

A SEMPRE PROBLEMÁTICA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Valdenice de Araújo Prazeres

1 Introdução

O problema da relação entre teoria e prática na formação de professores(as) é algo constante nos debates e pesquisas desde longa data, visto que, tradicionalmente, essas duas dimensões da práxis humana dissociam-se nos currículos tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Os(As) alunos(as) dos cursos de formação inicial assim como os(as) professores(as) que participam de programas de formação continuada, apesar de reconhecerem a importância dos conhecimentos teóricos no seu processo formativo, indicam a necessidade de relacioná-los com a prática a ser desenvolvida nas escolas.

As diferentes formas de se conceber a relação teoria e prática na formação de professores(as) relacionam-se ao perfil dos(as) profissionais que se pretende formar, por sua vez relacionado à concepção de Educação. Historicamente, tal relação tem se expressado ora numa visão dicotômica, em que há separação entre as duas (com ênfase ou na teoria ou na prática), ora numa visão associativa, em que há uma justaposição (a prática é vista como aplicação da teoria), ora numa visão de unidade (teoria como retratadora, constatadora e orientadora da prática social) (BRZEZINSKI, 1998).

Mas é preciso atentar que a cisão entre a teoria e a prática é uma consequência da divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas. Portanto, tal como Kuenzer (2005), acredita-se que uma visão de unidade baseada em uma relação dialética entre essas duas dimensões da práxis humana é um desafio que deve caminhar paralelamente à luta pela superação deste modo de produção.

2 Formação de professores(as) nas políticas atuais

De acordo com as políticas atuais as mudanças que se fazem necessárias no processo de formação docente, tendo em vista a construção de um novo perfil profissional de professores(as), referem-se à valorização de outro tipo de abordagem, que priorize o conhecimento didático (“como ensinar”), e não os fundamentos da educação.

O conjunto de reformas instituídas pelas políticas educacionais brasileiras traz para o centro da cena propostas curriculares *renovadas*, vinculam “toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156), evidenciando uma visão que defende uma relação determinista entre o desempenho do(a) professor(a) e a aprendizagem de seus(uas) alunos(as).

A qualidade do trabalho docente tem sido alvo principal dos discursos das reformas educacionais da última década do século passado, alegando que os professores(as) não têm desenvolvido os *saberes e habilidades* necessários para o exercício qualificado do magistério. Nessa perspectiva, os problemas educacionais são computados a uma prática pedagógica ineficiente devido à precária formação recebida, sobretudo no que diz respeito ao *quê e como ensinar* em sala de aula. Em síntese, a prática pedagógica, decorrente da formação inicial dos(as) professores(as), é responsável pelos *índices de fracasso escolar, ainda, absurdos*.

É preciso atentar que, em geral, nos documentos relativos às políticas de formação continuada não são consideradas as diferenças de formação inicial entre os(as) professores(as) que atuam no magistério, tampouco as diferenças de percurso profissional. Sabe-se que existem professores(as) com formação em nível médio, outros em nível superior. Quando se trata deste nível, a formação se dá em faculdades com qualidades diferenciadas, mediante uma infinidade de oferta de cursos: à distância, presencias, semi-presenciais, virtuais, etc. Por outro lado, os anos de experiência no magistério também são indicadores que merecem ser considerados numa proposta de formação continuada.

No entanto, na concepção de formação de professores(as) subjacente aos documentos produzidos no movimento de reformas educacionais, homogeneízam-se suas demandas formativas, tanto é que se elegem competências profissionais, com vistas a um desempenho pré-estabelecido, observável e avaliável.

Outro aspecto que merece destaque nas políticas é a ênfase no *como ensinar*, ou seja, à formação prática. Considerando que a falta de tratamento adequado ao conhecimento didático é apontada como um dos problemas da formação docente, propõe-se uma metodologia pautada na resolução de situações-problema, ou seja, na tematização da prática. Tal argumento vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (1995) quando avalia que a formação docente precisa ocupar centralidade nos debates sobre as questões educacionais. Para tanto, sinaliza a necessidade do delineamento de novas

maneiras de pensar a problemática dessa formação, tendo em vista as deficiências científicas e pobreza conceitual que a têm caracterizado.

Diversificar os modelos e práticas de formação docente de modo a estabelecer novas relações dos(as) professores(as) com o saber pedagógico e científico, por meio da experimentação e da reflexão sobre o trabalho pedagógico, é o cerne das proposições do referido autor. Para Nóvoa (1995) o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) tem de estar articulado com as escolas e seus projetos, uma vez que “[...] a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Facci (2004) e Pimenta (2005) esclarecem que as discussões em torno da formação reflexiva de professores(as) emergem na década de 1960 na Inglaterra e nos anos de 1980 nos EUA, como contraposição à concepção tecnocrática do professor(a). Nesta concepção, privilegia-se a racionalidade técnica na formação, de maneira que os(as) professores(as) sejam instrumentalizados para aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas descontextualizadas.

A formação reflexiva caminhará na contramão dessa concepção tecnocrática de formação e trabalho docente, priorizando os conhecimentos práticos e as reflexões realizadas pelos professores(as). Para tanto, propõe um eixo metodológico pautado na tríade ação/reflexão/ação, tendo em vista que em situação de profissionalidade, o(a) professor(a) reflete na e sobre sua prática, o que permite construir os saberes necessários para uma atuação profissional qualificada.

Pimenta (2005) questiona porque a discussão sobre “professor reflexivo”, como movimento teórico de compreensão do trabalho docente, tomou conta do cenário educacional brasileiro na última década do século passado. Analisando a gênese desse conceito ela sinaliza que foi Donald Schön, pesquisador norte-americano, quem propôs uma formação profissional baseada na epistemologia da prática proposta por Dewey (1859-1952), autor que pesquisou a distinção entre o ato humano reflexivo e o rotineiro.

Na obra *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* Schön (2000) apresenta os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Ao fundamentar o primeiro conceito fica claro a crítica aos modelos de formação que privilegiam os conhecimentos científicos, ou o paradigma da racionalidade técnica, entendida simplesmente “como uma prática derivada da filosofia positivista” (SCHÖN, 2000, p. 15). Para este autor

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo o conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos (SCHÖN, 2000, p. 39; grifos nossos).

Nessas palavras percebe-se que o trabalho do(a) professor(a), a despeito do que aparentam os argumentos, não é visto com um trabalho intelectual. Schön (2000), ao defender a necessidade da reflexão na formação docente, contraditoriamente, considera este(a) profissional como um aplicador de teorias e técnicas.

Com efeito, suas críticas aos modelos “clássicos” de formação se apóiam no argumento de que a racionalidade técnica revela-se como aplicação passiva de conhecimentos científicos produzidos, sistematizados e transferidos por outros. Ainda nesse aspecto, Schön (2000) argumenta que os conhecimentos científicos não bastam para construir a competência profissional. A formação que os privilegia não atribui o devido valor às situações práticas reais e ao processo de reflexão sobre elas.

Nesse sentido, Schön (2000) observa que é mediante o processo de reflexão-na-ação que o(a) professor(a) aprende ativamente, a partir da análise e da sua própria prática. Daí a centralização no fazer cotidiano e no pragmatismo. Ou a transposição de um modelo que privilegia o conhecimento teórico para um modelo essencialmente prático.

Na concepção deste autor, o conhecimento construído na reflexão-na-ação, constituindo-se num repertório de experiências, é mobilizado em situações idênticas, porém não dão conta de situações novas. São estas novas situações que se mostram capazes de propiciar a busca, a análise para possíveis explicações da natureza das ações. Esse processo do pensamento, portanto, ocorre de forma retrospectiva sobre as situações e os problemas colocados por elas. É o segundo processo necessário para a formação de professores(as), denominado pelo autor de reflexão sobre a ação.

Mas, é no terceiro processo que, segundo o autor, o(a) profissional vai alcançar avanços no seu processo formativo. Segundo Schön (2000), ao refletir sobre a reflexão na ação, o(a) profissional constrói sua forma pessoal de conhecer, o que contribui para torná-lo(a) autônomo(a), tendo em vista que esse pensamento suscita uma análise, *a posteriori*, das características e dos processos de sua própria ação.

Portanto, é preciso ressaltar que o referido autor não desconsidera totalmente a teoria, mas atribui-lhe *status* diferenciado, secundário mesmo. O

conhecimento teórico a ser privilegiado na formação prática é o conhecimento útil para a reflexão da prática pedagógica. Prova disso é sua observação quando analisa as implicações de um ensino prático reflexivo para a educação profissional.

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e aprendizagem no fazer. Se não procederem assim, será difícil para as escolas determinar como suas concepções anteriores de conhecimento profissional e ensino estão colocadas em relação às competências que são centrais à prática e ao ensino prático. Seus esforços para criar um ensino prático reflexivo podem produzir apenas uma nova versão dual, no qual ensino de sala de aula e a prática não têm entre si qualquer relação possível de discernir (SCHÖN, 2000, p. 133).

Nota-se que o caráter sócio-histórico da formação de professores(as) é ignorado nessa concepção, uma vez que a reflexão proposta coloca o(a) docente na posição de investigar-se a si mesmo(a), por meio da reflexão sobre a natureza de sua própria prática, sem considerá-la inserida nas concepções e práticas sociais construídas ao longo dos determinados e diferenciados momentos históricos.

Reduzindo a reflexão dos(as) professores(as) à própria prática pedagógica, e a partir dos seus próprios conhecimentos teórico-práticos (ou de conhecimentos úteis à reflexão), o “novo” perfil profissional que esse modelo pode contribuir para formar nada se assemelha àquele reivindicado pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as): um profissional de caráter amplo, com consciência crítica, capaz de entender a realidade de seu tempo, para interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002).

Recorre-se a Pimenta (2005) que ao fazer a análise da gênese do conceito de professor reflexivo, apresenta algumas críticas, a partir de uma revisão dos desdobramentos conceituais em diferentes perspectivas teóricas

[...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2005, p. 22).

Em direção semelhante, Maués levanta algumas indagações:

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando

importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1983), sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? (MAUÉS, 2003, p.102)

Ghedin (2005 p. 137), também pondera:

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Duarte (2003) analisa que a perspectiva do professor reflexivo defendida por Schön refere-se a uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico. Para este autor tanto o paradigma do *professor reflexivo* quanto do construtivismo surgiram na América do Norte e na Europa como uma ramificação do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista.

No Brasil, ainda segundo este autor, a epistemologia da prática foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal na década de 90 do século passado, constituindo-se parte integrante de um universo pedagógico que denomina de "as pedagogias do aprender a aprender".

Esta pedagogia além de desvalorizar o saber escolar, no caso da formação de professores(as), questiona a universidade como seu lócus privilegiado e a importância do saber teórico/científico/acadêmico na *construção dos saberes* necessários para a atuação profissional. Ademais, atribui aos(às) professores(as) uma maior responsabilidade pela sua formação, cabendo a eles(as) o investimento necessário para garantir uma formação permanente capaz de dar respostas aos problemas colocados pela atuação profissional.

Na análise de Freitas (2002, p. 49)

Defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais [a formação continuada] tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores* (itálicos da autora).

O que está em jogo, atualmente, é a necessidade de reafirmar tanto o lugar de relevância que ocupa a teoria na reflexão e na análise da própria prática e a

abrangência das reflexões e dos referencias teóricos na formação de professores(as). Do mesmo modo que as reflexões não podem reduzir-se ao contexto da sala de aula e à prática pedagógica dos(as) professores(as), a teoria não pode reduzir-se ao conhecimento didático, sob a alegação de que este é capaz de responder aos problemas colocados pela atuação profissional. Oportuna se faz a observação de Castro (2005, p. 475):

[...] não é qualquer conceito de reflexão que deve oferecer sustentação a uma proposta de formação de professor reflexivo, sob pena de limitar essa formação a uma reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle.

Argumentando que os modelos de formação adotados no Brasil não contribuem para que as pessoas aprendam e exerçam cidadania num mundo cada vez mais exigente, o documento *Referencias Curriculares para formação de professores* (BRASIL, 1998) indica a necessidade de mudança no que se refere às suas práticas. Para tanto, inclui “a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores” (BRASIL, 1998, p. 18) e aponta os pressupostos nos quais se apóia, destacando-se, para os objetivos desta seção, a necessidade de metodologias pautadas na *articulação teoria-prática, na resolução de situações-problemas e na reflexão sobre a atuação profissional*.

O processo formativo de professores(as), portanto, é entendido como municiação prática com investimento no desenvolvimento da capacidade de acionar conhecimentos necessários à resolução de problemas, localizados no cotidiano da sala de aula, privilegiando um conhecimento útil para a resolução desses problemas. Esse é o sentido atribuído à articulação teoria e prática.

Desse modo, no âmbito dessa concepção encontra-se um antigo debate, que diz respeito ao papel atribuído à teoria e à prática na formação de professores(as) e como devem se relacionar. Assim, recorre-se a Vasquez (1977) quando analisando o que é a práxis, define atividade humana, como a ação dirigida a um objeto com a finalidade (resultado final) de transformá-lo (produto efetivo, real). Por se desenvolver de acordo com finalidades, a atividade humana requer certa consciência. No entanto, diferencia atividade da consciência – elaboração de finalidades e produção de conhecimento – de atividade prática – trabalho humano, criação artística ou práxis

revolucionária –, afirmando a impossibilidade de separação entre ambas, uma vez que o ser humano age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo.

A capacidade de refletir sobre sua prática é um dos diferenciais entre o gênero humano e demais seres vivos. Nessa perspectiva, a reflexão é inerente à atividade de homens e mulheres, em todos os momentos da vida. Aliás, foi a dialética entre o fazer e o pensar que possibilitou a humanização e a construção da cultura humana em geral e das sociedades em particular. No entanto, discutir a reflexividade na formação de professores(as) significa pensar em reflexão de grau ou nível diferente, assim como distinguir atividade prática e práxis.

Concordando com Pimenta (1995, p. 83), afirma-se que a atividade docente é práxis. Toda práxis é atividade, mas nem toda prática é práxis. Práxis – atividade material consciente e objetivante – não se reduz a atividade subjetiva (psíquica), que não se objetiva materialmente, nem à atividade prática. A unidade entre as duas é que se pode chamar de práxis, definida como atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente (VAZQUES, 1977).

Tal como Vazquez (1977), acredita-se que só é possível falar de oposição entre teoria e prática se esta relação é formulada em bases falsas: “seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática” (p. 210).

Ao desvincular-se da teoria, a prática é suposta como suficiente e é tomada em seu sentido utilitário; a teoria se faz desnecessária e mesmo nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. A prioridade é conferida a uma prática sem teoria, ou com um mínimo dela, o que permite concluir que o pensamento do senso comum corresponde ao praticismo.

No entender de Vazquez (1977) a prática é fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. É ela que determina aos homens e mulheres o que é necessário e o que é preciso conhecer para transformar a natureza, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer. E é no processo de transformação da natureza que a teoria progride; a partir da relação prática dos homens e mulheres, que coloca sempre novas exigências, ampliando tanto o horizonte dos problemas como o das soluções. É nesse processo de transformação do mundo exterior que, também, os homens e as mulheres se modificam.

Pimenta (1995, p. 96) observa que

a intencionalidade confere à prática, enquanto critério de verdade, caráter diferente daquela prática presente empírica e cotidianamente na vida humana, pois as respostas aí, mesmo que diferentes de situação para situação, não ultrapassam os limites dos condicionamentos habituais, sendo simples aproveitamento de experiências cujos resultados são conhecidos.

Esta opinião corrobora-a Freire (2001) com suas análises sobre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. Dialogando com este autor, afirma-se que a superação de teorias e práticas na formação docente só é possível, por meio da passagem da curiosidade ingênua (inerente ao ser humano na vida cotidiana) à curiosidade epistemológica.

Tal passagem se dá quando a curiosidade ingênua se criticiza, na aproximação metodologicamente rigorosa (com rigor científico) ao objeto cognoscível (a prática educativa como um todo). Para este autor, o “pensar certo” demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos, porque o “saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 2001, p. 43).

A obra de Paulo Freire, também oferece grandes contribuições para o debate sobre a formação de professores(as), tendo em vista sua significativa produção teórica na qual elegeu como foco de análise a prática exercida por eles(as). No pensamento freiriano a relação teoria-prática ocupa lugar de relevância, subsidiando as discussões acerca dos conhecimentos e saberes fundamentais a uma prática educativo-crítica.

Partindo de uma visão libertadora, ele se distancia, diametralmente, das idéias neoliberais e, portanto, de suas formas ideológicas para o alcance do consenso, do consentimento e da legitimação das ações de órgãos oficiais, como também das atitudes desencadeadas pelas organizações da sociedade civil articuladas a esse projeto. .

No entanto, por vezes, as palavras de Freire (2001) parecem fundamentar a perspectiva atual para a formação de professores(as) (seja inicial ou continuada): da *reflexão sobre a prática* ou do professor reflexivo. Em *Pedagogia da Autonomia*, por exemplo, o autor assevera: “[...] 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” (FREIRE, 2001, p. 43)

Percebe-se nestas palavras a preocupação com a necessidade da atitude reflexiva do(a) professor(a), todavia da reflexão **crítica**; sobre a prática de **hoje e de ontem**. Essa visão permite entender que o autor não se refere exclusivamente à prática do(a) próprio(a) professor(a), nem à prática reduzida aos problemas imediatos. Na compreensão de Paulo Freire “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2001, p. 24; grifo nosso).

Nesse sentido, há de se ressaltar que os fundamentos que apontam para a perspectiva da *reflexão sobre a prática* presente nas diretrizes e referenciais curriculares para formação de professores(as), foram adotados num cenário de ajuste neoliberal onde uma das estratégias é a globalização das agendas educacionais.

Neste cenário, deve-se, igualmente, considerar que é conveniente tanto para o Estado quanto para os paradigmas dominantes apropriarem-se de concepções elaboradas e difundidas por pesquisadores(as) críticos e pelos movimentos dos(as) educadores(as) que, ao longo da história, têm lutado por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade social.

No âmbito da grande contribuição de Freire (2001) para a reflexão de questões relacionadas à relação teoria e à prática na formação de professores(as) destaca-se também seu posicionamento quando postula que “ensinar exige apreensão da realidade” (p. 76-80).

Com efeito, a apreensão da natureza da prática docente, entendida como práxis social, é condição *sine qua non* para uma prática pedagógica de qualidade, consciente, e não firmada no senso comum e/ou na intuição. A apreensão das diversas dimensões que caracterizam a essência – e não a aparência – da prática educativa é que permite ao(à) professor(a) mover-se com clareza em sua prática.

Disso decorre que uma sólida formação teórica é imprescindível para a apreensão do significado e do sentido do trabalho docente para além do contexto da sala de aula, ou seja, inserido no contexto das relações sociais com um todo.

Concorda-se com Frigotto (1996, p. 390) quando observa que “a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática”.

Na mesma direção Freitas (1999, p. 96), observa que “[...] colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta

em seu dia-a-dia, também chamado de cotidiana. Com isso elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practioner*, um ‘prático’”.

Dessas considerações contata-se que a questão da reflexividade na formação de professores(as) remete à necessidade de reafirmar o conceito de práxis, atividade essencialmente humana que não pode ser concebida “com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (KONDER, 1992, p. 5).

No entanto, como toda atividade humana é práxis, faz-se necessário reafirmar o conceito de práxis criadora e reflexiva. Assim, para Vazquez (1997) a praxis criadora refere-se à ação humana capaz de transformar a realidade, a partir da relação indissociável entre teoria e prática, na qual os homens e mulheres também se transformam. Esta práxis representa o grau mais elevado de criação ou humanização da matéria transformada evidenciada no produto da atividade prática dos homens e das mulheres, “[...] criação [que] não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo” (VAZQUEZ, 1977, p. 246).

A práxis reflexiva refere-se a uma práxis um “grau [elevado] de consciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo” (VAZQUEZ, 1977, p. 285). Nela a racionalidade permeia todo o processo de transformação, e não somente diante de problemas, ou seja, é uma autoconsciência que se transforma junto com a realidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar a importância de processos intencionais, planejados sistematicamente, de socialização de referenciais teóricos, para que o(a) professor(a) possa superar os saberes construídos na prática cotidiana a partir da reflexão crítica sobre esta. Porém, à luz – e pela apropriação – de conhecimentos científicos.

Logo, os referenciais teóricos são as ferramentas que permitem ao(à) professor(a) ascender do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico¹ (VYGOTSKY, 1993), ou da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001).

Considerações finais

¹ Na obra “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1993) apresenta as idéias centrais de sua teoria, como a relação entre pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento e a influência determinante da cultura na constituição do gênero humano (destacando o papel dos processos formativos formais). Para tanto analisa os processos de formação dos *conceitos espontâneos, ou cotidianos e científicos*.

Pretendeu-se analisar os principais pressupostos e fundamentos que estão por trás dos discursos que constituem as políticas (e práticas) de formação continuada de professores(as) na contemporaneidade brasileira.

Percebe-se que tais discursos visam tanto reforçar as críticas à educação escolar e aos atuais modelos de formação de professores(as), considerados inoperantes e desqualificados, como estabelecer a construção de um consenso e legitimação das ações de governo orientadas pela Reforma do Estado.

O discurso que propala a necessidade de investimento na formação de professores(as) como uma das dimensões da valorização do magistério e conseqüente melhoria da qualidade da educação, oculta seu verdadeiro objetivo político que, afinado com o receituário neoliberal emanado dos organismos internacionais, busca a produtividade da educação, num enfoque de regulação social e ajuste estrutural dentro da lógica do custo-benefício.

Para tanto, indica a necessidade de redimensionar a estrutura administrativa e pedagógica da escola, passando a formação dos(as) professores(as) a ser considerada *ação estratégica e transversal* a todas as outras políticas educacionais. Ela tem um papel preponderante no movimento de reformas tendo em vista a reestruturação produtiva, notadamente na consolidação do novo modelo de gestão e na formação do(a) trabalhador(a) requerido(a) pelo processo produtivo atual.

REFERÊNCIAS

