

O PROFESSOR COMO PESQUISADOR REFLEXIVO: IMPLICAÇÕES CRÍTICAS DE UM CONCEITO

Julival Alves da Silva¹

1 Introdução

Especialmente nas duas últimas décadas, tem sido bastante enfatizado, na área da formação profissional em educação, um discurso que preconiza o investimento na formação de um professor que tenha internalizada a atitude de reflexão e investigação permanentes sobre sua prática profissional. Neste sentido, têm sido especialmente recorrentes os trabalhos de Donald Schön (1983, 1992, 2000) e Stenhouse (1984, 1987), a partir dos quais muitos autores nacionais e internacionais têm defendido e discutido a perspectiva do professor pesquisador reflexivo. No Brasil, predominantemente no âmbito da pós-graduação, a adesão a esse novo discurso de formação profissional também tem sido bastante acentuada.

No entanto, se por um lado parecemos estar vivendo um novo tempo na configuração da profissionalização docente, em que os velhos lemas da pesquisa e da reflexão na formação parecem finalmente assumidos de forma globalizada, por outro lado, parece que a atitude crítica de discussão sobre essa “unanimidade” não tem se manifestado nas mesmas proporções.

Nesse sentido, algumas perguntas ficam ecoando em nossos ouvidos: Quais os limites e as implicações dessa concepção de professor como agente reflexivo e pesquisador no desenvolvimento do processo de formação docente? Afinal de contas, que compreensão de reflexão e pesquisa está subjacente nesse novo discurso de formação do professorado? Estamos, de fato, diante de um paradigma de formação que, finalmente, veio tomar a reflexão, a produção do conhecimento e a consciência sobre o desenvolvimento da própria prática como prerrogativas do ser professor?

Naturalmente, não é possível imaginar que a formação docente, por sua institucionalidade nas diferentes nações, possa ser pensada em desacordo com os interesses da sociedade constituída, dos grupos majoritários e das relações econômicas

¹ * Pedagogo; especialista em docência superior; formador de professores no curso de Pedagogia; mestrando em educação na linha de pesquisa “Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógicas” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: julivals@yahoo.com.br. Endereço postal: Quadra 119, Casa 12, Conjunto Parque Piauí, CEP 64.025-100, Teresina – PI.

de produção. Nas palavras de qualquer representante do poder hegemônico, a formação docente jamais poderia estar alheia às “exigências de seu tempo”, aos avanços da ciência e à nova configuração global das relações de trabalho.

No entanto, igualmente não é possível esquecer que, sob a insígnia da formação de professores também continuam depositados os projetos de sociedade e de ser humano que pretendemos formar, imbuídos de valores como os de justiça, cidadania, democracia, equidade social e humanização, o que também implica reconhecer que nem sempre o que assumimos como ideário de homem e sociedade está representado nas práticas educativas e discursos hegemônicos presentes.

A julgar pelo conjunto de manifestações atuais na literatura e no espaço acadêmico educacionais nesta transição de século e milênio, alguns ideais construídos historicamente — como os relativos às finalidades da educação, ao papel e ao ser do educador, ao modelo de sociedade que desejamos e ao significado que o conhecimento deve ter para a humanidade — estão ultrapassados, fora de moda ou, no mínimo, foram reinterpretados e reassumidos sob outra conotação e a partir de outros interesses.

Ao que parece, já não existe hoje o mesmo espaço para algumas importantes discussões que punham em questão o papel da escola e dos professores como agentes de democratização do conhecimento e da luta contra as desigualdades sociais. Esse ideário, que mesmo nos anos 80 e na primeira metade dos anos 90 ainda era muito presente, já não demonstra ter o mesmo lugar ao sol nos discursos e políticas de formação docente atuais. Nesses termos, talvez da mesma forma como Valle (1997) se refere a uma crise do Imaginário social com relação à escola pública, também o possamos dizer com relação ao imaginário social de professor.

No presente texto, apresento um construto reflexivo a partir de um estudo bibliográfico inspirado nas questões levantadas acima, tomando como pressupostos teóricos as idéias de autores como Giroux (1997), Valle (1997), Contreras (2002) e Freire (1997), dentre outros que põem em questão o processo de formação docente e os seus sentidos.

Basicamente, tento discutir, conforme aludido anteriormente, as concepções de professor reflexivo e professor pesquisador enquanto acepções adotadas no processo formativo da docência à luz de uma perspectiva crítica. De Valle (1997), assumo a noção trabalhada de “imaginário social” para aqui discutir as idéias de professor pesquisador reflexivo.

Assumir a perspectiva de “imaginário social”, neste trabalho, tem a finalidade de permitir-nos retomar alguns valores que, por mais que estejam ofuscados pela extensa discussão em torno do que seja e qual a natureza desse professor pesquisador-reflexivo, possam eclodir novamente sob a forma de ideais histórica e socialmente construídos que, apesar da profusão de discursos que visam dar-lhes nova conotação, ainda possuem a força de fazer pensar e discutir sobre os sentidos e significados do fazer educativo, se considerados sob uma perspectiva crítica.

Situando a concepção de Castoriadis, Valle (1997, p. 35) nos traz que “o imaginário social é, ‘radicalmente’, potência criadora, que adjetiva e circunscreve a *práxis* social”. A autora diz ainda que:

apesar de atravessado por inúmeras contradições e submetido a uma “alógica” que não autoriza que dele pintemos um retrato acabado e unívoco, o imaginário social é, antes de mais nada, uma totalidade: refere-se à experiência global de instituição da própria sociedade – e não apenas de um só dos grupos que a compõem. (p. 36)

Nesse sentido, o imaginário social nos permite recrudescer as idéias de pesquisa, reflexão e professor tais como social e historicamente as alimentamos como expressão de um desejo coletivo. Recorrer à concepção de imaginário social reflete aqui, portanto, a clara intenção de que possamos estar mais comprometidos com a construção do ideário em que acreditamos do que com tendências modistas e acríicas na formação de professores.

2 Das Concepções de Pesquisa e Reflexão ao Paradigma de Professor Pesquisador-Reflexivo

Não precisamos ir longe quanto às acepções de pesquisa e reflexão a serem exploradas aqui. Como ponto de partida, servem-nos as que utilizamos no cotidiano, submetidas a um exercício lógico de pensamento.

Mesmo quando desprovida de qualquer nível mais elaborado de fundamentação teórica, a pesquisa é considerada como “busca”, que em si é uma palavra que sugere um ato deflagrado por uma curiosidade ou por um sentimento de ausência ou necessidade de algo, ligado a diferentes finalidades: intelectuais, práticas, artísticas, espirituais, sociais, entre tantas outras possíveis. Se remontarmos à saga primitiva da história humana, lá está a “busca” como componente fundamental de constituição do que o homem é hoje e como prenúncio do que é vital para sua evolução permanente.

Mesmo ao nível de sistematização acadêmica em que se apresenta hoje a pesquisa, enquanto investigação acurada, sistematizada, submetida a procedimentos rigorosos, visando à descoberta do conhecimento inédito, científico, fruto da razão humana, ela ainda reflete a atitude fundamental que o ser humano tem de buscar ultrapassar as próprias fronteiras. Daí não ser concebível no imaginário social, o professor — enquanto pessoa a quem conferimos a responsabilidade e acreditamos competente para atuar na formação de outras pessoas — destituído desse desejo e capacidade fundamental de pesquisa.

Com a reflexão não é diferente. Exerce-a o ser que pensa, que se dá conta de sua condição distintiva dos outros seres: a razão e a capacidade de sentir e perceber distintamente os diferentes fatos e fenômenos que o circundam. O conceito de reflexão está diretamente associado ao voltar-se sobre si mesmo, à consideração atenta e repetida sobre algo. Tal como a busca, a reflexão está presente sempre que o homem carece racionalizar e compreender o que faz, vivencia e sente.

Ou seja, a reflexão é movimento interno e condição intrínseca de crescimento de cada indivíduo. Daí porque também ao professor não se possa admitir uma prática desprovida de reflexão. Tal prática é, no mínimo, um ato de alheamento do professor para consigo mesmo e para com aquele que é submetido à sua autoridade, bem como alheamento à consciência política e social da amplitude das implicações de seu fazer e também de sua omissão.

2.1 A pesquisa e o professor como pesquisador

Mas, de onde vem o paradigma do professor como pesquisador? O que justifica a pesquisa ser tomada, nos dias de hoje, como uma proposta, de certa forma, “inovadora” para a formação de professores? Reiterando considerações anteriores, não seria a pesquisa, sua prática, sua incorporação no fazer docente, algo intrínseco à natureza do ser professor? Afinal, conseguiríamos tranquilamente conceber em nosso imaginário um professor que se limite às práticas de transmissão de conteúdos, alguém facilmente substituível, cuja utilidade se esgota diante da riqueza e da diversidade das novas tecnologias da comunicação e da informação?

Sem dúvida alguma, quando nos situamos no contexto da cibercultura (RAMAL, 2002) em que vivemos, é impossível não reconhecer que estamos no âmago de um processo de reconceptualização tanto da escola enquanto instituição educativa nos

novos tempos, quanto do professor, enquanto agente aprendiz e construtor do conhecimento, cuja identidade, ainda ligada a um modelo tradicional de transmissor de conteúdos é duramente criticada. Ramal ilustra bem esse novo contexto, quando diz que

[...] o professor – se continuar agindo apenas como um bom transmissor de conteúdos, será substituído por softwares interativos, com maior capacidade de memória, que passem as informações com imagens coloridas, músicas e vídeos divertidos. O momento é, portanto, decisivo para que se redescubra o valor do espaço escolar e para que o perfil docente seja reinventado. (2002, p. 15)

O momento presente, portanto, exige do professor a atitude de busca, de construção do conhecimento, seja sob a égide da orientação dos organismos internacionais e do poder oficial, como a do “aprender a conhecer” (DELORS, 2003), seja sob o reconhecimento decorrente da reflexão individual e coletiva dos próprios professores de que a docência implica mais que apenas ensinar, no sentido estrito do termo.

Segundo Freire (1997, p. 32), para quem ensinar exige pesquisa,

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Com esse pensamento, Freire nos remete ao fato de que pesquisa e professor são intrínsecos, bem como à consciência de que a discussão atual sobre que tipo de pesquisa seja cabível ao professor, pode ser considerada um despropósito para com a docência. Como negar ao professor a perspectiva da produção do conhecimento sobre a prática educativa, independente de que esta prática seja ou não a sua? Como negar-lhe a possibilidade de, sendo docente, aprofundar uma reflexão sobre a natureza e as questões práticas, epistemológicas, filosóficas e políticas envolvidas no fazer educativo? Dito de outro modo, como não contemplar no currículo de formação de professores, a pesquisa como eixo fundamental?

Nas discussões atuais, o paradigma do professor pesquisador está muito associado ao de professor reflexivo, desde as proposições de Schön (1992, 2000), baseadas nas idéias de “conhecer na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. De acordo com Pimenta (2002, p. 20), é o movimento representado pela “reflexão sobre a reflexão na ação” que “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática”.

Note-se, no entanto, a que tipo de pesquisa se destina o professor na citação de Pimenta: à pesquisa de *sua prática*. Qual, então, a finalidade dessa pesquisa que o professor deve realizar?

A concepção de pesquisa na formação de professores, assumida sob a égide da *epistemologia da prática*, tem tomado a prática do professor como o principal referencial de produção de conhecimento a voltar-se para si mesma num movimento cíclico: a prática alimenta a produção do novo conhecimento que, por sua vez, deve realimentá-la de volta. Entretanto, que tipo de conhecimento se constrói sobre uma prática que é diretriz de si mesma, fonte e destino de sua própria evolução? Como a perspectiva da epistemologia da prática pode fazer com que essa prática transcenda a si mesma numa dimensão teleológica?

Moraes e Torriglia (2003), ao discutirem a configuração contextual desse novo paradigma de formação de professores (professor pesquisador-reflexivo), evidencia o risco das práticas centradas em si mesmas, circunscritas somente ao espaço escolar. Nesse contexto em que se situa a epistemologia da prática, há o que Moraes (2003) denomina de “reco da teoria” na produção de “conhecimento”.

Para Moraes e Torriglia (2003), as práticas de formação de professores, embora possam e devam estar diretamente articuladas às vivências da docência, carecem da fundamentação das teorias pedagógico/educacionais em estreito diálogo com as ciências sociais e humanas. Em suas palavras:

[...] se com frequência é preciso priorizar a experiência docente cotidiana – pois em tantos momentos se faz necessária a intervenção sob a pressão do tempo, sob o risco de perder oportunidades únicas –, isso não significa que a teoria abandone seu lugar catalisador. Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*. (p. 48)

Esta questão é preocupante, principalmente, porque não é possível dizer que, no paradigma de professor pesquisador reflexivo que se vem construindo exista uma preocupação em que esse novo ator reflita sobre sua ação influenciada por fatores culturais, sócio-políticos e ideológicos, tampouco que busque orientar sua própria prática em função de uma postura crítica diante desses fatores.

No bojo da epistemologia da prática está a crítica ao intelectualismo acadêmico – que distancia a Universidade dos processos reais que ocorrem na escola e na prática educativa –, enredada no discurso da profissionalização, mas, ao mesmo tempo, está o

que Shiroma (2003) vem denunciar como um processo de “desintelectualização” do professor, ratificado pelas políticas de reforma educacional.

Para esta autora,

Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003, p. 76-77)

Assim, há que se reconhecer, por um lado, a crítica ao intelectualismo acadêmico, haja vista que, de fato, a Universidade e os cursos de formação profissional em educação não podem discutir as práticas educativas nem tentar apreender a complexidade de seus processos se deles não se aproxima, se com seus sujeitos não dialoga.

Por outro lado, vale destacar mais uma vez o pensamento de Moraes e Torriglia (2003, p. 57), quando defendem que “as categorias ‘produção de conhecimento’ e ‘pesquisa’ não se prendem ao campo do imediato”, justificando que somente a atividade experimental não é suficiente para fazer compreender a experiência, “uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo”.

2.2 A reflexão e o paradigma do professor reflexivo: da reflexão á reflexão crítica ou do professor reflexivo ao intelectual crítico

Conforme já explicitado anteriormente, o paradigma do professor reflexivo tem se fundamentado especialmente nas idéias de Donald Schön que, segundo Perrenoud (2002, p. 14), “de certa forma, [...] revitalizou e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação”. Entretanto,

o profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action*. Encontramos essa idéia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Contudo, tamanha tem sido a difusão das idéias em torno desse paradigma, que este trabalho não objetiva rerepresentá-lo, mais uma vez, nos moldes estritos da epistemologia da prática, mas, visa abordá-lo sob uma acepção que, partindo das idéias de intelectual crítico e de reflexão crítica, discuta-as a partir de importantes contribuições como as de Freire (1997), Contreras (2002) e Giroux (1997), de tal forma a também fazer correspondência com uma noção não reducionista de professor pesquisador.

Num discurso de ampliação à perspectiva de profissional reflexivo, explorado por Schön, Giroux (1997) apresenta a idéia de professor como *intelectual crítico*, intelectual transformador. Segundo ele,

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (p. 161)

Entretanto, complementa dizendo que:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (p.162-163)

Para Giroux (1997, p. 163), portanto, o professor como intelectual crítico transformador transcende a figura do professor reflexivo da prática, proposto por Schön. Em sua perspectiva, os intelectuais transformadores têm o papel de articular a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, tendo como implicação a tarefa da manifestação contra as injustiças econômicas e sociopolíticas dentro e fora da escola.

Contreras (2002, p. 162), numa análise comparativa entre *intelectual crítico* e o *professor reflexivo*, diz que “Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes”, por outro lado, o paradigma do professor reflexivo expressa essas articulações com a prática, mas não indica uma orientação finalística para a prática. Daí, propõe a concepção de reflexão crítica, baseando-se, principalmente, nas proposições de Stephen Kemmis.

Para Contreras (2002, p. 162), numa paráfrase ao pensamento de Kemmis,

a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma crítica” que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

E complementa dizendo que:

a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

Nesta noção de reflexão crítica, Contreras apresenta, portanto, uma proposição sintética entre os modelos de profissional reflexivo e intelectual crítico. Refletindo essa posição também está Freire, como um dos principais teóricos inspiradores da Teoria e da Pedagogia Críticas na contemporaneidade.

Para Freire (1997, p. 43-44),

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha na prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Portanto, a exemplo das proposições de Kemmis (1985, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p. 162-165), em Freire a reflexão é necessariamente crítica e vinculada com a prática. Quando Paulo Freire destaca a forma de abordagem do discurso teórico, que “tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática”, está, por um lado reconhecendo a teoria como imprescindível à reflexão crítica, mas, ao mesmo tempo reconhecendo uma natureza relacional fundamental entre ambas. Elas devem estar suficientemente próximas a ponto de “quase” se confundirem, mas, também de “jamais” se confundirem.

O que se pode depreender, fundamentalmente, é que o “distanciamento epistemológico”, necessário à superação da “curiosidade ingênua” também não terá sentido se se configurar de tal forma que nessa relação já não se consiga mais apreender a realidade, as práticas e os sujeitos no âmago das contradições e situações que vivenciam. Dialogar com a prática, no sentido freireano, não é se confundir com ela, mas, certamente, reconhecer-lhe como espaço fundamental em que as concepções humanas se manifestam, onde toda teoria se concretiza.

Não será difícil imaginar que sem o “conteúdo” finalístico, sem uma clara orientação teleológica de sua atividade, como hoje se manifesta, segundo Contreras (2002), o professor pesquisador reflexivo esteja muito mais propenso a ser um exímio praticante da “curiosidade ingênua” do que da “curiosidade epistemológica”, baseada na “rigoriedade metódica”, que, tanto mais se constrói, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender (FREIRE, 1997, p. 27).

2.3 As implicações da concepção de professor pesquisador reflexivo

Pelas proposições aqui assumidas, penso que, salvo como forma útil de provocação de debate, é redundante falar em professor pesquisador reflexivo como se fossem necessários os qualificativos “pesquisador” e “reflexivo” para expressar o imaginário e o sentido ontológico do ser professor. Pesquisa e reflexão são inerentes ao ser professor pela própria natureza do seu fazer.

Da mesma forma, a criticidade é uma condição do ser docente que reconhece em sua tarefa um ato político, como nos diria Paulo Freire. Do seu pensamento é possível depreender que a criticidade é condição *sine qua non* para que o professor realize sua função construtora frente a si mesmo e aos outros; é condição de libertação da própria consciência que possibilita ao homem dispor-se também como instrumento à libertação de outrem.

Portanto, o designativo “professor” carrega intrínseco a pesquisa, a reflexão e a crítica. Se, ainda hoje, estamos a discutir a condição deficitária da docência, a crise da identidade do professor, suas competências, sua profissionalidade e sua formação, por um lado, talvez seja pela própria impossibilidade de nos mantermos inertes à revolução tecnológica da cognição humana pela qual estamos passando, nunca dantes vivenciada. Por outro, talvez seja pela função demasiadamente estratégica representada pela docência na construção do projeto futuro de toda e qualquer sociedade.

Mas, pensando de outra forma, perguntemo-nos: seria possível à docência, ao ser professor, ao fazer educativo, eximir-se da crítica e da autocrítica permanentes? A atividade humana responsável pela educação das futuras gerações, gerações cada dia mais multifaces, pode fixar uma identidade? E, se pode, que identidade seria essa? Não seria esse o momento de reconhecer que uma das características fundamentais da docência também é o redefinir-se sempre?

Se partir da referência de um professor pesquisador reflexivo crítico, como intelectual transformador, a ser alimentada em nosso imaginário, pode ser uma atitude criticada como a mera alimentação de uma utopia, por tomar como referência uma imagem que está bem distante dos professores reais da atualidade, talvez seja exatamente aí que essa imagem seja mais útil e revele sua maior potência. Em certa passagem Lillian do Valle (1997, p. 40) nos diz que

Não são as críticas que destroem a Escola imaginária: antes, pelo contrário, elas a alimentam, como desafios colocados à nossa razão em vista da manutenção do ideal. É o desinvestimento, o esquecimento e a denegação que ameaçam a Escola.

Penso que, nessa discussão, o pensamento da autora é perfeitamente aplicável, carecendo apenas de uma troca do termo Escola pelo termo Professor.

3 Considerações Finais

Nas muitas discussões que se vem fazendo em torno da figura do professor pesquisador reflexivo, parece não haver dúvidas que, não obstante a grande fertilidade na produção acadêmica em defesa da perspectiva da epistemologia da prática, este não é um terreno isento de contradições. Pelo contrário, sob a face do que se vem considerando um “avanço” na área da formação docente, há, nas entrelinhas um conjunto de idéias implícitas quanto ao que seja o conhecimento, a pesquisa, a reflexão, a tarefa do professor, que não necessariamente representa um ganho qualitativo.

Esses conceitos, bastante caros à formação docente têm sido ressignificados (MORAES, 2003) segundo a conveniência de interesses que, certamente, não correspondem aos dos educadores que vêm pensando, atuando e lutando pela escola pública. Da forma como os concebemos classicamente, praticamente não os reconhecemos no discurso hegemônico atual.

Mas, enfim, supondo que estejamos, de fato, frente à predominância de um discurso de formação de professores agora voltado para a efetividade da reflexão e produção do conhecimento e, em especial, de valorização das práticas escolares, como esse ideário, em pouco mais de vinte anos, pôde se intensificar tão maciçamente? Como o sistema capitalista, a nível global, alimentado por relações sociais de desigualdade, pode estar patrocinando uma concepção de formação de professores que, pelos conceitos que absorve, poderia servir de instrumento ao questionamento de suas estruturas?

Talvez o olhar mais sensato ainda seja o de desconfiança, aquele em que se assume certo distanciamento para se ter condições de perceber a totalidade. Quando tudo se torna muito unânime, quando as vozes dissonantes são poucas, há que se desconfiar. E, neste caso, não se trata de nenhum pessimismo gratuito, mas de cuidado com valores fundamentais. É preciso que nos perguntemos, a cada dia, por nossos velhos desejos e sonhos, no intuito de saber se ainda lembramos deles, se foram transformados e, se foram, por quê?

Palavras como, professor, pesquisa, conhecimento, criticidade, política, cidadania, democracia e autonomia não podem ser transformadas, simplesmente em *slogans*, cujo êxito, em geral,

resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERAS, 2002, p. 23)

E, finalmente, se o imaginário é potência criadora, é sempre tempo de acreditar, valorizar e difundir o ideário que ainda alimenta nossa prática, os sentidos mais profundos de nosso ser professor e a inspiração primeira que nos faz estar no caminho do outro como um instrumento para sua formação e constituição humana.

THE TEACHER AS REFLECTIVE RESEARCHER: CRITICALS IMPLICATIONS OF A CONCEPT

Abstract: This text results of a bibliographical study around the prominent quarrel that involves the paradigm of the reflective teacher-researcher, having for objective to show the current inadequate presentation of this concept, trying to interpret it again to the light of an imaginary of teacher who rescues dimensions ontological that it are intrinsic in his direction. From the reflective teacher-researcher, with beddings in the epistemology's practical, argues the notion of teacher as producer of knowledge, where the theory occupies basic place, but, in a strict dialogue with the practical. From the strict perspective of reflective teacher, it advances for the logical understanding of the critical reflection, understanding the teacher's paper as a critic intellectual transformer, of where is possible to infer that research, reflection and critic are intrinsic components of the teacher being. Part of some ideas defended by Freire, Giroux and Contreras.

Key-words: Formation of teachers. Research. Critical reflection. Reflective teacher-researcher. Critical intellectual.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

MORAES, Maria C. M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORAES, M. C. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA & GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAMAL, Andréia Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHIROMA, Oneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1984.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1987.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.