmbito de instituições elitistas, como por exemplo, as universidades medievais.

As funções ligadas ao trabalho, as quais correspondiam os saberes técnicos e o saber-fazer, necessários à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções (sobretudo do ensino), e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros. Era o que ocorria nas antigas corporações de artesãos e de operários.

Com a modernização da sociedade ocidental, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela

comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes. (TARDIF, 2002, p. 42).

Os saberes técnicos e o saber-fazer vão sendo progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, sendo separados dos grupos sociais (que no modelo capitalista se tornam executores atomizados), para serem monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação. No século XX as ciências e as técnicas são transformadas e integradas a economia da cultura erudita contemporânea.

Há cada vez mais divisão na comunidade científica que se separa em grupos e subgrupos, dedicados a tarefas especializadas com uma produção restrita de conhecimentos. [...] “a formação não é mais de competência da comunidade científica; tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas de formação”. (TARDIF, 2002, p. 43).

2 – A transformação moderna da relação entre saber e formação e conhecimento e educação. Na longa tradição intelectual ocidental, ou melhor, segundo essa tradição, os saberes fundamentados em exigências de racionalidade possuíam uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca, sendo que a apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua “ensinabilidade”.

Ensinabilidade preservada assim através dos saberes filosóficos tradicionais e com a doutrina cristã (que representavam, como se sabe, os saberes científicos de sua época) [...] “Filosofias e doutrina cristã equivaliam a saberes-mestre cujo conhecimento garantia o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos como um todo”. (TARDIF, 2002, p. 43).

Atualmente os ‘mestres’ não possuem mais ‘saberes mestres’, (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistemas de normas e de princípios, etc.), e o saber por si só,

não possui valor formador, pois somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. [...] “os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes”. (TARDIF, 2002, p. 44).

3 - Um terceiro fenômeno apresentado diz respeito ao caráter emergencial atribuído às ciências da educação e a conseqüente transformação das categorias do discurso pedagógico. É necessário que se considere dois aspectos, sendo que o primeiro é o enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos. [...] “No decorrer do século XX, a psicologia se torna o paradigma de referência para a pedagogia”. (TARDIF, 2002, p. 44). A psicologia se integra na formação de professores fornecendo saberes positivos considerados pelo autor, como sendo pretensamente científicos, e também meios e técnicas de intervenção e de controle.

Com a integração de outras áreas pela educação, a antiga pedagogia geral vai sendo [...] “progressivamente substituída por uma pedagogia dividida em subdomínios especializados cada vez mais autônomos, alimentados pelas ciências da educação nascentes” (TARDIF, 2002, p. 44).

Com o surgimento do que Tardif (2002) denomina de “Cientificação” e “tecnologização”, (ocorre novamente o fenômeno anunciado pelo autor da separação entre os produtores do saber e dos executores); a pedagogia se divide em dois pólos, sendo um formado pelo trabalho intelectual e o trabalho profissional, estabelecidos entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades, os quais monopolizam o pólo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e o corpo docente, destinado a tarefa de execução e de aplicação dos saberes.

Esta divisão transforma o ato de aprender em um fato mais importante do que o fato de saber [...] “O saber dos professores passa, então, para o segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando, podendo ‘*saber-lidar*’ e um saber-estar com as crianças”. (TARDIF, 2002, p. 45). O autor afirma que esses próprios saberes são legitimados pelas psicologias do desenvolvimento e da personalidade, notadamente as psicologias humanistas e pós-rousseauianas.

4 – Outro fenômeno observado surge com a constituição das instituições escolares modernas, onde no decorrer do século XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaço e problema públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. A partir de então, os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa, que [...] “dispensam a toda a população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado”. (TARDIF, 2002, p. 45).

O professor generalista, o polivalente, tem seu campo de atuação restrito e é questionado se seria capaz de atender as necessidades de uma clientela diferenciada, já que surgiam novas categorias de docentes e de especialistas (escola maternal, ortopedagogia, orientação escolar, psicologia, etc.).

Ocorre nessa fase à pluralidade do saber docente e a diferenciação com o surgimento de subgrupos de especialistas e de docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos (ortopedagogia, ensino pré-escolar).

Nessa situação a idéia tradicional do docente, enquanto educador parece ultrapassado, afinal o docente cuida apenas da instrução dos alunos; a responsabilidade pela formação integral da personalidade não é mais da sua competência.

5- Por fim, Tardif (2002), comenta um último fenômeno, ao que parece está agindo de uns dez anos para cá, mais particularmente nos níveis superiores do sistema escolar, trata-se da erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores.

Essa desconfiança teve origem na grave crise econômica que, no início dos anos 80, afetou todos os países industrializados; causando a descrença na existência de uma conexão lógica ou necessária entre os saberes escolares e os saberes necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas. [...] “os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho”. (TARDIF, 2002, p. 47).

Tardif (2002) questiona como os professores reagem a tais fenômenos e diante de seus saberes, qual a importância atribuída à crítica da experiência e as certezas de sua prática.

Nossa pesquisa indica que o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática (TARDIF, 2002, p. 48).

Os saberes originados e validados da prática cotidiana dos professores são os chamados saberes práticos ou experienciais e são originados do conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no domínio da prática da profissão docente e que não procedem das instituições de formação, (Universidades, Institutos) e nem da grade curricular e não são sistematizados em doutrinas ou teorias,

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em

todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Os saberes experienciais, segundo o autor Tardif (2002), são parte de um contexto mais amplo do ensino, se desenvolvendo num conjunto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. [...] “Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos” (TARDIF, 2002, p. 49).

No trabalho docente a situação é diferente, pois no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes são relacionados a situações concretas, não acabadas, e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitiram enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 49).

O trabalho docente é exercido através de uma rede de interações, pois o professor não atua sozinho, em um contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, com valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão, e que possuem geralmente um caráter de urgência. [...] “exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem

como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. (TARDIF, 2002, p. 50).

Durante esta interação o docente desenvolve certezas particulares, e como ocorrem em um universo específico, é a oportunidade de descoberta e integração do meio institucional com as normas, obrigações e programas, sendo que o mais importante é a confirmação da sua capacidade de ensino e bom desempenho na prática profissional.

Ao fornecer certezas relativas aos professores, em seu contexto de trabalho, os saberes experienciais colaboram e facilitam a integração do docente, e para tanto possuem três objetos que os professores utilizam durante o processo de interação:

- a) As relações e interações estabelecidas com os atores que atuam no campo de sua prática;
- b) As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) E a própria instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Segundo Tardif (2002), esses objetos organizam a própria prática docente e só se revelam através dela, podemos concluir que é através destes objetos-condições que se percebe a defasagem existente entre a formação inicial dos professores e os saberes experienciais.

Essa constatação promove atitudes diferenciadas entre os docentes, pois alguns ao descobrir os limites de seus saberes pedagógicos adquiridos durante sua formação passam a rejeitar sua formação anterior e têm certeza de eles próprios são os responsáveis por seu sucesso ou fracasso; outros reavaliam a formação elencando

pontos bons e ruins, e outros ainda afirmam que a formação universitária não pode mesmo ser responsável por tudo.

Na medida em que se assegura à prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2002, p. 51).

Para a prática da profissão os objetos-condições possuem valores diferenciados, já que saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer a rotina da secretaria e o mesmo se dá com relação, a saber, desenvolver um bom relacionamento com os alunos em sala de aula, que é mais importante do que o relacionamento com os especialistas do setor [...] “Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. São validados em última instância, sua competência e seus saberes”. (TARDIF, 2002, p. 51).

É no confronto com as condições cotidianas do trabalho docente que se desenvolvem, portanto os saberes experienciais, e em contato com os saberes coletivos dos professores adquirem objetividade, pois as [...] “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. (TARDIF, 2002, p. 52).

Os saberes da experiência se formam na convivência dos professores iniciantes com os professores mais experientes, pois é durante o relacionamento no trabalho, imersos no contexto pedagógico, que o treinamento e formação de professores mais

jovens ou estagiários acontece, objetivando os saberes experienciais. [...] “Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para os colegas”. (TARDIF, 2002, p. 51).

A partilha dos saberes dos professores de um mesmo nível durante o seu trabalho, as reuniões pedagógicas com a coordenação da escola, bem como congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são espaços privilegiados de troca e aprendizado entre os professores.

Conforme Tardif (2002), a prática é um processo de aprendizagem através do qual os professores reavaliam sua formação e promovem adaptações profissionais, [...] “eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra”. (TARDIF, 2002, p. 53).

Essa experiência provoca uma avaliação crítica do trabalho docente, denominado pelo autor, como um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, permitindo assim aos professores, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetido ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53).

Ao longo de seu texto Tardif (2002), afirma que o saber é plural e essencialmente heterogêneo e ainda, evidencia a relação de exterioridade dos professores com os saberes curriculares, disciplinares e os provenientes da formação profissional.

Essa relação está presente na divisão social do trabalho intelectual que separa as ações entre os produtores de saberes e formadores, dos grupos e instituições que produzem e legitimam os saberes, como também se separam dos moldes desvalorizados de execução e aplicação de técnicas pedagógicas do saber fazer.

Neste contexto os saberes experienciais aparecem como o núcleo vital do saber docente, pois é a partir deles que os professores transformam suas relações de interioridade com sua própria prática. [...] “Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário formados de todos os demais, mas retraduzidos, *‘polidos’* e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2002, p. 54).

Tardif (2002) argumenta que acredita ser esta a oportunidade do corpo docente para reivindicar o reconhecimento pelos outros grupos produtores de saber, como sendo os professores, um grupo produtor de ‘saber’ oriundo de sua prática, e sobre o qual tem o direito do controle legítimo.

No que se refere ao reconhecimento da produção de saberes, o autor afirma ser a condição básica para a profissionalidade docente, especialmente os das séries iniciais como o ensino fundamental e médio. [...] este empreendimento, exige a instituição de uma parceria entre os professores, universitários de formação e responsáveis pelo sistema educacional. (TARDIF, 2002, p. 55).

Em meio a tal contexto Tardif (2002) procura com o seu extenso trabalho buscar soluções para a problemática do ensino em sala de aula buscando um equilíbrio entre a produção acadêmica da área de Educação Escolar e os saberes produzidos pelos professores cotidianamente em seu trabalho, valorizando assim a prática docente.

CAPÍTULO 3

Schön e Tardif: A epistemologia da prática e da prática docente.

Neste capítulo são analisados os aspectos e características presentes nas obras de Schön (2000) e Tardif (2002) ¹¹ revelando semelhanças e diferenças encontradas nas categorias saber docente e professor reflexivo. Esses estudos visam investigar o conhecimento tácito, elaborado e mobilizado pelos profissionais práticos, tanto os professores no campo da educação, quanto os demais profissionais de outras áreas de atuação.

Ambos os autores, propõem uma epistemologia da prática docente como um meio de superação da crise do profissionalismo atual e a valorização do saber docente, esperando contribuir para definir e fortalecer a identidade e a autonomia profissionais. Nesta direção Schön (2000) e Tardif (2002) referem-se à valorização pelas Universidades e escolas técnicas do conhecimento científico e sistemático no qual predomina a racionalidade técnica, que se preocupa em formar profissionais rigorosos que sejam capazes de aplicar a teoria e o conhecimento científico para solucionar problemas instrumentais.

Schön (2000) assegura que os currículos normativos das escolas não contribuem para a reflexão na ação, uma vez que neles separa-se a pesquisa da prática, o que, segundo o autor, acarreta um problema de relevância do ensino profissional. Assim, ele alerta para que se reavaliem as expectativas sobre o ensino, já que o modelo da

¹¹ As categorias utilizadas pelos autores Schön (2002) e Tardif (2000) são baseadas nos estudos de Dewey (1959) no que se refere à definição de pensamento reflexivo, [...] “que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY p. 13, 1959). Portanto, a preocupação sobre o pensamento na ação não é de forma alguma, um aspecto novo.

racionalidade técnica domina a área profissional atualmente, sendo uma herança da visão positivista na educação.

Este mesmo questionamento é encontrado em Tardif (2002) quando o autor afirma que devido ao rápido desenvolvimento da sociedade atual, os professores e os pesquisadores, ou seja, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e distanciados entre si, embora destinados a exercer as mesmas tarefas de produção e transmissão de conhecimento “[...] exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino” (TARDIF, 2002, p. 35).

Tardif (2002) afirma que esse fato já é uma realidade no ensino fundamental e médio. Neles os professores transmitem apenas os conhecimentos produzidos por outros grupos, sem considerar a aprendizagem desenvolvida no cotidiano do seu trabalho.

Em consonância com esta idéia, Schön (2000) afirma que a racionalidade técnica domina a aprendizagem, tanto nas faculdades quanto nos cursos profissionais que valorizam o conhecimento científico em detrimento do conhecimento prático; o que alimenta o questionamento sobre as zonas indeterminadas da prática e a legitimidade da especialização profissional.

O referido autor, assim como Tardif (2002), afirma que é necessário apoiar o desenvolvimento da aprendizagem pelo talento artístico, o que para ambos aperfeiçoa o aprendizado da prática.

Os autores enfatizam a necessidade de valorização do conhecimento produzido pelo professor, já que esta construção não se dá de modo isolado, pois é pela convivência do professor com seus alunos e outros professores que, no cotidiano da escola, se edificam o aprendizado prático, além da experiência de vida do professor que

também deve ser considerada. Os autores afirmam que o professor traz em si as marcas de seu ofício que está profundamente ligado a sua identidade e à sua história de vida.

Ambos os autores têm ainda outro ponto em comum na sua preocupação com o ensino: trata-se da aproximação necessária entre as pesquisas desenvolvidas nas Universidades e o trabalho dos professores desenvolvido em seu cotidiano, pois ambos não encontram essa preocupação nas pesquisas científicas.

Para corroborar tal afirmação, optou-se por citar novamente a preocupação de Tardif em “[...] encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a *respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas”. (TARDIF, 2002, p.23).

Tal afirmação demonstra mais um ponto de semelhança no pensamento dos autores aqui abordados, sobre a transmissão do saber pelos professores; uma vez que ambos questionam a validade da transmissão dos saberes produzidos por outros, como os cientistas, por exemplo, e por isto, perguntam qual é o papel que o professor desempenha. Eles também sustentam que durante seu trabalho o professor produz saberes que devem ser valorizados e pesquisados.

Tardif (2002) e Schön (2000) sustentam que o saber dos professores é plural, uma vez que é proveniente de diferentes fontes, como, por exemplo, os diversos campos do conhecimento, como os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, e os experienciais; sendo que estes últimos, os experienciais, são considerados de suma importância para a constituição da epistemologia da prática docente, pois são um amálgama da vivência individual e coletiva.

Os autores aqui referidos concordam que existe uma relação problemática entre os professores e os saberes por ser este um campo ainda pouco explorado e valorizado

pelas pesquisas em educação. Desta forma, torna-se necessário uma mudança de paradigma, já que um maior interesse por parte dos educadores contribuirá para a definição da relação estabelecida dos professores, não só com os saberes que veiculam, mas, também, com aqueles que produzem.

Tardif (2002) expressa, como já afirmado, a urgência de se estabelecer nos cursos de formação de professores, uma aproximação entre as pesquisas realizadas pelas Universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em seu dia a dia na sala de aula. “[...] encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”. (TARDIF, 2002, p.23).

Igualmente, o referido autor, destaca a preocupação com a pesquisa na área da educação, pois, teme que cada vez mais a comunidade científica se distancie do corpo docente; e espera que haja a valorização do professor como um produtor de conhecimento e não apenas um transmissor. “[...] exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino”. (TARDIF, 2002, p. 35). Separação esta que o autor já vê como um fato consumado nos outros níveis de ensino, como o fundamental e o médio nos quais o saber desses professores “[...] parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos”. (TARDIF, 2002, p. 34).

Embora os autores, tanto Tardif (2002) quanto Schön (2000) afirmam que é um fato raro, o corpo docente e a comunidade científica trabalharem juntos na escola, ambos salientam a necessidade da mudança do relacionamento entre os dois grupos rompendo com a divisão formal do trabalho entre produtores e executores do saber,

contribuindo assim para construção de um projeto que delimite um objeto de pesquisa comprometido com teorias e metodologias que propiciem o estudo e aprofundamento de uma epistemologia da prática educativa.

3.1 A importância da valorização da prática para a profissão docente.

Como se pode observar nos textos em análise, ambos os autores, argumentam que as faculdades de educação deveriam reconhecer a importância da prática da profissão como um espaço de aprendizagem profissional, propiciando aos educandos o que Schön (2000) determina de *conhecer-na-ação*, capacitando os futuros professores para desempenhar seqüências de atividades, reconhecendo ações e tomando decisões referentes a situações reais de trabalho, pelo menos o que se coloca dentro do limite conhecido e tratado como normal, pois envolve o conhecimento tácito.

Essa experiência não deve ocorrer de forma isolada, ou seja, deve proporcionar também a reflexão na ação, para que se prepare o educando para reconhecer situações em que seja necessária a reformulação das estratégias de ação, direcionando o pensamento para o fato que surpreende por ser inédito, e analisar criticamente a situação, buscando compreender fenômenos e formas de conceber problemas.

Essa atuação na formação profissional sai do viés da relação de exterioridade que na interpretação dos autores aqui citados, contribui para a desvalorização da formação profissional, pois mais uma vez, associam-se as teorias dos formadores universitários, que atuam distanciados do cotidiano docente dos outros níveis de ensino.

Os referidos autores recorrem ao conceito de *habitus* presente na obra de Bourdieu – que é definido como uma predisposição individual, mas que sofre influência do social, pela interiorização das condições de classe em que se está inserido –, articulando-o aos saberes dos professores e às vivências profissionais.

Schön (2000) defende que o ensino prático reflexivo nas faculdades profissionais dentro das Universidades produziria mudanças significativas contribuindo para reverter o relacionamento entre os cursos acadêmicos e o ensino prático. “[...] no currículo normativo, um ensino prático vem em último lugar, quase como uma reflexão posterior. Sua função é prover uma oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos que perfazem o currículo central”. (SCHÖN, 2000, p. 227).

O referido autor defende a criação de espaços escolares nos quais o aluno vivencie aspectos práticos da sua formação profissional que possa contribuir positivamente para a aprendizagem, motivando a mudança definitiva do núcleo curricular baseado na escola tradicional.

3.2 A naturalização do mito do *dom* na educação.

Prosseguindo com a análise encontra-se uma semelhança de pensamento dos três autores: Dewey (1959), Schön (2002) e Tardif (2000) no que refere à utilização dos termos talento ou talento artístico profissional e habilidades naturais ou ainda em tendências inatas a fim de definirem os passos para a aprendizagem ¹².

Ao utilizarem esses termos para a definição de aprendizagem ou a criação de um espaço ideal para que ela aconteça, os autores justificam as estratégias de naturalização e ocultam as diferenças socialmente construídas que impreterivelmente agem sobre o desempenho escolar e influenciam êxitos e fracassos que erroneamente são vistos como puro resultado de uma ação individual. Para corroborar esta afirmação, busca-se outro autor, citado pelos três autores já referidos, quando usam a definição de

¹² Verificar p. 157 para Tardif. Verificar p. 74, 75, 86, 87 para Schön. Verificar p. 24, 29 para Dewey.

habitus, Pierre Bourdieu (1930-2002) para contribuir com a reflexão sobre as origens das diferenças de desempenho escolar.

Bourdieu se preocupava com a superação da “sociologia espontânea”, baseada no senso comum, e para ele o sociólogo deve sempre estar vigilante para não contaminar o seu trabalho com preconceitos determinados por sua posição social, esse é um exercício necessário para que se possa ser capaz de avaliar a própria prática e retirar dela os elementos pertencentes ao senso comum.¹³

Em suas pesquisas o referido autor se preocupava com a construção do objeto pelo sociólogo salientando que ele não é dado pela realidade, mas construído apesar e contra essa mesma realidade, através de “hipóteses de analogias”; significando a síntese dos esforços teóricos e o guia para o confronto com a realidade, sendo que a comparação é definida por Bourdieu como fundamental para a sociologia, na qual ele propõe uma rigorosa preocupação com a pesquisa empírica, pois os conceitos só têm sentido quando aplicados aos dados coletados empiricamente.

Os dados empíricos coletados permitem uma leitura da realidade aprofundada de onde se retira o “véu” que muitas vezes obscurece a verdade pelo senso comum; como por exemplo, em seu trabalho sobre a baixa frequência de alunos das classes menos dotadas econômico culturalmente nos mais altos níveis da hierarquia escolar francesa. Ao invés de perpetuar a explicação pelo *dom*, que seria um atributo exclusivo dos alunos das classes mais abastadas, as estatísticas mostraram que a barreira se

¹³ Melo, A. **Biblioteca e educação: reflexões acerca da pesquisa escolar e sua construção como objeto científico** –Mestrado FCLAR- Unesp – Data: 15/10/2003- p. 26-28.

encontrava na situação sócio-econômica e cultural, que impedia a ascensão dos alunos menos privilegiados na escola.

Durante todo o seu trabalho Bourdieu formulou e desenvolveu conceitos importantes não só para a sociologia, mas também para a educação e pesquisa científica em geral que são a noção campo, capital social e cultural e o conceito de habitus.

O texto escrito por Pierre Bourdieu, “**A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**”,¹⁴ faz uma reflexão sobre as diferenças culturais e sociais que separam os alunos provenientes das diferentes camadas da sociedade, diferenças estas que acabam refletindo na situação escolar de modo a agravar o preconceito que sofrem as crianças oriundas dos meios menos favorecidos, intensificado pelo sistema de ensino.

Bourdieu (1998) inicia falando que são muito restritas as oportunidades de acesso aos níveis mais elevados de ensino, principalmente em se tratando do grau superior, para as crianças oriundas das classes subalternas; uma vez que ao longo de toda a escolaridade os sujeitos vão passando por processos de seleção, os quais dificultam cada vez mais, à medida que se chega a um grau superior, a permanência desses alunos no sistema.

Tal situação é evidenciada pela concentração de alunos dos meios sociais privilegiados no nível superior e um número bastante restrito de sujeitos das classes menos favorecidas econômico e culturalmente ocupando esta mesma posição:

¹⁴ Bourdieu, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura; O capital social – notas provisórias**; In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

[...] Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.(BOURDIEU, 1998, p. 41).

Sabe-se que estas desigualdades existem, porém, para o autor, é preciso avançar nesta questão, descrevendo os mecanismos que corroboram a eliminação das crianças desfavorecidas do meio escolar. Destaca-se que tais mecanismos de eliminação, ligados ao capital cultural que a criança leva com ela à escola, apresentam-se durante todo o curso escolar do estudante, acentuando-se nos graus mais elevados de escolaridade.

Bourdieu (1998) coloca que o capital cultural estabelece a diferença entre as crianças de distintas classes sociais, e juntamente com aquilo que se denomina *ethos* (“sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, às atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”), é responsável pela diferença constatada nas escolas da fase inicial das crianças diante da experiência escolar e conseqüentemente pelas taxas de êxito.

Afirma-se, com isso, que o nível de escolaridade dos pais e principalmente a sua cultura global, tendem a indicar a escolaridade e o êxito dos filhos. Somado a isto, Bourdieu coloca que o número de membros da família também é um importante indicativo da futura situação escolar da criança. Para exemplificar, existem casos de alunos de classes menos favorecidas que chegam a graus mais elevados do ensino, porém estes têm no máximo outro irmão ou irmã.

Considera-se, também, nesta análise, que a herança cultural dos avós tem influência na trajetória escolar da criança. Se os avós eram acostumados a museus, teatros, cinemas, entre outras coisas que fazem parte do campo cultural e artístico, é

provável que os pais terão adquirido esses hábitos, os quais serão ensinados também aos pequenos, através de um processo muitas vezes inconsciente, sempre sem metodologia e mecanismos específicos de transmissão – como é o papel da escola realizar. É ideal, nas palavras de Bourdieu,

“Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a resistência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como, por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), êxito obtido pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas... (BOURDIEU, 1998, p. 43).”

Quanto às crianças do meio mais favorecido econômico e culturalmente, além de chegarem à escola com saberes valorizados por esta instituição e habilidades garantidoras de um bom êxito escolar, herdadas ainda, graças às suas condições de classe, “saberes e um ‘bom gosto’ que são mascarados como fazendo parte de uma aquisição natural, ou seja, têm sua constituição arraigadas na idéia do dom, quando, na verdade, compreende-se que são socialmente apreendidos. Um outro fator que coloca ainda mais em evidência os sujeitos das classes favorecidas é o afastamento desses alunos das aprendizagens e domínios mais propriamente escolares, visto que...

[...] é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola; por exemplo, quando se passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de boulevard, ou ainda, para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, o jazz ou o cinema. (BOURDIEU, 1998, p. 45).

Bourdieu (1998) em sua obra já discute essa questão posta acima, afirmando que há uma grande contradição no sistema de ensino, uma vez que ao mesmo tempo em

que a escola é a instituição responsável pela transmissão da cultura e pela formação de um habitus específico nos alunos, ela despreza aqueles sujeitos que dependem totalmente dela para adquirirem o conhecimento, ou seja, os pertencentes ao meio social desprivilegiado e até mesmo os da classe média (ambos de maneiras diferentes), enquanto supervaloriza os das classes abastadas.

Outro ponto que ele discute neste mesmo texto agora citado, importante de ser lembrado aqui, diz respeito ao **dom**. Mostra que o sistema de ensino atribui os conhecimentos e habilidades intelectuais apropriados pelos alunos das classes elevadas ao dom. Significa dizer que a situação de desigualdade é determinada naturalmente, sendo que alguns “aprenderão”, e outros não, alguns ouvirão boas músicas, assistirão a bons filmes, escolherão bons livros para ler, e outros não farão nenhuma parte disso.

Bourdieu (1998) afirma que o professor que avalia aparentemente dons inatos em seus alunos, os está avaliando pelos critérios da elite, opondo dois tipos de cultura relacionadas a indivíduos de meio social diferente, separadas desde o nascimento.

[...] A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”. (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Entende-se por este caminho a crítica do autor a chamada escola libertadora. Se a própria escola que tem o poder legítimo de transmitir o conhecimento, devendo garantir o seu acesso de forma igualitária a todos, concebe as diferenças marcadamente

sociais como sendo de “dom”; o que se pode esperar dela? Fatores como este é que levam Bourdieu a afirmar com veemência o papel conservador do sistema de ensino.

O discurso do dom é tão forte que as famílias menos favorecidas tendem a querer para os seus filhos aquilo que acreditam que eles são capazes de conseguir, sempre limitando suas expectativas, pois, diante da situação de classe em que se encontram, vêem, por exemplo, o nível superior de ensino como uma conquista praticamente impossível. Para esclarecer melhor essa idéia, o autor faz uso do pensamento de Alain Girard & Henri Bastide: “(...) ‘Os objetivos das famílias (...) reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás, tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino’.”(BOURDIEU, 1998, p.47). Complementando essa afirmativa, o autor escreve:

[...] Se os membros das classes populares e médias tornam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, ‘isso não é para nós’, é dizer mais do que ‘não temos meio para isso’... (BOURDIEU,1998,p. 47)

Traz-se para a discussão a questão da “escolha do destino”. Segundo Bourdieu (1998) o prosseguimento do sujeito nos estudos depende de vários fatores, considerando-se entre eles a postura e decisão dos pais no que concerne à escola onde a criança irá realizar o seu “cursus” escolar, os êxitos e fracassos obtidos pelo aluno até onde chegaram no sistema escolar, a sua aceitação por parte do professor e os conselhos do mesmo em benefício ou não do bom desempenho escolar do sujeito, o próprio pensamento da pessoa de que vai ser capaz ou incapaz de chegar onde deseja, o financiamento dos estudos, e, consideravelmente, o desejo de continuar ou não a vida escolar.

Indaga-se a respeito da situação dos desfavorecidos diante desse quadro. Qual o destino que eles escolherão? Será mesmo que eles chegam a escolher? Se as escolhas estão enviesadas pela posição que a pessoa ocupa no campo cultural, e estendendo-se a este, ao campo social e econômico, e falsamente determinado pelo “dom”; como que um sujeito oriundo das classes baixas pode esperar alcançar uma posição de destaque dentro do campo escolar?

Ainda sobre a situação de desigualdade social que se reflete no sistema de ensino e que por ele também é refletida, percebe-se que as crianças das classes populares são prejudicadas em relação à escola, uma vez que não têm facilidade para a apropriação e aquisição da cultura trabalhada por esta instituição. Em outro extremo, nota-se os alunos das classes mais favorecidas, que além de fazerem parte de um meio social que facilita a aquisição dos conhecimentos escolares por privilegiar a cultura erudita, ainda têm apoio da família, possuidora de um capital cultural e de um *ethos* decisivos para o bom desempenho do aluno na sua trajetória escolar.

Se as escolhas no início da escolaridade, principalmente quando o aluno vai para a sexta série, são decisivas para o seu destino escolar, a responsabilidade desse destino, como já falado, é, sem dúvida, dos pais.

[...] Mas, se o êxito no nível mais alto do *cursus* permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo. (BOURDIEU, 1998, p. 52).

Assim problematiza a questão da escola, instituição transmissora do conhecimento historicamente elaborado e acumulado no interior da cultura, age de modo a reproduzir as desigualdades sociais, quando na verdade ela detém o poder, nem

que teoricamente, de colocar os sujeitos em contato com a produção do conhecimento, possibilitando a igualdade (ainda que utópica) dos mesmos em relação à qualidade da educação e ao acesso e permanência na escola.

Sua crítica não pára por aqui, o autor informa que a escola se exime de “dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar” (BOURDIEU, 1998, p.61), sancionando, dessa maneira, as desigualdades que somente ela poderia extinguir ou ao menos minimizar.

Concluindo esta análise, enfatiza-se que cabe à escola criar condições adequadas para que os alunos possam chegar até ela e se manter no sistema de ensino, independente de pertencerem à classe dominante ou à classe dominada. Se não houver oportunidades iguais, jamais se terá o reconhecimento, tanto por parte do sistema de ensino, quanto pela classe dominante e por sua própria classe, dos alunos das classes desfavorecidas, que estarão privados do acesso aos bens simbólicos e culturais, o que deveria ser direito de todos os sujeitos.

Bourdieu (1998) segue analisando o conceito de capital cultural,¹⁵ definido como:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade do desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 1998, p. 73).

¹⁵ Bourdieu, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Neste ponto, percebe-se uma ruptura com a noção de que o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos provenientes de diferentes meios sociais possa estar determinado pelo “dom”, ou seja, pelas “aptidões” que o sujeito já traz consigo desde o nascimento.

Esta “aptidão” natural para os estudos deve ser concebida a partir da soma entre o tempo dedicado aos mesmos e o capital cultural do sujeito: “[...] interrogações sobre a relação entre a ‘aptidão’ (*ability*) para os estudos e o investimento nos estudos provam que eles (no caso os economistas) ignoram que a ‘aptidão’ ou o ‘dom’ são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural. (BOURDIEU, 1998, p.73)”.

Bourdieu explica que o capital cultural pode existir na forma de três estados, sejam eles:

... *no estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado* escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1998, p.74, grifo do autor).

Em relação ao primeiro estado, o *incorporado*, o autor coloca que o capital cultural é pessoal, uma vez que vai sendo incorporado pelo sujeito de modo a se tornar para ele uma parte integrante, constituindo-se em *habitus*. Tal incorporação exige, como já falado, tempo e investimento, e depende da capacidade de apropriação do sujeito, que varia de pessoa para pessoa, não podendo ser, portanto, igual.

Se o grau de incorporação depende também do tempo e do investimento do sujeito, pode-se dizer que a aquisição do capital cultural está intimamente ligada ao

capital econômico. Em outros termos, o sujeito que desde a infância tem tempo disponível e apoio dos pais para se dedicar “ao capital cultural máximo” terá a aquisição desse capital muito privilegiada, visto que não sofrerá as preocupações relativas à falta de condições econômicas, como acontece com as crianças das classes desprivilegiadas, que são privadas desse capital por não terem, entre outras coisas, tempo para se dedicar aos estudos, uma vez que este tempo fica voltado às preocupações com a sobrevivência.

Para o autor, “[...] o tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar.)”. (BOURDIEU, 1998, p. 76).

No que diz respeito ao capital cultural no estado *objetivado*, o qual, segundo o autor,

[...] detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada (...) e estando objetivado em bases materiais (por exemplo, uma obra de arte), é (...) transmissível em sua materialidade (...) ressalta-se a diferença entre a aproximação material e a simbólica, em que a primeira se dá por meio do capital econômico e a segunda, por sua vez, pressupõe o capital cultural incorporado. (BOURDIEU, 1998, p. 77).

Chegando ao fim da sua abordagem, Bourdieu detém-se no exame do capital cultural no estado *institucionalizado*. Coloca que a “[...] objetivação do capital cultural [se dá] sob a forma de diploma [...]” e o define como uma “[...] certidão de competência cultural [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 78). Para ele, o certificado escolar é que confere o reconhecimento do sujeito que o possui por parte do sistema de ensino, permitindo comparações e permuta de uns pelos outros, convertendo o capital cultural em capital econômico no mercado de trabalho, sendo este o motivo da explosão escolar e a inflação de diplomas, que tende a ser visto como um meio de ascensão social, embora

cada vez mais o tempo e esforços gastos na aquisição de conhecimentos estejam sendo cada vez menos valorizados economicamente.

De acordo com Carvalho¹⁶ (2005) vivemos uma época que tem sido denominada como sendo a sociedade do conhecimento e da informação em que a escola tem que se adaptar a esta realidade. O cenário que existe nas escolas, de modo particular nas escolas públicas, é de miséria e pobreza intelectual, no qual o professor tem que conviver com um discurso da acessibilidade, não levando em consideração a lógica do capitalismo e do trabalho alienado.

3.3 Perspectivas de crítica dos conceitos de epistemologia da prática e da prática docente

Segundo Duarte (2003) o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e o autor afirma que se pode considerar que se esteja vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que a sociedade seja radicalmente nova, para que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. O conhecimento nunca teve tão acessível como hoje. Ele é amplamente divulgado pelos meios de comunicação, dando a sensação de que se tem total acesso aos saberes por meio não só da escola, mas da mídia (Jornais, revistas, televisão e Internet). O mundo e tudo o que se passa nele rapidamente se torna presente ou pelo aparelho de televisão ou pelas telas dos computadores. Uma realidade aparentemente maravilhosa frente aos avanços políticos, econômicos e sociais.

A Escola atual incorpora esta concepção, há, por exemplo, salas de computação e aulas de informática, recursos que representam um avanço formal nas relações de

¹⁶ Carvalho, Celso. Perspectivas do debate educacional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. Momento do professor. Revista de educação continuada, São Paulo, ano 2, n.1, p. 52-61, verão de 2005. Doutor em Educação PUC/SP.

acesso ao conhecimento. Os estudantes, ao menos no discurso oficial, passam a ser agentes do processo de desenvolvimento do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, bem como as Organizações Não-Governamentais – ONGS tem em vista desenvolver entre crianças e jovens valores gerais de solidariedade, compaixão, tolerância, preparando-os para participar no futuro, do debate e da decisão acerca das questões voltadas, por exemplo, à saúde e à preservação ambiental, bem como aquelas ligadas à aceitação das diferenças religiosas, culturais e de opções sexuais, entre outras.

Visando criar a “nova cidadania” que traz uma orientação fatalista com slogans de alerta como o “A camada de ozônio será destruída se usarmos produtos com CFC”, e de cunho individualista como o lema “Faça sua parte” em detrimento de uma visão mais abrangente dos fatores que determinam exclusão social e a devastação do meio ambiente. Na Escola, não se discute com os alunos as possibilidades efetivas de solução desses problemas em um mundo capitalista globalizado. Aponta-se para uma nova ordem do processo pedagógico no desenvolvimento de habilidades, competências, individualidades e identidades, entre outros. O mundo se torna realmente “AZUL”.

Os PCNs propõem o ensino por competências: saber agir e reagir a partir delas, saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto, saber transferir, saber aprender e a aprender a aprender; e saber se engajar. Não se pode deixar de concordar com Duarte (2003) que as ilusões desempenham um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, não podendo ser tratadas inofensivas sem importância por quem busca, no mínimo, criticar as relações sociais vigentes.

No universo escolar o conhecimento recebe o tratamento de uma convenção cultural, na qual se estabelece que não deve haver uma apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos intersubjetivos nos quais ocorre apenas uma negociação de significados desenvolvidos pelo indivíduo.

Outra ilusão presente processo educativo é aquela que atribui aos conhecimentos o mesmo valor, não havendo entre eles diferenças quanto a sua qualidade explicativa da realidade natural e social.

Ainda há a questão do apelo à consciência dos indivíduos, que são persuadidos a acreditar uma única alternativa, politicamente correta, para a superação dos problemas de ordem coletiva e social. Esta alternativa única é reproduzida, sobretudo, pela mídia, além de constituir a base de programas de governo como os PCN.

Chesnais (1997) argumenta que a angústia vivida pelas grandes massas, praticamente no mundo todo, vem da constatação pela classe operária, a juventude e as massas oprimidas, da degradação acelerada das suas condições de existência: ressurgimento e permanência do desemprego, precariedade das condições primárias de existência, destruição da proteção social, ressurgimento da fome e de novas epidemias, decadência tanto individual quanto social, arrogância das classes possuidoras e de uma sociedade que volta a ostentar a riqueza de uns aos olhos de todos os que não têm nada.

Segundo Moraes (2003, p. 8)

[...] há, contudo, poucas dúvidas sobre as repercussões da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo. Os países exportadores se obrigam a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais visíveis à separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.

Assim a Escola não é realmente um espaço democrático de discussões e de quebra de paradigmas, nela predomina um ambiente de instrumentalização político ideológica da sociedade capitalista.

Com a atual globalização e a reestruturação sócio-econômica que a caracteriza o imperativo capitalismo se faz sentir em todas as esferas da vida: vários países buscam

alternativas de sobrevivência para fazer frente ao jogo econômico o que reflete nas práticas sociais e especialmente na educação. Nesse contexto, ela tem que ser pensada para garantir a sobrevivência do país e colocá-lo entre os vencedores, no rol dos países que ganham; deve acompanhar a “velocidade da mudança”.

Segundo Moraes (2003) nesse contexto a escola tradicional torna-se obsoleta, busca-se atualmente um projeto educativo que responda às mudanças, pois é necessário desenvolver-se competências adequadas para assegurar o “sucesso” em um mundo cada vez mais competitivo.

No discurso hegemônico atual sobre a escola, ela deve ser um “espaço” motivador e transformador. Deve ser renovadora, solidária, democrática, voltada para cidadania e para o desenvolvimento das potencialidades intelectivas e morais do educando, visando desenvolver competências que transformem os estudantes em “indivíduos autônomos” e cidadãos responsáveis e participativos.

Neste discurso sobre a finalidade da educação e da escola, predomina a idéia de que a escola deve ser um ambiente polarizador do desenvolvimento do conhecimento, um “espaço” de integração de encontro e de transformação, contudo não se discutem as possibilidades reais dos processos sociais de transformação histórica. Há um distanciamento da crítica à realidade vivida pelos indivíduos. Nesse discurso o que se objetiva não é a compreensão real do sentido de competências intelectuais e das possibilidades ou mecanismos de superação das diferenças, mas apenas uma noção que se refere à prontidão para agir eficazmente em determinadas situações. A escola atual por mais que preconize o desenvolvimento de habilidades e competências e da própria cidadania não apresenta condições objetivas para realização desta efetiva mudança, pois os seus professores e dirigentes parecem ter aberto mão do conhecimento.

Quando Schön (2002) e Tardif (2000) colocam a questão do desenvolvimento da epistemologia da prática como alternativa para a formação e o aperfeiçoamento profissionais, evidencia-se a preocupação com a reorganização das estruturas de dominação na Escola. Assim a aprendizagem parece ser uma questão gerencial de aquisição do conhecimento. Desta forma, trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente ou mãe solteira. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com a transformação social, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social esta exigindo dos indivíduos.

Outra questão em foco é a formação continuada. Esta não é uma exigência apenas para professores, mas para todo cidadão que vive em um mundo globalizado, no qual se difunde a “certeza” de que só terão garantia de emprego e bom desempenho profissional aqueles que continuarem a aprender ao longo da vida.

A pedagogia das competências acredita cumprir este papel ao capacitar os futuros profissionais/cidadãos com valores e atitudes como o lema “Faça sua parte”, ao mesmo tempo em que desenvolve a competência necessária para que garanta um lugar em um mercado de trabalho restrito, em virtude da expansão tecnológica.

Os PCNs indicam os pressupostos e as metodologias adequadas para a padronização do processo de formação dos profissionais/cidadãos. Esses parâmetros, ditos curriculares são, de fato, mecanismos de controle por parte do Estado que define o que se deve ensinar e aprender na escola pública com princípios gerais norteados por organismos capitalistas internacionais como o Banco Mundial, por exemplo. Esses organismos intervêm, de forma direta na seleção de currículos, materiais e gestão de recursos das escolas públicas brasileiras.

De acordo com Moraes (2003) as organizações como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, e os de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação, principalmente da educação básica.

Observando-se as atuais circunstâncias econômicas e políticas, não é difícil perceber que a educação tornou-se uma mercadoria gerenciada por mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. A educação é vista como um produto de consumo com o objetivo de formar força de trabalho desenvolvendo as competências necessárias para o mercado de trabalho estando a serviço das demandas da “sociedade do conhecimento”. Atualmente os países sofrem pressão para educar com a eficiência necessária a população criando mecanismos para a educação continuada, ou seja, a educação para a vida toda. A educação para a vida toda ou educação ao longo da vida é apresentada como uma solução para todos os problemas, como a manutenção do emprego, por exemplo, e o estímulo a competitividade pessoal e nacional.

Outrossim, Moraes (2003) chama a atenção para o fato de que os discursos sobre a necessidade de uma educação e uma pedagogia que respondam às necessidades da sociedade contemporânea são hegemônicos, assim, a discussão teórica nas pesquisas educacionais, fica em segundo plano ou é ignorada, o que ocasionará a médio e longo prazos problemas de produção de conhecimento na área.

Atualmente há um crescente movimento que celebra o fim da teoria, pois prioriza a experiência imediata, para a qual basta o “saber fazer”. Este movimento filia-se à corrente da “prática reflexiva. Moraes (2003) questiona o que estaria impulsionando tal corrente de pensamento e a quem ela serve. Ao responder essa questão a autora afirma que não há uma resposta única para o problema. Desta forma,

ela indica algumas pistas, e aponta como a causa primeira do recuo da teoria, a definição e efetivação de políticas públicas em níveis nacional e internacional e a ‘banalização’ do ensino que agora deve apresentar resultados, inclusive nas Universidades Públicas. Além disto, há o aceleramento do processo de privatização e empresariamento do ensino, o que gera o descompromisso do Estado. Nesse quadro, a autora sustenta que a ‘prática reflexiva’ responde melhor à demanda do mercado com mais eficiência.

Segundo a autora, há outros motivos para o recuo da teoria. Para ela a desqualificação da teoria tem origem na crença sobre a falência da razão moderna de corte iluminista que é o emblema da cultura ocidental, e resulta da luta pela hegemonia burguesa em relação ao feudalismo e à aristocracia.

A racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se possuindo as condições para estabelecer “a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência” (Duayer e Moraes, 1998, p. 64 In Moraes, 2003, p. 11). Esse pensamento pretendia assegurar as bases para a lei e a moralidade, torna-se, portanto uma prioridade educacional, contudo a crítica contemporânea desestruturou a “soberania” dessa concepção causando uma crise nas ciências de modo geral e na educação. A partir disso, torna-se necessário redefinir os padrões epistemológicos, educacionais, éticos e políticos.

Diante da crise instalada, as ciências sociais e principalmente a educação procuram alternativas à racionalidade moderna e iluminista e, como define Moraes (2003) essas ciências passam por uma verdadeira “inspeção crítica” que elimina além do “joio” o próprio “trigo”, uma vez que, o racional, a verdade e a objetividade também são desqualificadas.

Essa situação gera um desconforto que dá margem para a ascensão do que a autora classifica como todos os “pós”, “neo” e “anti” que passam a dominar o cenário epistemológico, gerando a partir dessa descrença o recuo da teoria. Moraes (2003) afirma que a partir dessa descrença, inicia-se um período cético e pragmático no qual os textos passam a se constituir de relatos ou narrativas escorados na prática imediata.

O ceticismo avança em todos os setores atingindo também a política e a ética e caracteriza-se pela negação da objetividade e pela difusão de um sutil exercício lingüístico no qual os termos e os conceitos são apropriados pelo discurso dominante e se naturalizam, como por exemplo, a palavra capitalismo é re-significada, até a própria palavra “re-significar”, pode ser um exemplo, uma vez que atribui um novo significado a uma palavra que já existia. Assim, pode-se atribuir um novo sentido a uma palavra de acordo com interesses imediatos de grupos hegemônicos.

O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de ‘baixo’ e ‘alto’ ingressos sociais. (Moraes, 2003, p. 14).

Essa “atualização” lingüística tem o objetivo de dissimular a imposição da obediência e a resignação que, assim, tornam-se mecanismos eficientes de regulação social.

Vive-se um momento ideológico “apaziguador”, no qual os valores e a ética são diluídos, desta forma, a possibilidade de transgressão perde a razão de ser, uma vez que a atuação contestadora é vista apenas como insatisfação pessoal.

As manifestações devem ocorrer por meio dos atores plurais ou pelas múltiplas identidades sociais. As classes sociais não são mais admitidas, elas são niveladas a partir das noções de multiplicidade e diversidade marcadamente culturais, pois essa é a

lógica que sustenta o preceito da construção das identidades. “Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos”. Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outros, múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultural já existente os limites de sua atuação”. (Moraes, 2003, p. 17).

A autora afirma que esse cenário social tem um forte impacto sobre a questão do recuo da teoria, por meio do qual as diferenças são reduzidas à diversidade cultural. A negação da diferença no seu sentido histórico afeta as pesquisas sobre ciências sociais e educação.

Embora se faça necessário lembrar que toda teoria tem o seu lado negativo ou positivo, pois ela pode tanto oferecer bases racionais e críticas que realmente contribuem para uma análise precisa da realidade, quanto pode ser utilizada negativamente contribuindo para promover o ceticismo sobre “[...] as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo” (Norris, 1996, p. IX in Moraes, 2003, p. 19).

A escola atualmente lida com uma política de conhecimento que está a serviço do mercado e de uma sociedade civil apaziguada que tratam questões econômicas e políticas como se fossem simples adornos de um museu cultural que só podem ser analisados por especialistas. Moraes ao falar sobre o recuo da teoria busca justamente romper com essa condição e discutir a necessidade de que a escola tenha como base uma teoria crítica apreendida em suas determinações concretas. “Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial. (Moraes, 2003, p. 19).

Segundo a autora, diante desta proposta, evidencia-se a importância da reflexão teórica e crítica sobre o papel da educação em uma sociedade que está esvaziada de conflitos e conformada com sua visão de “[...] ‘sociedade educativa’, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. (Moraes, 2003, p. 20).

O movimento no meio educacional, desde os anos 1990, que tem início na Europa, Canadá e Estados Unidos, chegando ao Brasil e a toda a América Latina, buscava uma resposta para a crise profissional que se manifesta desde as estruturas físicas até os baixos salários e, sobretudo a baixa qualidade do ensino.

Os autores estudados nessa pesquisa, Dewey (1959), Schön (2002) e Tardif (2000) buscam a superação desses problemas pela valorização do conhecimento profissional do professor advindo de sua própria experiência e da reflexão sobre o seu trabalho, ou seja, sua prática de sala de aula. Acredita-se que, uma vez que o profissional em questão, o professor, seja capaz de pensar sobre o seu trabalho, a sua prática, e produzir saber; ele também será capaz de aperfeiçoá-la em um contexto autônomo e valorizado de aprendizagem.

Essas ações exprimem a origem de um movimento que busca uma nova epistemologia da prática educativa baseada nos conceitos de pensamento reflexivo e professor reflexivo. Esse movimento busca também a valorização profissional e da formação de professores que atualmente tem influenciado muitos pesquisadores brasileiros.

Nesse estudo verificou-se que os três autores se encontram teoricamente na valorização da experiência e dos saberes originados na e validados pela prática cotidiana dos professores. Esses saberes são utilizados pelos professores diariamente em seu trabalho, portanto foram assimilados a partir do domínio da prática da profissão docente e não procedem das instituições de formação.

Os saberes experienciais são parte de um contexto mais amplo, são práticos e ao mesmo tempo se superpõem à prática, pois integram com ela e a constituem como prática docente. Segundo Tardif (2002) esses saberes são a cultura docente em ação. São eles que habilitam o professor a lidar com os condicionantes diversos que surgem em seu trabalho.

Vázquez (1977) afirma que a prática não pode se limitar a exercícios habituais, a certo know-how; e o ideal para ele é que se tornem práxis, definida como a “junção” da teoria e da prática, porque a prática amplia os horizontes teóricos. Existem diferenças entre a teoria e a prática certamente, mas uma não pode prescindir da outra.

Sob a perspectiva marxiana, o mundo não muda somente pela prática: requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas) tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. É indispensável a íntima conjugação de ambos fatores. Desta forma, são os fatos os que provam os alcances da teoria mesma. A prática é fundamento e limite do conhecimento empírico: direito e avesso “de um mesmo pano” (Vázquez, 2003, p. 305 In Mayoral, 2007, p. 7).

Sem dúvida um movimento que visa estudar e refletir sobre a prática dos professores e o seu processo de formação válido; o que se questiona são as bases sob as quais se sustentam, pois é necessário avaliar os procedimentos pragmáticos que estão presentes na proposta da epistemologia da prática e da prática docente. O conhecimento pode vir da prática, mas não pode ficar exclusivamente baseado nela. A questão central é que o conhecimento pode ter origem na prática, mas não há como reduzi-lo a ela sem produzir simplificações que podem levar a equívocos de interpretação.

CONCLUSÃO

Os processos educativos, como os que são defendidos pelos autores estudados nesse trabalho privilegiam a elaboração de projetos pessoais que visam preparar cada indivíduo no seu confronto com o mundo do trabalho. Para isto, propõe-se o desenvolvimento de uma personalidade autônoma flexível. Isto se torna possível pela associação de saberes culturais e profissionais adequados às circunstâncias de empregabilidade que está associada ao novo profissionalismo. Ele impõe a necessidade da educação continuada, ou melhor, ao longo da vida, que é exigida de todos que pretendem “sobreviver” no mercado que reage segundo a instabilidade da economia.

Segundo os autores aqui estudados, diante desse novo contexto gerado e gerido pela incerteza, se faz necessário que o indivíduo esteja permanentemente alerta para enfrentar o inusitado, o desconhecido, tendo capacidade de enfrentar a ansiedade frente ao novo com confiança em si mesmo. É imprescindível que tenha as qualidades exigidas pelo mercado, saber fazer e saber aprender a aprender disponibilizando ou mesmo criando recursos e estratégias para resolver as questões imediatas que surgem tanto no seu trabalho quanto na “comunidade”, afinal, ele é um cidadão.

O desafio pedagógico atual, segundo a perspectiva apontada, é a consolidação do novo profissionalismo, no qual possam desenvolver-se todas as competências em suas dimensões cognitivas e sócio-afetivas para que os sujeitos recorram a elas em todas as instâncias da vida.

As proposições dos autores aqui estudados, no que concerne tanto à epistemologia da prática quanto à epistemologia da prática docente, não apresentam perspectivas de transformação social. Para eles, as relações sociais estão dadas e não são históricas. A História serve apenas para situá-las no tempo. Deste ponto de vista a

Escola reduz-se a uma instituição encarregada de repassar às gerações mais jovens os conhecimentos necessários à sua adequação ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania. Trata-se de uma Escola utilitária.

A Escola é um espaço integrador e motivador, como querem os propositores da Epistemologia da Prática e da Prática Docente, mas, além disto, deve ser uma instituição humanizadora, por sinal, a única que é capaz de humanizar o ser humano (que não nasce humano, torna-se humano) por meio do conhecimento: todo o conhecimento disponível à humanidade e não apenas aquele imediatamente útil.

O espírito crítico nasce da percepção da realidade e das possibilidades objetivas. As mudanças que possam propiciar um efetivo engajamento social são frutos de uma articulação entre a Instituição Escolar, a comunidade e os próprios indivíduos envolvidos no processo.

Estabelecer alguns conceitos e segui-los cegamente não nos parece à melhor alternativa se quisermos efetuar algumas mudanças epistemológicas, atitudinais entre outras, sendo que o desafio é grande devemos, contudo não esquecer os inúmeros aspectos que envolvem a Escola e os indivíduos que a freqüentam.

O educador de um modo geral não deve e não pode se engajar em movimentos sem analisá-los do ponto de vista histórico e metodológico. As expressões “epistemologia da prática” e “epistemologia da prática docente” já se tornaram imprecisos, em função, sobretudo, do seu uso no meio educacional, especialmente o brasileiro. Por isto, se faz necessário rediscuti-los para que se perceba o que subjaz à propalada urgência da formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A dimensão de uma mudança**. Campinas: Papirus, 1999.

ARAÚJO, I. L. - Dossiê Educação e Desenvolvimento. **Educar e instruir**. Comunicação & política, v.25, nº2, p.057-077.

BECK, U. e GIDDENS, A. **A brasilização do trabalho** – Pólo RS. Agência de desenvolvimento. Edição 3. Porto Alegre, 1999 – <http://www.revistadigital.com.br>

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. **São Paulo: Perspectiva, 1992**.

_____ **A procura de uma sociologia da prática** In: Ortiz, Renato. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

_____ **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

CARVALHO, C.. Perspectivas do debate educacional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. **Momento do professor. Revista de educação continuada**, São Paulo, ano 2, n.1, p. 52-61, verão de 2005. Doutor em Educação PUC/SP.

CHESNAIS, François. **Capitalismo de fim de século**. In: Globalização e Socialismo (org.) Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1997.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959a.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “Aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** : quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, Autores Associados, 2003.

MAYORAL, M. R. P. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez** – Em publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Boron, Atilio A.; Amadeo J; Gonzalez, S. 2007- ISBN 978987118367-8 – Disponible em La Word Wide Web: <HTTP://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13doc>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria. In: _____ (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. (org.). **Sociologia**, São Paulo: Ática, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., (org.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M.G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista brasileira de educação, n.20, p. 60-70, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, J.A. **Metodologia Qualitativa**: Caderno de Pesquisa. São Paulo :USP, nº 77,p. 53-61, Maio 1991.AMARAL, M. N. D. C. P. Dewey: filosofia e experiência democrática São Paulo Edusp, 1990

ANDRÉ, M.. **A pesquisa sobre formação de professores no Brasil. 1990-1998. In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: Dp&a, p.83-99, 2000. (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2000, Rio de Janeiro. Atas...).**

ARNONI, M.E. B. **A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa**: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales. Tese De Doutorado Universidade Estadual De Campinas - Faculdade De Educação, Campinas – 2001

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In. Reali e Mizukami (org.). **Formação de professores**. Tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In Geraldi, C. et al (org). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ABL, 1998, p. 183-206.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores. Tendências atuais. In Reali e Mizukami (org.) **Formação de professores – Tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

CATANI, A. M. [et al. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área**. Revista Brasileira de Educação, nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago.,2001.

CUNHA, M. I. da - **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e Educação. Introdução à filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. Experiência e Natureza. In. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, v.57, 1980. p.03-52. (Coleção Os Pensadores).

GARCIA, C. M. A formação de professores:- Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. A. Nóvoa. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

INFORSATO, E. do C. **Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1992.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In Reali e Mizukami (org.) **Formação de Professores**. Tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua. In. A. Novoa (org.) **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In. Pimenta, S. G. E Ghedin, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito – 4ª edição – São Paulo – Cortez, 2006**.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. São Paulo: Papyrus, 1994.

RAMALHO, P. **Grandes Pensadores – Nova Escola**. ed: nº 159 – Janeiro/Fevereiro de 2003.

REALI, A. M. de M. (org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e linguagens**. São Carlos: Edufscar, 2002.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica – A construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2000.

TARDF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____ & Zourhlal A. Difusão de pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos **Cadernos de pesquisa**, v. 35, nº 125, p. 13- 35, Maio/Agosto 2005. Tradução: Giongo, R. A. P. e Cataldi S.: Rev. E Coord. Tradução Oliveira, E. G. – Unitrads – Cooperativa dos Profissionais em Tradução

_____ Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 05-24, 2000.

UTSUMI, M. C. (org.) **Entrelaçando saberes; contribuições para a formação de professores e práticas escolares.** Florianópolis: Insular, 2002.

VASCONCELOS, M. D. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica.** Educação e Sociedade. V. 23 nº 78. CEDES: Campinas, 2002.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum. In Nóvoa, (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.