

---

**A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO: OS EQUÍVOCOS DA IDENTIDADE ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE.**

**LA TEORÍA DEL PROFESOR REFLEXIVO: LAS EQUIVOCACIONES DE IDENTIDAD ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE.**

**THE THEORY OF REFLECTIVE TEACHER: THE MISTAKES OF IDENTITY BETWEEN TEACHING AND RESEARCH IN TEACHER EDUCATION.**

Cláudio E. Félix dos Santos<sup>1</sup>

Marta Loula Dourado Viana<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto argumenta sobre a não identidade entre ensino e pesquisa no desenvolvimento do trabalho educativo e na formação do professor. Trata-se de problematizar uma questão há algum tempo defendida pelas correntes hegemônicas no campo educativo que preconiza ser a pesquisa em detrimento do ensino uma forma mais eficaz, avançada e promissora no processo de aprendizagem. No texto nos posicionamos contrários a essa perspectiva e formulamos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, algumas críticas e indicações para o enfrentamento da hegemônica teoria do professor reflexivo na formação docente.

**Palavras-chave:** Escola Nova, Teoria do Professor Reflexivo, Pedagogia Histórico-Crítica, ensino, pesquisa.

**Resumen:** Este trabajo defiende la no-identidad entre docencia e investigación en el desarrollo de trabajo educativo y la formación del profesorado. Se trata de cuestionar la hegemonía de el principio de la investigación en detrimento de la enseñanza. Esta sería más eficaz y avanzada en el proceso de aprendizaje. En el texto, Nosotros nos oponemos a este punto de vista utilizando la “Pedagogía histórico-crítica” para proponer otra alternativa a la teoría dominante del profesor reflexivo.

**Palabras clave:** Escuela Nueva, la teoría del profesor reflexivo, Pedagogía histórico y crítico, la enseñanza, la investigación

**Abstract:** The present text argues about a no-identity between teaching and researching in the development of the educative work and in the teachers formation. The text tries to problematize a question that has been defended by hegemonic streams on the educational field that advocates the researching over teaching, a form more effective, advanced e promising in the learning process. Through the text we stood up on the contrary to this perspective and we formulate, from the Historical Critical Pedagogy, some critics and indications to face the hegemonic theory of the reflexive teacher through teaching formation.

**Keywords:** New School, Reflexive Teacher Theory, Historical Critical Pedagogy, teaching, researching.

### ***Introdução***

As orientações das agências internacionais (Banco Mundial, ONU/UNESCO, OMC) e de alguns teóricos que produzem um conjunto de reflexões, teorias e políticas para a educação em geral e a formação de professores (PERRENOUD 2001; ZEICHNER 1998, 1993; dentre outros), têm apostado na proposição da formação e trabalho docente do professor como um professor-reflexivo ou pesquisador de sua prática.

Essas propostas, por ideológicas e sedutoras, não trazem escritas em sua frente o que elas realmente são e o que representam para a formação humana numa perspectiva emancipatória.

Nesse texto nos propomos analisar criticamente a perspectiva dominante que diz respeito à hipervalorização da pesquisa e da minimização do ensino na formação dos professores da educação básica. Para iniciar essa discussão nos apoiamos nos antecedentes históricos dessa proposta que se encontram na pedagogia escolanovista e que tem sido atualizada pelas pedagogias do “aprender a aprender”<sup>3</sup>. Concluímos nosso artigo demarcando as diferenças entre ensino e pesquisa sem desconsiderar a necessidade de uma formação de professores em um ambiente de estudos rigorosos e de pesquisa científica.

### ***A escola nova e a defesa da pesquisa em detrimento do ensino.***

Segundo Luzuriaga (1961) a escola nova apresenta cinco ideias centrais: 1. a ideia de atividade; 2. de vitalidade; 3. de liberdade; 4. de individualidade; 5. de coletividade. Com base nessas ideias, o referido autor formulou uma caracterização desta corrente pedagógica nos seguintes termos: “a educação nova é a educação que aspira a formar a individualidade vital humana, dentro da coletividade, em um ambiente de liberdade por meio da atividade.” (LUZURIAGA, 1961, p. 29).

Sobre a ideia de atividade, os escolanovistas defendem a ação do próprio aluno e criticam o que denominam verbalismo. O natural é a atividade, mas desde que seja movida pelos interesses do próprio aluno. Essa atividade, no entanto, não pode ser espontânea, mas direcionada e motivada pelos indivíduos.

Dando ênfase acentuada na experiência, o movimento escolanovista desenvolverá um corpus teórico considerando ser essa atividade um caminho bastante auspicioso para o desenvolvimento de uma formação humana nas escolas. Isso superaria a pedagogia tradicional que tinha, no entendimento da escola nova, uma perspectiva livresca, estática e desligada das experiências da vida dos educandos.<sup>4</sup>

No entendimento de Dewey (1959a),

A capacidade de aprender com a experiência significa formação de hábitos. Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos. Os hábitos tomam uma forma passiva ou de equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio – e uma forma ativa de aptidões para readaptar a atividade a condições novas. A primeira fornece a base para o crescimento, o desenvolvimento; a segunda constitui o desenvolvimento. Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões e novos fins (DEWEY, 1959a, p. 57).

De modo geral, o elemento intelectual no escolanovismo está ligado ao valor da experiência tornando-a significativa. Tão significativa que provoca o pensar reflexivo. O pensar reflexivo seria o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo que a continuidade entre ambos seja preservada.

O ato do “pensar reflexivo” é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. Todo ato de pensar é investigação, “é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz,

mesmo que o resto do mundo já conheça aquilo que o indivíduo procura descobrir” (DEWEY, 1959a, p. 162).

Dewey entende como elemento central na educação escolar o desenvolvimento do processo da pesquisa e não a socialização do conhecimento por meio do ensino. Experimentando o mundo, o indivíduo construirá o seu próprio conhecimento. Construirá o que muitas vezes já foi construído coletivamente pela humanidade.

Desse modo, o ato de pensar tem relação com a eficiência na ação. De acordo com Dewey (1959b), o conhecimento estará morto, se for separado da ação reflexiva. Para esse educador, o ato de pensar por si mesmo é um método da experiência em curso. Nas palavras do autor,

O professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprende, participando de experiência comum ou conjunta, fez, com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer: uma incentivar a outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. Se ela própria não puder conseguir a solução do problema (é claro que não isolada e sim em correspondência com seu professor e outros discípulos) e descobrir seu próprio caminho, não aprenderá, mesmo que possa dar resposta perfeitamente certa (DEWEY, 1959a, p. 176, grifos nossos).

Nessa perspectiva do método experimental, o professor seria apenas um mero incentivador do aluno para que este possa descobrir por si só as respostas aos problemas.

O evidente ponto de partida pedagógico para *a instrução científica não é ensinar coisas rotuladas como ciência, e sim utilizar as ocupações e recursos familiares para orientarem a observação e a experimentação*, até os discípulos chegarem ao conhecimento de alguns princípios fundamentais, *aprendendo-os nos trabalhos práticos que lhes são familiares* (DEWEY, 1959a, p. 317, grifos nossos).

A concepção de Dewey acerca do trabalho do professor é a de que esse seja um animador, estimulador e incentivador da curiosidade e da atividade. Desse modo, Dewey (1959b) coloca-se contra a organização sequenciada e lógica dos conteúdos escolares, afirmando que a transmissão dos conteúdos é incapaz de promover hábitos lógicos nos alunos.

O ideário escolanovista é atualizado no final do século XX e consolida-se como fundamento teórico das pedagogias contemporâneas o qual é denominado por Duarte (2003 a) como Pedagogias do “aprender a aprender”, dentre elas a do professor-reflexivo ou professor-pesquisador, a qual se fundamenta na identidade entre ensino e pesquisa no trabalho do professor em sala de aula na educação básica.

### ***A teoria do professor-reflexivo ou professor pesquisador e a sua equivocada identificação entre ensino e pesquisa.***

Nas últimas décadas a formação de professores tem sido fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003a; MARTINS, 2008). Dentre essas, a teoria do professor reflexivo, ou professor pesquisador, tem a intenção de formar no professor o pesquisador permanente das práticas educativas.

A teoria do professor reflexivo é um dos fundamentos da política de formação de professores no Brasil. O parecer do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2001, afirma que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”. (CNE, 2001, p. 34). Todavia, as atividades de pesquisa na formação do professor definidas pelo CNE não se identificam com as investigações acadêmicas clássicas. Isso porque no trabalho do professor da educação básica, é fundamental “dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação de forma mais pertinente e eficaz possível” (CNE, 2001, p. 35). Portanto, de acordo com o parecer do CNE, a urgência e as incertezas do dia a dia conduzem à investigação pedagógica desenvolvida pelo professor no campo restrito ao empírico, na perspectiva de solucionar os problemas oriundos das relações que emergem no dia a dia do trabalho educativo. Para isso é preciso assumir uma postura de investigação e “saber usar determinados procedimentos de pesquisa tais como levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, etc, visando à construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem” (CNE, 2001, p. 35-36).

A partir das orientações do parecer do CNE, algumas questões podem ser formuladas: a) Como levantar hipóteses, delimitar problemas, registrar dados sem o tempo e o rigor necessário para refletir e teorizar? b) Como proceder de forma crítica se o conhecimento científico é deslegitimado como um referente fundamental na formação de professores e, em seu lugar, eleger-se a prática empírica como locus privilegiado da sua formação?

O documento do CNE diferencia a pesquisa científica (desenvolvida pelos cientistas) e a pesquisa da prática (a ser realizada pelos professores). Assim, pesquisar a prática configura-se como um recurso didático para se construir o conhecimento sobre determinada realidade. Isto aponta para a “deslegitimação do conhecimento científico como um referente fundamental na formação de professores. Essa deslegitimação ocorre de par com a legitimação da prática como local de onde o professor deve retirar as referências para sua atuação.” (CAMPOS, 2002, p. 101). A pesquisa da prática fundamenta-se nos estudos na linha do professor reflexivo. Os trabalhos de Schon (1997; 2000), Zeichner (1997; 2000), Geraldi (2000), dentre outros, são categóricos em afirmar a importância fundamental da prática imediata como referência central na formação e no trabalho docente.

Os estudos na linha do professor reflexivo ou professores como pesquisadores (na educação básica) tiveram início nos anos 1960 na Inglaterra e em 1980 nos Estados Unidos. A motivação central era a crítica à concepção tecnocrática de professor. Nesta abordagem há divergências pontuais entre seus autores, o que dificulta precisar o significado do termo professor reflexivo. Facci (2004) anuncia três abordagens acerca da formação reflexiva do professor: a narrativa, a crítica e a cognitivista.

A *abordagem narrativa* vai ao encontro do que Schön caracteriza como dar “razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos, os conhecimentos tácitos e as reflexões realizadas pelos profissionais a partir destes saberes. Na *abordagem crítica*, a ênfase é colocada no tipo de decisão tomada pelos professores - o pedagogo Norte-Americano Kenneth Zeichner é a principal referência. Esse pesquisador concebe a reflexão em um contexto sociopolítico mais amplo e leva em conta a diversidade

cultural. A *abordagem cognitivista* concentra-se no papel do conhecimento no ensino e tem em Schulman seu principal formulador. (FACCI, 2004, p. 47-57). Aqui desenvolveremos algumas reflexões acerca da abordagem narrativa e da abordagem crítica.

Segundo Donald Schön, assim como a formação artística se dá pela aprendizagem por meio do fazer; nas demais formações profissionais, “*tudo deveria ser ensino prático.*” (SCHÖN, 2000, p. 24). Em sua concepção, o essencial é formar o profissional reflexivo com o foco deslocado das disciplinas científicas clássicas no sentido de enfatizar os problemas que os indivíduos enfrentarão na sua vida profissional. A partir disso, a rigidez do conhecimento científico é insuficiente para auxiliar na resolução dos problemas realmente enfrentados pelos profissionais em seu dia a dia. Deste modo, os conhecimentos tácitos e práticos são mais importantes do que os conhecimentos teóricos.

Zeichner (1997), por sua vez, propõe que os momentos estruturados da prática pedagógica na formação de professores (estágio, aula prática, tirocínio), a que ele denomina de Practicum, sejam realizados numa perspectiva do ensino como prática reflexiva. Com base em Donald Schön, afirma Zeichner:

Schön (1989) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o “conhecimento-nação”, argumentando que a racionalidade técnica dominante que descreve anteriormente – cuja intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica – revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho de suas actividades (sic).” (ZEICHNER, 1997, p. 125)

Tanto Zeichner quanto Donald Schön fazem a crítica à racionalidade técnica como a principal responsável pela inadequação em proporcionar uma ação prática eficaz por parte dos profissionais. Esta racionalidade, segundo eles, se preocupa tão somente em aplicar teorias produzidas pela investigação acadêmica sem considerar os problemas incertos e contingentes da vida profissional. O melhor a fazer seria os docentes exercitarem a reflexão de suas práticas e “estimular os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas” (ZEICHNER, 1997, p. 126).

Contraopondo-nos as teses da “teoria do professor reflexivo” ou do professor pesquisador, no próximo item desenvolveremos análise sobre o ensino e a pesquisa como atividades acadêmicas distintas, porém interdependentes no processo de formação docente. Para tanto, buscamos na Pedagogia Histórico – Crítica os fundamentos de nossa argumentação.

### ***Ensino não é pesquisa***

Indiscutivelmente, a pesquisa “tem sido base de legitimação da excelência universitária, porém, consideramos que essa constatação não pode preterir que um dos fundamentos da pesquisa é o ensino de qualidade” (MARTINS, 2008, p. 03). Ainda segundo essa autora, a formação superior pressupõe a síntese de três grandes processos, quais sejam:

[...] processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa. Pelos processos de transmissão e apropriação do conhecimento coloca-se o formando em relação com o produto da ciência, com as teorias e tecnologias historicamente elaboradas. Nesses processos, o professor desempenha o papel insubstituível de ensinar, conduzindo os alunos em assimilações cada vez mais complexas do acervo científico-cultural e metodológico-técnico necessários aos domínios da realidade da qual faz parte como ser social, e sobre a qual irá intervir (MARTINS, 2008, p. 05).

Portanto, um ambiente de pesquisa faz parte do processo de formação do professor na universidade, mas não de forma dissociada da transmissão e apropriação do conhecimento científico, porque ensino e pesquisa são duas atividades fundamentais no processo de formação do professor na universidade, mas devem ser entendidas de modo interdependente, como duas atividades que apresentam especificidades as quais não podem se perder, se imbricar, uma no interior da outra.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que a *pesquisa é a incursão no desconhecido, o ensino é a incursão no já conhecido* (SAVIANI, 2005). A pesquisa é a busca sistemática por respostas a problemas novos que se originam da prática social – o que não quer dizer imediatos e empíricos - e, por meio da mediação da teoria, isto é, das muitas aproximações na realidade por meio do conhecimento teórico-científico, retornam a prática social de modo mais rico, com formulações mais desenvolvidas e complexas para a explicação e ou solução de uma dada demanda prática ou teórica desconhecida ou pouco conhecida pelo conjunto da sociedade.

Por sua vez, o ensino é a incursão no já conhecido. É a transmissão do patrimônio acumulado e decantado pela humanidade às novas gerações e tem uma importância fulcral na formação dos indivíduos, seja para esses exercerem suas funções no mundo do trabalho, seja para o seu desenvolvimento como membro do gênero humano.

Contudo, para as teorias pedagógicas dominantes (Pedagogias do “aprender a aprender”), falar em transmissão de conhecimentos tornou-se algo indesejado e infecundo. O ato de ensinar configura-se, para os que se associam a esta concepção, como algo nocivo tanto para o educando quanto para o educador.

A ideia de apagar a diferença entre ensino e pesquisa foi a tônica das proposições em relação ao que fazer na educação escolar elaborada pela Escola Nova. Mas ela o fez “sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa.” (SAVIANI, 2006, p. 46).

A análise de Dermeval Saviani aponta para o fato de que, ao identificar a pesquisa com o ensino, ocorre o empobrecimento de ambas as atividades. A pesquisa configura-se, como afirmamos anteriormente, como a incursão no desconhecido e não pode ser realizada por meio de esquemas rígidos, pré-concebidos e sem o domínio do já conhecido. Além disso, em termos de produção científica, aquilo que é desconhecido não diz respeito ao que o indivíduo ainda não sabe, mas ao que a sociedade, a

humanidade ainda não conhece. Em outros termos, a ignorância pessoal não justifica a pesquisa, mas justifica o estudo. De acordo com Dermeval Saviani:

[...] primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. [...] Em segundo lugar, *o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais*, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos do ensino (SAVIANI, 2006, p. 47, grifos nossos).

Diante disso, teóricos na linha do professor reflexivo argumentam que a pesquisa na escola apresenta-se como um recurso didático e que não deve ser tomado numa perspectiva tão rígida quanto na pesquisa científica. Segundo Zeichner (1993, 1998), a pesquisa acadêmica é diferente da pesquisa pedagógica buscando nos aspectos do entorno da escola oportunidades inúmeras para o desenvolvimento de atividades no trabalho educativo.

A despeito dessas possíveis argumentações, é preciso estar atento ao móvel da análise aqui realizada que é o de chamar a atenção ao fato de a Escola Nova ou a pedagogia do professor reflexivo não ter captado o núcleo humanizador do trabalho educativo que se encontra na função clássica de transmissão e assimilação do saber sistematizado. Como afirma Saviani: “(...) ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista” (2006, p. 06).

### ***Considerações Finais:***

Diante do exposto, podemos chegar a algumas conclusões: 1) a Escola Nova e seu desdobramento na teoria do professor reflexivo identificam o ensino com a pesquisa; 2) a teoria do professor reflexivo ou professor pesquisador propõe uma constante construção subjetiva do conhecimento com ênfase na prática de forma imediata; 3) essa teoria considera as pesquisas acadêmicas sobre a educação como distantes da realidade da escola básica. Assim, a pesquisa realizada pelos professores da educação básica seria o caminho mais promissor para a motivação do processo ensino e aprendizagem.

As formulações da teoria do professor reflexivo defendem a diluição do professor no pesquisador. Não existiriam diferenças entre essas atividades. Para a Pedagogia Histórico-Crítica essa argumentação é equivocada e prejudicial ao trabalho educativo. De acordo com Saviani (2005), o objetivo do professor é fazer desenvolver o aluno, ao contrário do pesquisador que tem como objetivo fazer avançar o conhecimento. Analisando por essa perspectiva, a prática pedagógica escolar tem como finalidade a elevação da apreensão da realidade em suas múltiplas determinações pelo educando: dos níveis sincréticos a níveis sintéticos pela mediação do trabalho educativo.

Ambas as atividades têm importância fundamental para o desenvolvimento do gênero humano. Contudo, as relações sociais de dominação e exploração amplificadas contemporaneamente pelo modo do capital organizar a vida determinam um status inferior ao professor. Essa inferioridade é reforçada por meio dos baixos salários, do aligeiramento da formação inicial e continuada, da falta de tempo para o planejamento e estudo etc. Diante disso, as pedagogias hegemônicas sugerem o esforço reflexivo de professores, alunos, funcionários, famílias e comunidades do entorno da escola na busca de soluções práticas e úteis às carências da escola. Vejamos a sugestão de Ken Zeichner, uma das maiores referências da teoria do professor reflexivo, acerca dessa questão:

Alguns professores focalizam não a sua sala de aula, mas as condições sociais que servem de contorno no trabalho de pesquisa-ação, como por exemplo: como posso trazer mais dinheiro para minha escola? Como posso melhorar o trabalho, o desenvolvimento de professores?”(ZEICHNER *apud* GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 257)

Para esse autor o núcleo da questão é a busca de soluções pontuais de forma independente da análise, compreensão e enfrentamento das raízes histórico-sociais dos problemas escolares sem relação com as contradições da sociedade capitalista. Nossa crítica não se trata de um pré-julgamento acerca da produção teórica deste autor ou dos autores da teoria do professor reflexivo. As próprias divulgadoras do pensamento de Zeichner no Brasil: Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 269), admitem que “ele deixa de tratar – a função social da escola numa sociedade capitalista”.

A teoria do professor reflexivo, ao dissolver pesquisa em ensino e vice-versa, fere o que entendemos como a primordial identidade do professor: a capacidade de ensinar. Capacidade esta que por motivos não apenas *pedagógicos e epistemológicos*, mas também de ordem *política* de disputa de poder entre as classes; *econômica*, que se expressa na péssima remuneração e precarização do trabalho docente na educação básica; *ideológicas*, no sentido da ampliação das ilusões em torno de uma suposta ideia de que ensinar não é a atividade central do professor, tendem ao esvaziamento do trabalho docente, assim como o desestímulo das jovens gerações em optar por esse ofício.

Avançar para uma orientação teórica da prática educativa em que a “reflexão” sobre o fazer educativo do professor da educação básica seja mediada por uma consistente base teórica e não pela mera reflexão acerca do que se vê ou se vive cotidianamente, é um dos principais desafios postos para os educadores e pesquisadores que se referenciam no marxismo. Especialmente nesse momento em que as teorias relativistas e escolanovistas ocupam um amplo terreno nas formulações sobre educação.

### **Referências**

CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. Tese (Doutorado em Educação)–PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer n. 009/2001, de 08 de maio de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução n. 1/2002, de 09 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: set. 2011.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959b.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação, Campinas: Autores Associados, 2003a.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-626, ago. 2003b.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (ORGS.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: 1969.

LUZURIAGA, L. *La educación nueva*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1961.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. A Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, S. Z. de. (Org.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, v. 01, p. 102-115.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

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

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.<sup>5</sup>

---

**Notas**

- 1 Dr. Em Educação/UFBA. Professor no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisador do Grupo de Estudos Marxistas em Educação e do LEPEL Contato: cefelix2@yahoo.com.br
- 2 Mestre em Educação. Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). Pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação e do CEPEHU - Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana. Contato: mldviana@yahoo.com.br
- 3 Os princípios fundamentais das pedagogias do “aprender a aprender” podem ser assim elencados: a) são mais desejáveis as aprendizagens que os indivíduos aprendem por si mesmos, nas quais estão ausentes a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; b) é mais importante adquirir método científico do que método científico já existente; c) para que a atividade seja verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelo interesse do indivíduo; d) preparar para o indivíduo para acompanhar a sociedade capitalista em acelerado processo de mudança. Integram essas pedagogias: o construtivismo, a teoria do professor reflexivo.
- 4 Snyders (1974), embora não defenda a pedagogia tradicional, afirma que, ao contrário da abordagem escolanovista, o fundamento da educação tradicional está na pretensão de conduzir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos seguros. Reiteramos que Snyders não defende o retorno da pedagogia tradicional, mas sim desenvolve a crítica as imprecisões ou deformações escolanovistas acerca daquela pedagogia.

Recebido em: 10/2011

Publicado em: 05/2012.