



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marta Helena Nenice Cardim

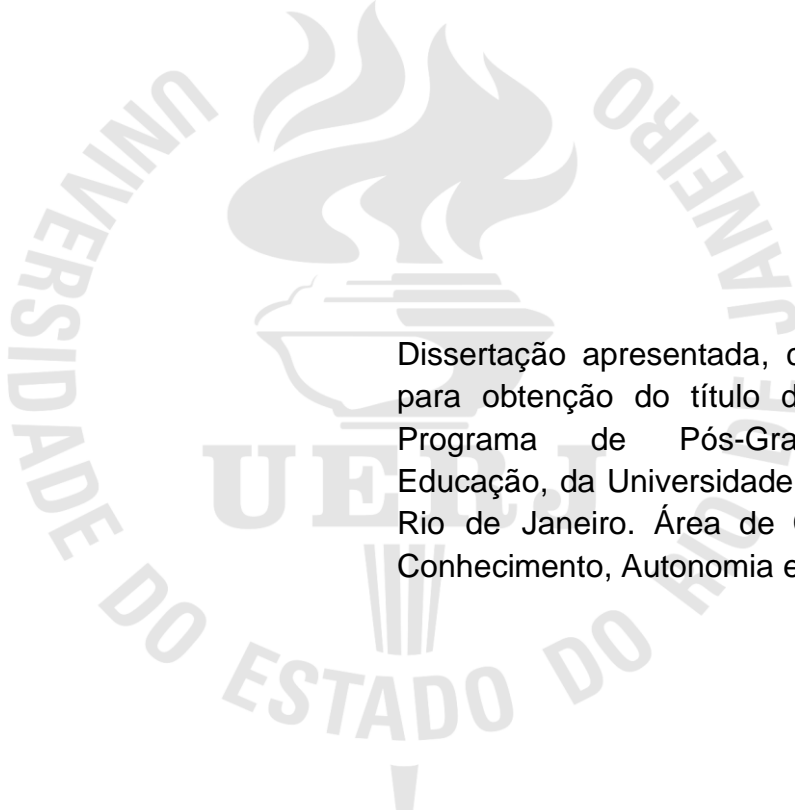
**O significado da teoria na formação do professor reflexivo:
um estudo sobre a proposta de Donald Schön**

Rio de Janeiro

2002

Marta Helena Nenice Cardim

**O significado da teoria na formação do professor reflexivo:
um estudo sobre a proposta de Donald Schön**



Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Conhecimento, Autonomia e Participação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Siomara Borba Leite

Rio de Janeiro

2002

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C267 Cardim, Marta Helena Nenice.
O significado da teoria na formação do professor reflexivo: um estudo sobre a proposta de Donald Schön / Marta Helena Nenice Cardim. – 2002.
85 f.

Orientador: Siomara Borba Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Schön, Donald A., 1930-. – Teses. 3. Aprendizagem experimental – Teses. I. Leite, Siomara Borba. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.08

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Marta Helena Nenice Cardim

**O significado da teoria na formação do professor reflexivo:
um estudo sobre a proposta de Donald Schön**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Conhecimento, Autonomia e Participação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2002.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Siomara Borba Leite (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dr^a. Lílian de Aragão Bastos do Valle
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Célia Marcondes de Moraes
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Rio de Janeiro

2002

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido e amado sobrinho Marcelo Gabriel, que me ensinou o que é lutar pela vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha família, por ter suportado a minha ausência e, às vezes, a minha presença.

Meus pais, Maria Ângela e Bento Cardim.

Meus irmãos, Lúcia, Mário, Márcia, Fátima, Meriam, Marco, Marcelo e Márcio.

Meus cunhados, Ricardo, Paulo, João Augusto, Célia, Valéria e Marcela.

Meus sobrinhos, Marcell, Michelly, Mariana, Dudu, Marcel, Mariah, Vitor, Marina e Matheus.

Minha gratidão e respeito à Professora Doutora Siomara Borba Leite. Pela paciência e compreensão diante das incertezas dos que estão iniciando a carreira acadêmica. Pela abordagem sempre séria, segura e ponderada sobre a questão do conhecimento. Obrigada pela dedicação e apoio. Sem você eu não teria conseguido.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

RESUMO

CARDIM, Marta Helena Nenice. *O significado da teoria na formação do professor reflexivo*: um estudo sobre a proposta de Donald Schön. 2002. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

O trabalho tem como objeto a proposta de formação do professor reflexivo de Donald Schön. Atualmente, existe um reconhecimento quase generalizado de que os cursos de formação de professores não estão contribuindo para formar docentes competentes. No Brasil, esse quadro de críticas e busca de alternativas tem sido influenciado, a partir da década de 90, por uma tendência que defende a formação de um professor que seja capaz de refletir na e sobre a sua prática. Em linhas gerais, o que se pretende é estabelecer um novo entendimento sobre a formação docente a partir da valorização da prática, onde a experiência ganha relevância enquanto parte do fazer próprio da profissão. Dentre os autores que compartilham a ideia de formar um professor reflexivo, Donald Schön tornou-se uma das maiores referências. Apresentamos, neste trabalho, os principais argumentos de Schön a favor do professor reflexivo para, a seguir, discutir o significado da teoria no processo de formação.

Palavras-Chave: Epistemologia da prática. Professor reflexivo. Formação de professores.

ABSTRACT

CARDIM, Marta Helena Nenice. *The meaning of theory in the formation of reflective teachers: a study on the proposal of Donald Schön*. 2002. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

The work is mainly engaged in the proposal for a reflective teacher training, based on Donald Schön's proposal. Currently, there is an almost generalized recognition that that teacher's training courses are not helping to train competent professionals. In Brazil, this framework of criticism and search for alternatives has been influenced, since the 90s, by a trend that supports the formation of teachers that are able to think while and about their practices. In general terms, this trend intends to establish a new understanding of teacher training, based on the value of the practice, in which the experience gains importance as a part of the profession itself. Among the authors who share the idea of forming a reflective teacher, Donald Schön has become one of the greatest references. We present here the main arguments in favor of Schön's reflective teacher in order to discuss then the meaning of this theory in the training process.

Keywords: Epistemology of practice. Reflective teacher. Teacher training.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	A PROPOSTA DE DONALD SCHÖN: O PROFISSIONAL REFLEXIVO COMO FUNDAMENTO PARA UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA.....	18
2	A QUESTÃO DA TEORIA NA MODERNIDADE.....	42
3	DONALD SCHÖN E O SIGNIFICADO DA TEORIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO.....	67
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DA PROPOSTA DE DONALD SCHÖN.....	74
	REFERÊNCIAS.....	80

INTRODUÇÃO

Inicialmente, esta pesquisa foi motivada pelo interesse em discutir questões relacionadas à formação de professores, após quatorze anos trabalhando numa faculdade de pedagogia, em Macaé¹, município situado na Região Norte Fluminense, Estado do Rio de Janeiro.

Nos últimos anos, pesquisas sobre o tema multiplicaram-se, denunciando a crise de identidade por que passa o magistério e anunciando novas perspectivas de formação. No Brasil, as discussões sofrem influência de vários autores estrangeiros, dentre os quais destacamos: Donald Schön, António Nóvoa, Philippe Perrenoud e Kenneth Zeichner. Ao analisarmos as produções apresentadas ao Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores nas três últimas reuniões da ANPED² (1999, 2000 e 2001) constatamos que dos 71 textos aprovados³, 50 fazem referência a um destes autores.

Os trabalhos de Schön, Nóvoa, Perrenoud e Zeichner criticam, entre outras coisas, as *tradições acadêmicas* de formação docente (ZEICHNER, 1993), cujos pressupostos encontram-se na *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1992). Trata-se de uma concepção epistemológica herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e a formação dos professores. Segundo esse modelo de formação, a atividade do professor é eminentemente instrumental cuja "*intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica*". (ZEICHNER, 1997, p. 125).

De maneira geral, o que se pretende é estabelecer um novo entendimento da formação docente a partir da valorização da prática, em que a experiência ganha relevância como parte do saber-fazer próprio da profissão. Esta seria uma saída

¹ Concluí o curso de Pedagogia em 1987 e, desde 1988, trabalho na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé como professora das disciplinas Didática e Prática de Ensino. No ano de 1998, deixei a cadeira de Didática e assumi o curso de Epistemologia das Ciências na Educação.

² A ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - reúne, todos os anos, educadores brasileiros e estrangeiros para discutir, em 19 grupos de trabalho, produções e pesquisas no campo educacional. É, portanto, um bom referencial para se identificar tendências e concepções que têm influenciado cada campo de pesquisa.

³ Consideramos somente textos de autores brasileiros, dos quais 39 foram apresentados como trabalho e 32 como pôster.

para a superação dos modelos que fazem da prática uma instância de aplicação de teorias ou de prescrições técnicas.

Dentre as alternativas atualmente em discussão, uma tem sido constantemente citada em pesquisas e estudos acadêmicos, situando-se também como preocupação central dos formadores de professores no Brasil e em outros países (ZEICHNER, 1993). Referimo-nos à proposta que trabalha com a concepção de *professor reflexivo* ou *ensino reflexivo*. A tendência de privilegiar-se a reflexão como fundamento para a formação do professor tem tido diferentes interpretações e tratamentos⁴. Entretanto, segundo Garcia (1997, p. 60), *Donald Schön foi, sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão*. Perrenoud (1999, p.10) também considera que *o conceito de prática reflexiva é conhecido desde as obras de Schön*, especialmente após a publicação de seus livros *The Reflective Practitioner*⁵ (1983) e *Educating the Reflective Practitioner*⁶ (1987).

Diante disso, interessou-nos investigar os fundamentos do ensino prático reflexivo e os argumentos que contribuíram para popularizar e difundir, no campo da formação de professores, o discurso que propõe uma nova epistemologia da prática.

Em termos de procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual foram investigados elementos do discurso de Donald Schön a partir do conceito de teoria.

O trabalho de Schön⁷ foi divulgado no Brasil através de duas obras. No livro *“Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a*

⁴ São vários os termos que têm sido utilizados para se discutir a necessidade da reflexão na formação do professor: *prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O’Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellmer) (GARCIA, 1997, p. 59).*

⁵ Esta obra não foi publicada no Brasil.

⁶ Em português: *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*.

⁷ Donald Schön formou-se em filosofia em 1951, na Universidade de Yale, e é mestre (1952) e PhD. (1955) também em filosofia pela Universidade de Harvard.

aprendizagem” (2000), o autor apresenta sua proposta de formação, explicitando o tipo de educação profissional que seria mais adequado a uma sociedade em constante mudança. No artigo “*Formar Professores como Profissionais Reflexivos*” (1997), Schön faz uma transposição de suas principais ideias para o campo da formação do professor.

De acordo com Zeichner (1998), a proposta de Schön insere-se numa nova perspectiva que muito tem influenciado as pesquisas sobre formação de professores nos Estados Unidos. Zeichner afirma que, na década de 70, predominavam, nos Estados Unidos, estudos experimentais quantitativos, voltados para o treinamento de professores em tarefas específicas. A principal preocupação era com a modelagem do comportamento do professor, inspirada em estudos positivistas experimentais. Nos últimos quinze anos, mudanças profundas ocorreram nesse campo, passando os pesquisadores a utilizar uma variedade mais ampla de metodologias e temas de pesquisa. Abandonando os estudos experimentais quantitativos, começam a ser utilizados métodos interpretativos tais como a etnografia, a investigação narrativa e análises críticas.

O que Schön propõe é a construção de uma nova epistemologia da prática, capaz de valorizar o conhecimento produzido na e sobre a prática. A proposta está fundamentada na defesa de uma atitude reflexiva do professor sobre a sua ação, o que o caracterizaria como um profissional competente, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade em permanente mudança.

Mas como possibilitar este tipo de formação? O que significa, para Schön, formar um professor reflexivo? Segundo o autor, é preciso buscar respostas em uma concepção de saber diferente da epistemologia que vigora nas universidades. É nas instituições de formação artística - os ateliês de pintura, escultura e *design*, os conservatórios de música e de dança - que Schön procura entender como se dá a aquisição dos saberes que os bons profissionais carregam. O autor observa que a formação do artista se dá com uma forte presença da prática. O mestre convive com seu aprendiz a partir da confecção de uma determinada obra, acompanhando todo o processo e interferindo naquilo que é feito. Em outras palavras, o aprendiz não só aprende, mas aprende fazendo:

As tradições [...] da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de *aprender fazendo* em que os

alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos ateliês de *design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é *design*. Nos primeiros tempos, toda a gente se queixa da confusão (SCHÖN apud NÓVOA, 1997, p. 89)

O *practicum reflexivo* é caracterizado pelo autor como um *mundo virtual*, um lugar onde o futuro profissional pode conviver com tutores experientes e aprender com eles:

Um *mundo virtual* é qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira. Num *practicum reflexivo*, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. O desempenho do aluno transmite informação muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo, um tutor pode demonstrar através do seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo (SCHÖN, 1997, p. 89).

Para Schön, as universidades distanciam o saber escolar normativo de outro tipo de conhecimento tão importante quanto o escolar. O modelo de formação que essas instituições oferecem privilegia o saber acadêmico científico, em detrimento do saber prático. Sobre esse assunto afirma:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1997, p. 91, grifo nosso).

Mas por que isso ocorre? O que impossibilitaria a criação do *practicum reflexivo* tanto nos cursos de formação inicial quanto nos cursos de formação continuada? Segundo Schön, o entrave maior está na racionalidade técnica que predomina nas universidades e na normatização curricular:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo [...] Nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios (SCHÖN apud NÓVOA, 1997, p. 91).

Ao anunciar esse conflito de epistemologias, Schön analisa os atuais cursos de formação docente – que fazem da prática uma instância de aplicação de teorias e de prescrições técnicas – e aponta para uma epistemologia da prática que forme um profissional reflexivo:

Eu proponha uma nova epistemologia da prática que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o 'pensar o que fazem, enquanto o fazem') que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. (SCHÖN, 2000, p. VII)

É, a partir desses argumentos que Schön formula suas críticas aos cursos de formação de professores, principalmente no que diz respeito ao distanciamento entre teoria e prática. O que percebemos na obra de Schön, e de outros pesquisadores que discutem a formação de professores, é uma retomada do problema do embate entre teoria e prática. Perrenoud, ao tratar da relação entre as ciências da educação e as práticas escolares, aborda o tema questionando as formas de organização das universidades:

Salvo em medicina, engenharia e administração, a universidade não está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível. Mesmo nesses domínios [...] os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências. Isso levou algumas faculdades de medicina a operarem uma revolução, introduzindo a aprendizagem por problemas, que coloca a abordagem teórica a serviço da resolução do problema clínico desde o primeiro ano. [...] Mas essa perspectiva contraria a tendência mais forte das instituições de tipo escolar: criar cursos, multiplicar os saberes reputados como indispensáveis e deixar para os estágios ou o trabalho de fim de curso ou a alguns trabalhos práticos o cuidado de desencadear sua integração e sua mobilização (PERRENOUD, 1999, p. 14, grifo nosso).

A discussão sobre teoria e prática pode ser observada na primeira versão da proposta oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a formação de professores da educação básica. O documento intitulado "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, nos Cursos de Nível Superior"⁸ foi encaminhado para análise e discussão, em maio de 2000, ao

⁸ O objetivo deste documento é propor orientações gerais para a profissionalização do professor, visando principalmente atender às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira.

Conselho Nacional de Educação e às instituições que formam professores. Já na apresentação faz críticas ao papel do professor face às grandes transformações da contemporaneidade:

As mudanças propostas para a educação básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio (BRASIL, 2000, p. 5).

O MEC propõe a revisão do processo de formação inicial de professores e apresenta algumas das questões a serem enfrentadas no campo institucional e no campo curricular. Ao fazer críticas à *concepção restrita da prática* presente nos cursos de formação, a proposta do MEC se aproxima das discussões apresentadas por Schön:

Nos cursos de formação inicial de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervisiona o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2000, p. 29).

O problema é retomado no item que trata dos *princípios orientadores para uma reforma da formação de professores*. O documento apresenta o perfil do novo profissional que precisa ser formado:

O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para os quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. [...] Para tanto, o domínio da dimensão teórica do conhecimento [...] é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada é a atuação profissional de professor [...] Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, indicando que não se pode continuar tomando teoria e prática como campos que não se comunicam entre si e a serem aprendidos em processo isolados e posteriormente articulados. A

superação disso requer que se desenvolvam estratégias de aprendizagem, na formação de professores, que propiciem a eles a aquisição das competências consideradas básicas para o exercício da profissão (BRASIL, 2000, p. 36-37).

O que o MEC aponta como ponto de partida e de chegada para a formação do professor - *a atuação profissional de professor* – se aproxima do que Schön denomina *valorização do conhecimento produzido na prática*. Nos dois casos critica-se a tendência dos cursos de formação de privilegiarem o saber acadêmico científico em detrimento do saber prático.

Para superar esta dicotomia, a solução apresentada também parece ser a mesma: redimensionar a organização curricular dos cursos, promovendo desde os primeiros anos de formação espaços para a atuação docente e para a reflexão sobre a prática. Enquanto o MEC aponta para a *criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação*, Schön propõe um espaço onde os futuros professores possam aprender fazendo, experimentando, vivenciando: um *practicum reflexivo*, anteriormente definido como um *mundo virtual* criado para representar o mundo real.

Segundo Schön, é nesse cenário que o conhecimento teórico apreendido poderá ser mobilizado em situações concretas, dotando o professor das competências necessárias para um bom desempenho profissional.

Delimitando o problema

Não pretendemos, neste trabalho, analisar as perspectivas sobre as quais se fundamentam as propostas de formação de professores difundidas pelo MEC. A intenção, ao confrontá-las com as ideias de Schön, foi mostrar como a discussão sobre teoria e prática ainda não se esgotou no cenário educacional brasileiro, aparecendo ora em forma de críticas à visão dicotômica que separa os dois polos e pressupõe uma suposta autonomia de um em relação ao outro, ora enaltecendo e defendendo a visão de unidade entre teoria e prática.

Na proposta do MEC, e também nos argumentos de Schön, teoria e prática são dois momentos distintos e isolados, reduzindo a visão de teoria a um conhecimento abstrato, puro, superior, que nada tem a ver com a prática cotidiana, com a realidade concreta. Além disso, ainda convivemos com profissionais da

educação que endossam uma antiga e equivocada aversão às teorias. Maria Célia Marcondes de Moraes (2001), ao discutir o recuo da teoria nas pesquisas em educação, adverte que isso pode significar um novo tipo de ceticismo quanto as suas contribuições e ao seu lugar nas pesquisas em educação, movimento que pode chegar ao que a autora denomina *a celebração do fim da teoria*:

Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do 'fim da teoria'- movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de 'prática reflexiva' – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o 'saber fazer' e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 3).

As reflexões até aqui apresentadas nos remetem à seguinte questão: **é preciso interrogar até que ponto a proposta de formação de um professor reflexivo, sistematizada por Schön numa *nova epistemologia da prática*, também não representa um recuo da perspectiva teórica em prol de uma abordagem eminentemente prática - ou pragmática - do fazer pedagógico do professor?** Em outras palavras, a abordagem de Schön pode estar supervalorizando a formação prática em detrimento da formação teórica do professor?

O trabalho está organizado em três capítulos. No *Capítulo I – A proposta de formação de Donald Schön: o profissional reflexivo como fundamento para uma nova epistemologia da prática* - serão apresentados os argumentos que sustentam a proposta de Donald Schön, especialmente o que define "reflexão-na-ação", processo através do qual o professor age ao mesmo tempo em que reflete sobre suas ações e constrói alternativas para atuar em zonas indeterminadas da prática.

No *Capítulo II – A questão da teoria* - explicitaremos como a discussão sobre teoria esteve presente ao longo da história da filosofia ocidental, principalmente na modernidade. Analisaremos a perspectiva do pragmatismo e do pensamento crítico sobre a relação teoria/prática a fim de obtermos elementos que nos possibilitem compreender o significado da teoria na proposta de formação de professores apresentada pelo autor.

No Capítulo III – *Donald Schön: o significado da teoria na formação do professor reflexivo*, analisaremos a epistemologia da prática defendida por Schön a partir de três tópicos: a relação entre o pensamento de Donald Schön e John Dewey, a sua compreensão do que é prática e o significado que ele atribui ao conceito de teoria.

A preocupação central que norteia a dissertação gira em torno do significado da teoria na proposta de formação do professor reflexivo defendida por Donald Schön. Amparados em uma pesquisa teórico-bibliográfica, o que pretendemos é investigar até que ponto tal abordagem representa o abandono da perspectiva teórica em prol de uma abordagem eminentemente prática da formação do professor.

1 A PROPOSTA DE DONALD SCHÖN: O PROFISSIONAL REFLEXIVO COMO FUNDAMENTO PARA UM NOVA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

As ideias de Donald Schön têm sido frequentemente utilizadas nos mais diferentes campos da educação, especialmente no que se refere à formação do professor. Conforme afirmamos anteriormente, sua influência começa na década de oitenta, quando publicou a obra *The Reflective Practitioner* (1983). Atualmente, poucos são os trabalhos sobre formação de professores que não defendem a reflexão sobre a prática como uma atribuição essencial à profissão. O que se espera é que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do professor.

O que pretendemos aqui é apresentar os argumentos que sustentam a proposta de Schön. Uma tarefa difícil, pois corremos o risco de não sermos fiéis aos princípios e ideias do autor. Na tentativa de fugir desta armadilha, optamos por fazer uma apresentação detalhada e minuciosa de sua obra, razão pela qual abusamos das citações no decorrer do texto. O nosso objetivo, muito mais que falar sobre o Schön, é deixar que ele se pronuncie.

A princípio é interessante observar que, apesar de todo o interesse dos formadores de professores pela proposta de Schön, ele não inicia suas pesquisas investigando a formação de profissionais da educação. No início dos anos 70, Schön participa e dirige um estudo sobre educação em arquitetura, o que o levou a fazer críticas contundentes aos cursos de formação profissional e, conseqüentemente, a elaborar uma proposta alternativa de formação.

Schön parte da constatação de que estamos vivenciando uma dupla crise na formação profissional: uma crise de confiança no conhecimento profissional, o que corresponderia a uma crise semelhante na própria educação profissional. A principal marca dessa crise seria a impossibilidade de os cursos de formação prepararem profissionais capazes de lidar com os problemas imprevisíveis e inusitados da prática.

O argumento inicial de Schön é que os profissionais enfrentam cotidianamente dois diferentes tipos de problemas: (i) aqueles que podem ser

administrados e solucionados através do uso de teorias e técnicas baseadas em pesquisas, ou seja, através do conhecimento acadêmico científico; (ii) e os caóticos, confusos e indefinidos, que não podem ser solucionados a partir dos conhecimentos já instituídos, ou seja, das teorias e técnicas disponíveis. O autor inicia seu livro usando uma metáfora para exemplificar a questão:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa? (SCHÖN, 2000, p. 15).

Em outras palavras, enquanto o primeiro tipo de problema pode ser resolvido através de um padrão de rigor pré-estabelecido, derivado de um conhecimento profissional que, segundo Schön, se fundamenta na racionalidade técnica, os problemas caóticos e confusos - mais importantes para a sociedade por serem mais frequentes – situam-se no campo da investigação não rigorosa e pertencem ao que Schön denomina zonas indeterminadas da prática, ficando além dos cânones da cientificidade acadêmica (SCHÖN, 2000).

De acordo com Schön isso não seria relevante se, no seu campo de atuação, o profissional tivesse que resolver somente problemas administráveis tecnicamente. Acontece que a complexidade e as transformações constantes do mundo atual nos colocam cada vez mais diante de situações imprevisíveis que, para serem solucionadas, necessitam de profissionais mais preparados. Deriva daí o principal argumento de Schön contra os atuais processos de formação profissional: a epistemologia da prática, predominante nos cursos que atualmente formam os profissionais, está fundamentada numa racionalidade técnica de orientação positivista que privilegia um tipo de conhecimento sistemático e científico, inadequado à resolução dos problemas que surgem nas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores.

Os profissionais se deparam, então, com questões que ainda não foram investigadas pela academia, o que torna as teorias e técnicas já instituídas inadequadas àquelas situações:

Muitas vezes, uma situação problemática apresenta-se como um caso único. Uma médica reconhece um conjunto de sintomas que não consegue associar a nenhuma doença conhecida. [...] Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (SCHÖN, 2000, p.16-7).

Assim, para que o profissional resolva uma situação problemática inusitada, ele precisa desenvolver a capacidade de improvisar e experimentar soluções que não constam dos manuais fornecidos pelos cursos de formação. Isto ocorre porque agir em uma situação singular - caótica e indeterminada - não é uma habilidade meramente técnica, não depende só do domínio de conhecimentos científicos. Segundo Schön, vários são os fatores que interferem nessa tarefa: antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas. Isso faz com que cada profissional enfrente, de maneira diferente, o problema em questão:

Um nutricionista [...] pode transformar uma preocupação vaga com a subnutrição de crianças em países em desenvolvimento em uma questão de selecionar uma dieta adequada. Porém, os agrônomos podem abordar o problema em termos de produção de alimentos; epidemiologistas podem fazê-lo em termos de doenças que aumentam a demanda por nutrientes ou impedem sua absorção; demógrafos tendem a vê-lo em termos da taxa de crescimento populacional que supera a atividade agrícola. [...] No campo da subnutrição, identidades profissionais e perspectivas econômicas e políticas determinam a forma como as pessoas vêem uma situação problemática e os debates sobre essa questão giram em torno da construção do problema a ser resolvido. As pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam (SCHÖN, 2000, p.16).

Desta forma, para que o profissional atue nas zonas da singularidade e da incerteza e resolva as situações caóticas do dia-a-dia, não é suficiente consultar manuais, isto é, não é suficiente o conhecimento técnico-científico que adquiriu

durante sua formação. Ele precisa de outros conhecimentos – que não são técnicos – a fim de garantir uma compreensão mais apurada daquela situação.

Além da singularidade e da incerteza, Schön considera que determinadas situações problemáticas envolvem ainda outra zona indeterminada: o conflito de valores. Novamente o autor utiliza exemplos do cotidiano para mostrar que a resolução desses conflitos ultrapassa a esfera da racionalidade técnica:

Tecnologias de engenharia, eficientes e sofisticadas, quando avaliadas de uma perspectiva estritamente técnica, acabam por ter efeitos colaterais não-desejados e imprevistos que degradam o ambiente, geram riscos inaceitáveis ou criam demandas excessivas a partir de recursos escassos. Como, no design real de seus projetos, os engenheiros deveriam levar em conta tais fatores? Quando os agrônomos recomendam métodos eficientes de cultivo de solo que favorecem o uso de grandes extensões de terra, eles podem estar inviabilizando as pequenas propriedades familiares, das quais as economias rurais dependem. De que forma suas práticas deveriam refletir o reconhecimento do risco? Em tais casos, os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, [...] mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver (SCHÖN, 2000, p.17).

Retomemos, então, os argumentos de Schön contra o conhecimento profissional que os cursos de formação têm difundido. Segundo o autor, não há como negar que nas últimas décadas as chamadas zonas indeterminadas da prática têm se constituído no espaço central de atuação dos profissionais, exigindo cada vez mais competência para a tomada de decisão nas situações de incerteza, singularidade e conflito. O problema é que o conhecimento que os cursos de formação privilegiam não tem sido suficiente para ajudar os profissionais a resolver as inúmeras situações que se encontram além das fronteiras tradicionais:

Quando os profissionais não são capazes de reconhecer ou de responder a conflito de valores, quando violam seus próprios padrões éticos, quando ficam aquém de expectativas criadas por eles próprios a respeito de seu desempenho como especialistas ou parecem cegos para problemas públicos que eles ajudaram a criar, são cada vez mais sujeitos a expressões de desaprovação e insatisfação. [...] Os próprios profissionais argumentam que é impossível corresponder a expectativas elevadas da sociedade com relação ao seu desempenho, em um ambiente que combina uma turbulência crescente com a regulamentação cada vez maior da atividade profissional. Eles enfatizam sua falta de controle sobre os sistemas mais amplos pelos quais são tidos injustamente como responsáveis. Ao mesmo tempo, chamam a atenção para a disparidade entre as divisões tradicionais do trabalho e as complexidades da sociedade atual, em constante

mudança. Eles clamam por reformas nas normas e estruturas profissionais (SCHÖN, 2000, p. 18).

Em outras palavras, os cursos de formação, como estão estruturados, não têm preparado os futuros profissionais para as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e em constante mudança.

Passemos, então, a um segundo aspecto do problema levantado por Schön: se existe uma crise de confiança no conhecimento profissional, existe também uma crise de confiança na própria educação profissional. Por isso falamos, no início do capítulo, em dupla crise. E, para o autor, são as escolas profissionais das universidades que sofrem as maiores críticas:

Se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva. [...] Por trás de tais críticas, está uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar (SCHÖN, 2000, p. 18-19).

Ou seja, as escolas profissionais priorizam o conhecimento sistemático científico – o conhecimento rigoroso – que nem sempre dá conta de resolver as demandas da prática. Novamente Schön retoma a questão da racionalidade técnica, enfatizando a sua influência na organização curricular da universidade moderna:

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

O que observamos é uma crítica de Schön à supervalorização da ciência básica - conhecimento geral e teórico – que tem lugar de destaque nos cursos de formação profissional. Segundo ele, esta supervalorização ocorre porque há uma crença generalizada de que o domínio da ciência básica aumenta o *status* acadêmico e dá credibilidade e legitimidade aos currículos das escolas profissionais.

Ao abordar a relação que determinadas profissões têm com o conhecimento, o autor reforça a seguinte tese:

Mesmo nas profissões menos equipadas com uma sólida fundação de conhecimento profissional sistemático – as ‘profissões secundárias’ [...] tais como serviço social, planejamento urbano e educação – o desejo do rigor do conhecimento de base científica levam as escolas a importarem acadêmicos de departamentos vizinhos das ciências sociais (SCHÖN, 2000, p. 19).

Já as profissões principais⁹ - medicina, direito e administração – aplicam teorias e técnicas derivadas de conhecimento científico próprio. Em ambos os casos as instituições *partem da ideia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática* (SCHÖN, 2000, p. 20). Mas a crise que se instaurou nos cursos profissionais acabou por colocar em xeque os pressupostos que tradicionalmente os sustentaram:

Nos últimos anos tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil. Os professores reclamam que os psicólogos cognitivos têm pouco a ensiná-los em termos de utilidade prática. Os administradores de empresas e mesmo alguns professores de faculdades de administração expressam uma ‘dúvida desconfortável de que parte da pesquisa está ficando acadêmica demais e que podemos estar negligenciando a necessidade de ensinar os professores como pôr em prática as estratégias que eles desenvolvem’ (SCHÖN, 2000, p. 20).

Às críticas externas somam-se ainda os questionamentos dos próprios educadores que atuam nas escolas profissionais. Eles contestam a inadequação dos currículos das escolas profissionais em relação às exigências práticas da profissão:

Os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação. [...] O diretor de uma escola de administração de boa reputação observou, 10 anos atrás, que ‘o que mais precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incerteza, mas isso é justamente o que não sabemos’ [...]. Os professores de direito têm discutido, já há algum tempo, a necessidade de ensinar ‘o exercício prático da advocacia’ [...]. Uma importante escola de medicina está desenvolvendo um programa-piloto no qual um dos objetivos é ajudar os estudantes a aprenderem a agir de forma competente em situações clínicas em que não há respostas certas ou procedimentos-padrão. Em

⁹ A classificação “profissões principais” e “profissões secundárias” Schön toma de Glazer, Nathan. *The Schools of the Minor Professions*. Minerva, 1974.

todos esses exemplos, os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática (SCHÖN, 2000, p. 20-21).

Em linhas gerais, o que Schön critica é a forma de organização dos cursos de formação profissional, onde o currículo normativo reforça a ideia de que os problemas da prática serão resolvidos somente através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmico-científica.

Vejamos agora a saída que Schön apresenta para esse impasse. Ele inicia sua investigação tentando entender porque alguns profissionais apresentam excelente desempenho, apesar dos problemas que os cursos de formação enfrentam. A resposta foi o ponto de partida para que Schön elaborasse uma proposta alternativa para a formação profissional. De acordo com o autor, os profissionais que mais se destacam não têm mais conhecimento profissional do que os outros. Eles têm mais *talento artístico*¹⁰, o que lhes garantiria a competência necessária para atuar em zonas indeterminadas da prática. Essa constatação vai culminar num outro tipo de relação entre conhecimento profissional e competência profissional, discutida por Schön a partir de três premissas básicas:

1. Há um núcleo central de *talento artístico* inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como mais competentes.
2. O *talento artístico* é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional [...].
3. No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam um território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o *talento artístico*. Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica (SCHÖN, 2000, p. 22).

Schön não descarta o conhecimento profissional derivado da ciência aplicada e da técnica. Ele defende a tese de que o *talento artístico*, atualmente desprezado pelos cursos de formação, é o elemento mediador do uso do conhecimento formal que adquirimos na nossa profissionalização. Em outras palavras, é o *talento artístico* - um tipo de conhecimento diferente dos padrões e modelos impostos pelas universidades – que irá possibilitar ao profissional uma prática competente. Segundo Schön, a crise por que passa a formação profissional está fazendo com

¹⁰ No original Schön usa a expressão “artistry”, que foi traduzida como “talento artístico”. Mas encontramos no ‘Collins Cobuild – Student’s Dictionary’ uma definição mais ampla: “**Artistry** é a grande habilidade com que alguma coisa é feita”.

que as universidades recolocuem o *talento artístico* como um elemento essencial da competência profissional:

Quando, nas primeiras décadas deste século, as profissões especializadas começaram a apropriar-se do prestígio da universidade, colocando nela suas escolas, “profissionalização” significava a substituição do *talento artístico* pelo conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o *talento artístico* como um componente essencial da competência profissional e a questionar [...] como a educação para o *talento artístico* pode ser coerente com o núcleo do currículo profissional de ciência e técnica aplicadas (SCHÖN, 2000, p. 23).

Um dos problemas centrais, para Schön, é que os cursos de formação não criam condições para que o futuro profissional desenvolva o *talento artístico*. Ou seja, a formação profissional se dá somente a partir do conhecimento sistemático científico. Diante desse dilema, o autor vai investigar as diferentes maneiras através das quais as pessoas adquirem o *talento artístico* e como essa habilidade pode melhorar o desempenho profissional.

A primeira questão que Schön levanta – e talvez a mais importante para entendermos sua proposta – é que profissionais extraordinários adquirem o *talento artístico* através do que o autor denomina *tradições divergentes de educação para a prática – tradições estas que se colocam fora dos currículos normativos das escolas ou paralelamente a eles* (SCHÖN, 2000, p. 24). Vejamos um exemplo de divergência no currículo de um curso profissional:

Nas escolas de medicina [...] é comum encontrar-se um currículo dual. Quando residentes e estagiários sob a orientação de clínicos experientes trabalham com pacientes reais nas enfermarias, eles aprendem mais do que aplicar a ciência médica ensinada na sala de aula. Há pelo menos um reconhecimento implícito de que modelos de diagnóstico e tratamento baseados em pesquisa não podem funcionar até que os estudantes adquiram uma arte que está fora dos modelos e, de acordo com essa visão, muito comum em médicos já praticantes; o ensino prático em medicina está tão relacionado com a aquisição de uma arte autônoma de prática clínica quanto o aprendizado da aplicação de teoria oriunda da pesquisa (SCHÖN, 2000, p. 24).

Em outras áreas também é possível identificar, segundo Schön, outras tradições de educação para a prática:

Há o aprendizado na indústria e no artesanato. Há o treinamento de atletas. E, talvez mais importante, há os conservatórios de música e dança e os

ateliês de artes plásticas e visuais. O *talento artístico* para pintores, escultores, músicos, dançarinos e *designers* possui uma semelhança muito grande com o de advogados, médicos, administradores e professores extraordinários. Não é por acaso que os professores freqüentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo *artista* para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p. 24).

Em todos os casos a aprendizagem acontece através do fazer, ou seja, tudo é ensino prático. E, dentro desse contexto, caberia aos profissionais mais experientes iniciar os estudantes nas tradições da prática tendo sempre em mente que, muito mais que ensinar, é preciso instruir os futuros especialistas. A defesa enfática de Schön por uma aprendizagem derivada do ‘fazer’ indica onde ele busca respaldo para sua proposta de uma educação para a prática. Por diversas vezes o autor recorre a John Dewey, um dos fundadores do pragmatismo, para reforçar a ideia do aprender fazendo que é, como veremos mais tarde, uma das principais características de um ensino prático reflexivo.

Mas o que seria, na concepção de Schön, um ensino prático reflexivo? Nas palavras do autor, é um tipo de ensino *voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática* (SCHÖN, 2000, p. 25). Ou seja, um ensino capaz de preparar os futuros profissionais para enfrentar as situações inusitadas da prática.

E, por mais paradoxal que possa parecer, é nos ateliês e conservatórios que se dedicam à educação para as artes que Schön encontra os melhores exemplos de aprendizagem voltada para o *talento artístico*. Ele busca, nessas instituições, inspiração para desenvolver sua proposta de formação profissional:

Talvez, então, aprender *todas* as formas de *talento artístico* profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes àquelas criadas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas “tradições da vocação” e os ajudem, através da “fala correta”, a ver por si próprios e a sua própria maneira o que eles mais precisam ver. Deveríamos, então, estudar a experiência de aprender por meio do fazer e o *talento artístico* da boa instrução (SCHÖN, 2000, p. 25).

Isto significa que é através do fazer e da boa instrução que se desenvolve o *talento artístico* que predomina na educação para as artes. Em tais contextos os alunos aprendem fazendo e os instrutores são mais orientadores do que professores. É por isso que Schön defende a ideia de que temos muito que aprender com estas escolas, principalmente com as de arquitetura:

As faculdades de arquitetura são interessantes porque ocupam um ponto intermediário entre as escolas profissionais e de arte. A arquitetura é uma profissão estabelecida, carregada de funções sociais importantes, mas é também uma arte, e as artes tendem a não estar bem-acomodadas na universidade contemporânea, dedicada à pesquisa. [...] Escolhi concentrarme no ateliê de projetos de arquitetura, porque tive a oportunidade de estudá-lo com certa profundidade e também porque me convenci de que o projeto de arquitetura é um protótipo do tipo de *talento artístico* que outros profissionais mais precisam adquirir, e o ateliê de projetos, com seu padrão característico de aprendizagem através do fazer e da instrução, exemplifica as situações inerentes a qualquer aula prática reflexiva e as condições e os processos essenciais para seu sucesso (SCHÖN, 2000, p. 26).

O que apresentamos até o momento pode ser assim resumido: Schön denuncia a crise por que passa a educação profissional, que tem se mostrado incapaz de preparar profissionais para atuar em zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores; ele argumenta que as escolas profissionais precisam repensar a organização curricular e a epistemologia da prática que predominam nos seus cursos de formação que estão fundamentadas, em sua grande maioria, na racionalidade técnica; como solução para o problema, Schön defende a adoção de um ensino prático reflexivo que seja capaz de desenvolver o *talento artístico*, habilidade fundamental para que o profissional atue em situações inusitadas da prática.

Mas o que caracteriza o *talento artístico* e como ele pode ser desenvolvido e utilizado para melhorar o desempenho dos futuros profissionais? Como se daria uma educação para o *talento artístico*? O que faremos, a seguir, é explicitar melhor o que o autor entende por *talento artístico* e descrever como se daria uma proposta educativa baseada no ensino prático reflexivo que é desenvolvido em ateliês de projetos arquitetônicos.

Schön utiliza o termo *talento artístico* para referir-se aos *tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas* (SCHÖN, 2000, p. 29), ou seja, é um tipo de competência que habilita o profissional a atuar em zonas indeterminadas da prática. Existem, para o autor, três processos através dos quais adquirimos/demonstramos *talento artístico*: um tipo mais usual e elementar, que todos nós exibimos no dia-a-dia, denominado conhecer-na-ação; um outro tipo mais importante e complexo, que o autor classificou como reflexão-na-ação; e um terceiro tipo que, apesar de não ser muito explorado pelo autor, desempenha também papel importante na aquisição do *talento artístico*: a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Conhecer-na-ação é um tipo de competência que *não depende de nossa capacidade de [...] considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam* (SCHÖN, 2000, p. 29). É uma operação sensata que envolve um tipo de *conhecimento tácito*¹¹ e espontâneo. O conhecer-na-ação está relacionado, entre outras coisas, à

virtuosidade extraordinária com a qual reconhecemos os rostos das pessoas que nos são familiares. [...] Em geral, não estamos conscientes de qualquer raciocínio anterior ou de qualquer comparação desse rosto com outros rostos guardados na memória. [...] E se alguém nos perguntasse de que forma o fazemos, ou seja, como distinguimos um rosto particular de centenas de outros mais ou menos semelhantes a ele, provavelmente responderíamos que não sabemos. [...] Se nos perguntam o que sentimos ao explorar a superfície de uma mesa com a mão, podemos dizer que sentimos a mesa lisa, áspera, fria, pegajosa ou escorregadia, mas é improvável que digamos que sentimos uma certa compressão ou abrasão nas pontas dos dedos. No entanto, deve ser desse tipo de sensação que recebemos nossa apreciação das qualidades da superfície da mesa. [...] Tais processos de reconhecimento e apreciação, muitas vezes, tomam a forma de julgamentos normativos. No próprio ato, através do qual reconhecemos algo, também percebemos esse algo como “certo” ou “errado”. [...] os artesãos reconhecem o desajuste de um elemento em relação a um padrão geral [...] sem que haja a menor habilidade ou necessidade de descrever as normas que eles consideram terem sido violadas (SCHÖN, 2000, p. 29-30).

É um tipo de conhecimento que revelamos através de ações inteligentes e observáveis, tais como caminhar, andar de bicicleta, jogar bola, fazer malabarismos e, até mesmo, no caso de médicos habilidosos, reconhecer uma doença no momento em que o paciente entra no consultório, sem qualquer investigação prévia. De acordo com Schön, são processos

através dos quais realizamos julgamentos habilidosos, decisões e ações que tomamos espontaneamente, sem que possamos declarar as regras ou os procedimentos que seguimos. Um garoto que tenha aprendido a atirar uma bola, por exemplo, faz julgamentos imediatos sobre a distância e coordena-os com os julgamentos imediatos envolvidos no ato de atirar a bola, mesmo que não possa dizer como o faz ou mesmo a distância que estima. [...] Na verdade, se nos perguntarem como fazemos tais ações, tendemos a dar respostas erradas, de modo que, se estivéssemos agindo de acordo com elas, iriam causar-nos problemas. [...] [Em todos os casos citados] o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa, sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p. 30-31)

¹¹ O termo ‘conhecimento tácito’ foi criado, de acordo com Donald Schön, por Michael Polanyi, em *The Tacit Dimension* (1967).

E a reflexão-na-ação? Em que ela se diferencia do conhecer-na-ação? Começemos por uma constatação de Schön: nem sempre os atos espontâneos que caracterizam o conhecer-na-ação nos possibilitam dar conta de nossas tarefas cotidianas. Em alguns momentos nos deparamos com fatos inusitados¹², que fogem à normalidade. São acontecimentos que não estão de acordo com nossas expectativas:

Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento de surpresa. Algo não está de acordo com nossas expectativas. (SCHÖN, 2000, p. 32)

Podemos responder a esses acontecimentos de duas maneiras: ou ignoramos os sinais de que alguma coisa não vai bem e seguimos com a nossa rotina diária; ou paramos para refletir sobre nossa ação e identificamos as causas daquele resultado inesperado para, a seguir, intervir na situação em desenvolvimento. Quando adotamos a segunda postura, vivenciamos o processo de reflexão-na-ação. O processo é descrito por Schön, numa sequência de cinco momentos:

- 1) Para começar, há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação [...] um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.
- 2) As respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias do conhecer-na-ação. [...]
- 3) A surpresa leva à reflexão dentro do presente-na-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. [...]
- 4) A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o [...] que nos levou a essa situação difícil [...] e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. [...]
- 5) A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor.[...] (SCHÖN, 2000, p. 33-34)

¹² Para Schön, esses ‘fatos inusitados’ são ocorrências comuns nas zonas indeterminadas da prática.

É certo que nem sempre a reflexão-na-ação acontece de maneira tão clara, na mesma ordem descrita por Schön. Mas, independentemente de como o processo acontece, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Ou seja, ao refletir sobre nossas atitudes e procedimentos, damos nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos.

Mas, apesar de apresentar algumas diferenças sutis, um elemento aproxima o conhecer-na-ação da reflexão-na-ação: na maioria das vezes podemos vivenciar os dois momentos, sem que precisemos dizer o que estamos fazendo, ou seja, não tornamos nossas ações verbalmente explícitas.

Schön nos fala, então, de um terceiro processo no qual, aí sim, fazemos uma descrição verbal de nossas ações. É uma forma mais complexa de reflexão, classificada por Schön como reflexão sobre a reflexão-na-ação. Isto acontece quando pensamos *a posteriori* sobre as experiências do dia-a-dia, sobre os problemas que enfrentamos e os ajustes que fizemos nas nossas ações:

Quando penso em minha experiência [...] é possível consolidar minha compreensão do problema, ou inventar uma solução melhor ou mais geral para ele. Nesse caso, minha reflexão presente sobre minha reflexão-na-ação anterior dá início a um diálogo de pensar e fazer através do qual posso tornar-me [...] mais habilidoso. (SCHÖN, 2000, p. 36)

Em síntese, nos processos de conhecer-na-ação executamos tarefas e tomamos decisões sem ter que 'pensar a respeito'. É, segundo Schön, um tipo de inteligência ou de *talento* que envolve um conhecimento tácito, espontâneo, quase que intuitivo. A reflexão-na-ação está relacionada á nossa capacidade de pensar sobre o que estamos fazendo, enquanto o fazemos. O processo é desencadeado quando nos deparamos com algum elemento novo, com alguma surpresa que não se encaixe nos padrões do conhecer-na-ação. Neste caso, ao invés de ignorarmos o fato e seguirmos em frente, refletimos sobre ele e reestruturamos as formas de ação. No processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação repensamos, *a posteriori*, as respostas e soluções imediatas que conseguimos durante a reflexão-na-ação. Isto pode resultar numa melhor compreensão de nossos atos e posturas, e também em ações futuras mais eficientes e melhores elaboradas.

A partir dessas considerações, o que Schön vai apresentar como alternativa para a formação profissional é a adoção de um ensino prático reflexivo que

desenvolva nos futuros profissionais a capacidade de reflexão-na-ação, ou seja, a capacidade de refletir sobre o que fazem, enquanto o fazem. E esta proposta precisa estar fundamentada numa nova epistemologia da prática.

Ele utiliza a expressão '*nova epistemologia da prática*' para se contrapor ao que atualmente prevalece nos cursos de formação profissional – uma epistemologia fundamentada exclusivamente na racionalidade técnica. Conforme afirmamos anteriormente, Schön critica este tipo de formação por não preparar os futuros profissionais para lidar com os problemas imprevisíveis da prática. É uma formação limitada que, conseqüentemente, gera uma competência também limitada:

Na perspectiva da racionalidade técnica, [...] um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não ambíguos – na medicina, a saúde; no direito, o sucesso na disputa judicial; nos negócios, o lucro – e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática. (SCHÖN, 2000, p. 37)

Isto significa que a formação profissional baseada na racionalidade técnica pode até produzir um profissional competente. Entretanto, é um tipo de competência que não o habilita a lidar com as situações inusitadas da prática – situações que não foram previstas, que fogem a um padrão pré-estabelecido. O máximo que o profissional consegue, segundo Schön, é transitar por situações comuns ao cotidiano de qualquer profissional:

Há situações familiares, nas quais o profissional pode resolver o problema pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados da bagagem de conhecimento profissional. [...] Há, também, situações incomuns nas quais o problema não fica inicialmente claro e não há uma equivalência óbvia entre as características das situações e o conjunto de teorias e técnicas disponíveis. É comum, nesse tipo de situação, falar em 'pensar como um médico' – ou advogado, ou administrador – para referir-se aos tipos de investigação pelas quais profissionais competentes aplicam conhecimentos disponíveis em situações práticas em que sua aplicação é problemática. (SCHÖN, 2000, p. 37)

Mesmo no segundo caso, onde os profissionais enfrentam situações incomuns, a atuação é considerada por Schön como uma investigação autogovernada. Ou seja, o profissional não consegue se desprender das teorias e técnicas derivadas da pesquisa científica e continua seguindo regras pré-

estabelecidas para a obtenção de informações e construção de hipóteses que solucionem o problema. É uma forma limitada de reflexão-na-ação.

Mas existe, para Schön, um terceiro tipo de situação que, para ser enfrentada, depende do *talento artístico* que o profissional desenvolve através do processo que o autor definiu como reflexão-na-ação, descrito como

casos de diagnósticos problemáticos nos quais os profissionais não apenas seguem as regras da investigação, mas também, às vezes, respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras. Este tipo de reflexão-na-ação é fundamental para o *talento artístico* com o qual os profissionais, muitas vezes, compreendem situações incertas, únicas e conflituosas. [...] Em casos como esses, o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado e anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões. Ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um 'especialista' cujo comportamento é modelado. (SCHÖN, 2000, p. 38-39)

Como pudemos ver, a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na nova epistemologia da prática sugerida por Schön. Isto porque é através da capacidade de refletir sobre suas ações que o profissional vai adquirir a competência – ou *talento artístico* – para ir além das regras e normas pré-estabelecidas e resolver os problemas inusitados da prática.

Mas, como é possível adquirir este talento? Como os profissionais podem desenvolver a capacidade de reflexão-na-ação? Para Schön, isso será possível através de um ensino prático – ou de uma aula prática –, onde o estudante é iniciado nas tradições de uma comunidade específica de profissionais e no mundo prático que eles vivenciam:

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada 'leiga' da vida ordinária e o mundo esotérico da academia. (SCHÖN, 2000, p. 40)

Em outras palavras, num contexto de ensino prático, os estudantes engajam-se na prática que desejam aprender, vivenciando situações que representem as

características essenciais daquela prática específica. Schön descreve assim, as tarefas de uma estudante que participa de uma aula prática:

Ela deve aprender a reconhecer a prática competente. Ela deve construir uma imagem dessa prática, uma apreciação de seu lugar na relação com essa prática e um mapa do caminho por onde ela pode chegar, de onde está, até onde quer estar. Ela deve aceitar os pressupostos implícitos daquela prática: que existe uma prática, que é boa o suficiente para ser apreendida, que ela é capaz de aprendê-la [...]. Ela deve aprender “a prática do ensino prático” – suas ferramentas, seus métodos, seus projetos e suas possibilidades – e assimilar, à prática, sua imagem emergente de como ela pode aprender melhor o que quer. (SCHÖN, 2000, p. 40)

E tudo isso será feito com a orientação de profissionais mais experientes, que também têm um papel muito específico:

Às vezes, esses indivíduos podem ensinar no sentido convencional, comunicando informação, defendendo teorias, descrevendo exemplos da prática. No entanto, eles funcionam principalmente como instrutores, cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar (SCHÖN, 2000, p. 40)

Então, para desenvolvermos nos futuros profissionais o *talento artístico* essencial para uma prática competente, bastaria organizarmos os cursos de formação tomando como referencial o modelo de ensino prático proposto por Schön. Mas acontece que nem sempre um ensino prático é reflexivo. Isto porque a nossa visão de ensino prático vai depender, em última instância, da nossa visão de conhecimento profissional e de competência profissional. Schön distingue três diferentes visões de conhecimento profissional e, conseqüentemente, três diferentes concepções de ensino prático. A primeira concepção é assim descrita:

Se concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico. O trabalho do instrutor será comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações aos fatos da prática. [...] Esperaríamos dos estudantes que assimilassem o material através da leitura, escuta e observação, familiarizando-se com exemplos e problemas práticos adequados às categorias apropriadas da teoria e da técnica. A instrução consistiria na observação da atuação dos estudantes, detectando-se erros de aplicação e apontando-se as respostas corretas. (SCHÖN, 2000, p. 41)

A segunda forma de conceber o conhecimento profissional afasta-se um pouco da concepção de ensino prático como treinamento técnico, mas não a supera totalmente. É um tipo de saber que está presente nas situações que denominamos anteriormente de *investigação autogovernada*. Vejamos algumas de suas características:

Se concebermos o saber profissional em termos de ‘pensar como um’ administrador, advogado ou professor, os estudantes ainda assim aprenderão fatos relevantes, mas aprenderão também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares. [...] Em uma atividade de ensino prático desse tipo, presume-se haver uma resposta certa para qualquer situação, algum item que no corpo do conhecimento profissional que possa, afinal, encaixar-se no caso em questão. [...] Os instrutores podem enfatizar tanto as regras da investigação quanto a reflexão-na-ação através da qual, ocasionalmente, os estudantes têm que desenvolver novas regras e métodos próprios. (SCHÖN, 2000, p. 41)

De acordo com Schön, tais concepções de conhecimento profissional estão presentes nos cursos de formação que se fundamentam na racionalidade técnica. Consequentemente, são cursos que não preparam os profissionais para atuarem em zonas indeterminadas da prática. O máximo que eles proporcionam é uma reflexão-na-ação limitada.

Mas existe uma terceira forma de conceber o ensino prático, respaldado por uma outra perspectiva de conhecimento profissional. É uma tentativa de superação da racionalidade técnica:

Se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta. Consideraremos que os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras que se podem explicitar – não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, [...] mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas. Os instrutores enfatizarão zonas indeterminadas da prática e conversações reflexivas com os materiais da situação. (SCHÖN, 2000, p. 41)

A principal função desse modelo de ensino é mostrar que o conhecimento profissional – o conhecimento acadêmico científico – não pode resolver todos os problemas da prática. É preciso ir além e preparar profissionais capazes de criar novas formas de atuação quando as soluções técnicas falharem.

E é nas *tradições desviantes* do ateliê de projetos, típico dos cursos de arquitetura, que Schön vai buscar inspiração para propor uma formação profissional baseada no ensino prático reflexivo. Já no prefácio de sua obra, ele anuncia essa intenção:

Começando com um estudo sobre a educação em arquitetura, tomo o projeto arquitetônico e o ateliê de projetos como protótipos da reflexão-nação e da educação para o uso do *talento artístico* em outros campos da prática. O cenário educacional generalizado, derivado do ateliê de projeto, é um espaço de ensino prático reflexivo. Aqui, estudantes aprendem, principalmente através do fazer, apoiados pela instrução. (SCHÖN, 2000, p. viii, grifo do autor)

A seguir, explicitaremos a experiência educativa vivenciada por Schön em ateliês de projetos arquitetônicos, mostrando como eles desenvolvem o tipo de *talento artístico* definido como reflexão-nação.

Inicialmente, é preciso esclarecer por que Schön utiliza, como referência para um ensino prático reflexivo, um ateliê de projetos em arquitetura. A resposta parece ser bem simples. A opção deve-se a uma característica muito particular da arquitetura. Esta é uma das profissões que mais envolvem *design*¹³, definido por Schön (2000, p.43) como “o processo fundamental de exercício do talento artístico em todas as profissões”. Em outras palavras, é através de experiências com o processo de design que adquirimos o *talento artístico* necessário a uma atuação competente. Eis porque Schön associa profissionais que possuem *talento artístico* – profissionais que refletem sobre sua prática – com os *designers*. As características que ele atribui a um *designer* são muito similares às características do profissional reflexivo:

Os *designers* juntam coisas e fazem com que outras coisas venham a existir, lidando, no processo, com muitas variáveis e limites, algumas conhecidas desde o início e outras descobertas durante o processo de projeto. Quase sempre, as ações dos *designers* têm mais conseqüências do que as pretendidas por eles. Eles jogam com variáveis, reconciliam valores conflitantes e manobram em torno de limitações. (SCHÖN, 2000, p. 43)

Se considerarmos a sua definição preferida de *designer*, que ele toma de Dewey, as similaridades serão ainda mais evidentes:

Prefiro a visão [...] do *designer* como alguém que converte situações indeterminadas em determinadas. Começando com situações que são, pelo

¹³ O termo *design* pode ser traduzido como o processo de se planejar a forma de um objeto novo.

menos em parte, incertas, mal definidas, complexas e incoerentes, os *designers* constroem e impõem sua própria coerência. Posteriormente, eles descobrem conseqüências e implicações de suas próprias construções – algumas involuntárias – que apreciam e avaliam (SCHÖN, 2000, p.44)

Ou seja, o processo de *design* é, para Schön, um processo de construção e, apesar de outros profissionais também construírem coisas – advogados constroem casos e argumentos, médicos constroem diagnósticos e sistemas de tratamento, planejadores constroem planos e políticas reguladoras – são os arquitetos os que mais exemplificam e vivenciam a possibilidade de construção. Eles são *designers* por excelência. Isto ocorre porque

a arquitetura cristalizou-se como profissão antes do surgimento da racionalidade técnica e carrega consigo as sementes de uma visão anterior de conhecimento profissional. Talvez por essa razão ela ocupe um lugar marginal na universidade contemporânea. Sua [...] dependência implícita em outra epistemologia da prática deixam a universidade desconfortável. Mesmo quando os arquitetos são tentados a implementar as linhas da ciência aplicada da universidade, eles não conseguem escapar do núcleo de *talento artístico* da profissão, porque vêm a si mesmos como *designers* e, mesmo que ciências auxiliares como mecânica de solos, climatologia e engenharia estrutural possam contribuir para tarefas especializadas de *design*, não há uma ciência geral do *design* que tenha uso prático. Assim, a educação para a arquitetura ainda segue suas tradições de ateliê. (SCHÖN, 2000, p.44)

É por esta razão que Schön vai investigar projetos que apresentam as características de *design*. Ele acompanha, através de um estudo de caso, a *conversação reflexiva* entre um coordenador e uma estudante, num ateliê de arquitetura. Transcreveremos aqui parte do relato de Schön:

O ambiente é um espaço semelhante a um sótão, no qual cada aluno de um grupo de 20 acomodou sua mesa de trabalho [...]. No início do semestre, Quist, coordenador do ateliê deu um 'programa' a cada estudante – um conjunto de especificação [...] para o projeto de uma escola elementar e uma descrição gráfica do local onde a escola deveria ser construída. No decorrer do semestre, cada aluno deveria desenvolver sua própria versão do projeto [...] Durante várias semanas, Petra [estudante de arquitetura] trabalhou nas fases iniciais de seu projeto. Ela [...] apresenta seus croquis preliminares e descreve os problemas que encontrou. Quist concebe [...] os problemas em seus próprios termos e prossegue demonstrando a construção de uma solução de projeto. Segue-se um breve intervalo de reflexão sobre o demonstrado até então. Depois, Quist estabelece os próximos passos que Petra terá que seguir, incluindo um [...] que o faz tentar faz-la olhar de forma diferente para a representação [...] Cada ação tem conseqüências descritas e avaliadas em termos de um ou mais domínios do projeto. [...] E cada uma cria novos problemas a serem descritos e resolvidos. Quist produz o projeto construindo uma teia de ação, conseqüências, implicações, apreciações e mais ações. [...] À medida que

Quist reflete sobre as consequências e implicações inesperadas de suas ações, ele ouve as situações responderem-lhe, formando novas apreciações que guiam suas ações seguintes. (SCHÖN, 2000, p. 47-48)

O autor narra, passo-a-passo, como a estudante elabora o projeto arquitetônico para a construção da escola. A observação minuciosa da *conversa reflexiva* vivenciada pelo coordenador e pela estudante permitiu a Schön a sistematização das principais características de um ensino prático reflexivo: o aprender fazendo; a instrução ao invés do ensino; e a utilização permanente de um diálogo de reflexão-na-ação recíproco entre instrutor e estudante.

Todas as características listadas acima sintetizam uma única ideia: os estudantes podem ser instruídos, podem ser orientados, mas não podem nunca ser ensinados. É por esta razão que, numa aula prática reflexiva, se aprende enquanto se faz, ou seja, os estudantes aprendem enquanto vivenciam situações *virtuais* que se assemelham a situações da vida real. Schön reforça essa concepção de aprendizagem ao afirmar que, mesmo

sob as melhores condições – capacidade máxima pra compreender, da parte do estudante, e clareza máxima, da parte do instrutor – algumas características essenciais do processo de projeto não podem ser descritas antecipadamente, de modo que os estudantes possam ter uma compreensão útil delas. Para que tais descrições tornem-se úteis para a ação, os estudantes devem estar engajados na aprendizagem de fazer um diálogo com alguém no papel de “treinador”. (SCHÖN, 2000, p.127)

Diante disso, podemos afirmar que, para o sucesso de uma aula prática reflexiva, é fundamental que ocorra uma perfeita comunicação entre instrutor e estudante, traduzida na forma de um bom diálogo. Entretanto, o processo, às vezes, não é tão simples, conforme observou Schön no ateliê de arquitetura:

Nas fases iniciais da educação em arquitetura, muitos estudantes que se dispuseram a dar o salto, começam tentativas de *design*, mesmo que ainda não saibam o que significa e não possam reconhecê-lo como o vêem. [...] Mesmo que os instrutores pudessem produzir boas descrições, claras e estimulantes do processo de *design*, os estudantes, com seus sistemas de compreensão muito diferentes, provavelmente as considerariam confusas e misteriosas. Nessa etapa, a comunicação entre estudante e instrutor parece quase impossível. Ainda assim, em uma questão de poucos anos ou mesmo meses, eles começam a falar um com o outro elipticamente, usando mensagens codificadas em palavras e gestos para transmitir ideias que pareceriam totalmente complexas e obscuras a um estranho. (SCHÖN, 2000, p. 85)

No entanto, o que é capaz de provocar essa mudança no processo de comunicação? Como instrutor e estudante aprendem a se comunicar reflexivamente? Para Schön, o diálogo bem sucedido deve comportar três características essenciais: (i) deve acontecer no contexto de uma ‘tentativa de fazer’ do estudante; (ii) deve fazer uso tanto de palavras quanto de ações; (iii) e vai depender exclusivamente de uma reflexão-na-ação recíproca. Isso tudo envolve processos combinatórios de dois grupos de ações: dizer/ouvir e demonstrar/imitar. Vejamos como Schön descreve essas ações no contexto de uma aula prática reflexiva. Primeiramente, ele observou que o instrutor tem muitas maneiras diferentes de *dizer*:

Ele pode dar instruções específicas dizendo, por exemplo, como preparar um mapa local [...]. Ele pode criticar o produto ou o processo de um estudante, sugerindo coisas que o estudante pode fazer [...]. Ele pode dizer aos estudantes como definir prioridades [...]. Ele pode propor experimentos que o estudante pode cogitar fazer, analisar ou reformular problema e fazer reflexões sobre o processo que demonstrou. (SCHÖN, 2000, p. 86-87)

Entretanto, independentemente do que e de como o instrutor diga alguma coisa, é importante que ele o diga no contexto de uma *tentativa de fazer* do estudante. Ao se reportar ao caso específico observado no ateliê, Schön enfatiza que o instrutor

deve falar ao estudante enquanto ele se encontra no meio de uma tarefa (e talvez sem conseguir sair do lugar), ou está prestes a começar uma tarefa nova, ou reflete sobre uma tarefa que acabou de completar, ou ensaia na imaginação uma tarefa que poderá desempenhar no futuro. (SCHÖN, 2000, p. 87)

Por sua vez o estudante deve escutar com *atenção operativa*, pronto para traduzir as instruções que ouviu em ações concretas. Mas acontece que as instruções nem sempre são completas, ou seja, há sempre a possibilidade de um distanciamento entre a instrução e a ação que ela descreve. Schön destaca alguns dos problemas mais comuns:

A instrução pode conter uma descrição que não seja específica o suficiente, ou pode não ter o tipo de especificidade que seja adequada às necessidades de saber do estudante. [...] As instruções podem ser ambíguas. [...] As instruções podem ser estranhas, referindo-se a coisas, procedimentos ou qualidades que não são familiares ao ouvinte, ou são

incongruentes com os significados que ele já conhece. (SCHÖN, 2000, p. 87-8)

Por isso, para que os problemas citados não prejudiquem a aprendizagem do estudante, é preciso que o instrutor fique atento para a clareza de suas instruções ao mesmo tempo em que observa as ações que elas desencadeiam no estudante, detectando possíveis dificuldades:

Toda a tentativa de produzir uma instrução é um experimento que testa tanto a reflexão do instrutor sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação como sua compreensão das dificuldades dos estudantes. Toda a tentativa de seguir uma instrução revela e testa a compreensão do estudante sobre seu significado e, ao mesmo tempo, a própria qualidade da instrução. A estudante pergunta, com efeito: eu entendo o que ele está dizendo? Faz algum sentido para mim? Sou capaz de fazê-lo? Entendi direito? E o instrutor, observando e lendo o desempenho do estudante, faz perguntas semelhantes, tanto sobre suas próprias instruções quanto sobre as tentativas do estudante de entendê-las. (SCHÖN, 2000, p. 88)

É um processo de reflexão-na-ação recíproco – terceira característica de um diálogo bem sucedido –, através do qual instrutor e estudante realizam com sucesso a ação combinatória dizer/ouvir.

Mas, conforme afirmamos anteriormente, o diálogo bem sucedido deve fazer uso tanto de ações quanto de palavras. Por isso é preciso ir além do dizer e do ouvir e combinar outras duas atitudes: demonstrar/imitar. O processo é bem simples: *um instrutor demonstra partes ou aspectos do processo do design para ajudar seu aluno a entender o que [...] ele precisa entender e, ao fazê-lo, atribui-lhe uma capacidade para a imitação* (SCHÖN, 2000, p. 88). Ou seja, além de *dizer*, o instrutor precisa *demonstrar* a maneira correta de executar uma ação, fornecendo ao estudante alternativas que serão vivenciadas/experimentadas através da imitação. Este é, para Schön, um assunto polêmico, que geralmente não agrada a todos. Mas o autor lembra que a imitação é uma prática que faz parte de nosso dia-a-dia, mesmo que não tenhamos a consciência do que estamos fazendo:

As crianças frequentemente aprendem a brincar imitando outras e aprendem a atuar no mundo adulto, pela imitação dos adultos em torno delas. Aprendemos habilidades físicas, jogos, maneiras de trabalhar, práticas da vida cotidiana, em parte, imitando outros que já são bons nessas atividades. (SCHÖN, 2000, p.90)

Mesmo que, a princípio, a imitação possa parecer uma ação simplória e de menor importância, Schön a coloca como um processo de construção seletiva, onde

quem imita seleciona as coisas essenciais e não essenciais, e produz sua própria atuação. Quem executa uma nova ação a partir da imitação demonstra possuir uma complexa habilidade de reconstrução da ação observada, processo utilizado na solução de problemas. É uma forma de reflexão-na-ação que dispensa a verbalização:

O processo de solução de problemas envolvido na imitação [...] não depende de uma formulação verbal explícita das similaridades percebidas e vividas. [O estudante] pode produzir uma ação semelhante à que percebeu sem que seja capaz de dizer 'em que ela é semelhante'. Seu processo construtivo é, entretanto, uma forma de reflexão-na-ação – uma investigação imediata na qual o imitador constrói e testa, em suas próprias ações, as características essenciais da ação que observou. À medida que uma criança amadurece, sua capacidade para esse tipo de reflexão-na-ação se desenvolve. Sua reconstrução imitadora torna-se cada vez mais complexa, cumprindo, sem dúvida, um papel fundamental em todos os processos que associamos à aquisição de habilidades. (SCHÖN, 2000, p. 91)

Através do *dizer* e do *demonstrar*, o instrutor fornece ao estudante a possibilidade de avançar de simples estratégias de imitação para atuações inovadoras, o que envolve um duplo processo de reflexão-na-ação – ao mesmo tempo em que reflete sobre a ação que observou, ele também reflete sobre suas tentativas de imitação. A combinação de todas essas ações tem um papel fundamental no ateliê de projetos, bem como em outros tipos de ensino prático reflexivo. Por isso, instrutores e estudantes devem estar atentos aos problemas que possam surgir durante os processos combinatórios:

Há várias maneiras pelas quais uma demonstração pode apresentar obstáculos à imitação. Ela pode ser refinada demais, contendo diferenças que escapem à atenção do observador. Um professor de violoncelo poderá demonstrar um toque de um arco na corda que torne o tom mais brilhante, por exemplo, e seu aluno poderá ouvi-lo e reproduzi-lo simplesmente mais alto. A demonstração pode acontecer rápido demais para que o estudante possa detectar o que está acontecendo. Sua complexidade pode iludir a compreensão do estudante. Por exemplo, a demonstração pode consistir em um conjunto de ações longo demais e sutilmente interconectado para que o estudante o retenha na mente. (SCHÖN, 2000, p. 93)

Em contrapartida, o aprender pode ser mais eficiente quando o estudante associa o processo de demonstração/imitação com instruções concretas e significativas:

A descrição verbal poderá fornecer pistas para características essenciais de uma demonstração, e a demonstração pode tornar claro o tipo de desempenho denotado por uma descrição que, à primeira vista, parece vaga e obscura. (SCHÖN, 2000, p. 93)

O sucesso ou fracasso do processo dependerá, sobretudo, da qualidade da reflexão-na-ação dos participantes. O estudante pode seguir mecanicamente demonstrações e instruções do coordenador, o que implicaria uma reflexão-na-ação limitada, ou ele pode impor a uma *situação demonstrada* uma coerência própria, reconstruindo, pela imitação, a ação observada. Schön afirma que o profissional que apresenta esta capacidade de reconstrução é um profissional reflexivo.

Recapitulando, as principais características de um ensino prático reflexivo são: (i) aprender fazendo; (ii) combinar palavras e ações; (iii) estabelecer um processo dialógico que envolva instrutor e estudante. Segundo Schön, é o caminho que torna possível o desenvolvimento de nossa capacidade de reflexão-na-ação, processo através do qual, ao mesmo tempo em que agimos, refletimos sobre nossas ações e inventamos alternativas para atuarmos em zonas indeterminadas da prática. A partir de todas estas considerações, Schön vai advogar a favor de um curso de formação que, além do conhecimento acadêmico-científico, desenvolva nos futuros profissionais o *talento artístico* que o habilite a refletir sobre sua ação.

Estes são os principais argumentos de Schön. Tentamos *cercar*, exaustivamente, as suas ideias de modo a possibilitar uma reflexão cuidadosa sobre sua proposta. O que observamos, a partir de então, é que a teoria aparece como uma questão problemática no pensamento e no discurso de Schön, uma vez que a ênfase é posta na formação prática do professor. Voltemos, então, a nossa interrogação inicial: até que ponto a intenção de formar um professor reflexivo não pressupõe o abandono da perspectiva teórica em prol de uma abordagem pragmática de formação?

Para elucidarmos esta questão, apresentaremos, antes, a discussão sobre o conceito de teoria, bem como as formas de apropriação da relação teoria/prática, especialmente no período da modernidade.

2 A QUESTÃO DA TEORIA NA MODERNIDADE

As definições mais comuns sobre ‘teoria’, encontradas em dicionários de filosofia, afirmam a natureza contemplativa do conhecimento teórico:

1. Na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação prática. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996)

2. Especulação ou vida contemplativa. Este é o significado que o termo teve na Grécia. Aristóteles identificava nesse sentido a teoria com a beatitude (Et. Nic., X, 8, 1178 b 25). Nesse sentido, teoria se opõe à prática e em geral a qualquer atividade não interessada, isto é, que não tenha por fim a contemplação. (ABBAGNONO, 1998).

Conceitualmente, a questão parece plenamente resolvida. Os problemas surgem quando pensamos a relação da teoria com a ideologia e quando tentamos estabelecer um ponto de unidade entre teoria e prática, ou seja, quando buscamos o significado do pensamento nas suas relações com o mundo concreto. Não nos interessa, neste momento, discutir detalhadamente a relação entre teoria e ideologia, embora tenhamos clareza de que não é possível lidarmos de forma tão esquemática com o conceito de teoria e seu significado nas relações sociais. O que pretendemos é investigar as formas de apropriação da teoria em um determinado momento da história ocidental – a modernidade, quando a relação teoria/prática aparece como uma questão de debate: um grupo de pensadores prioriza a ideia, outro grupo prioriza a experiência e um terceiro entende que existe uma relação intrínseca entre essas duas esferas da ação: os pragmáticos e os críticos. Analisaremos aqui a perspectiva do pragmatismo e do pensamento crítico sobre a relação teoria/prática, a fim de obtermos elementos que nos possibilitem compreender o significado da teoria na proposta de formação de professores apresentada por Donald Schön.

O problema da teoria e de sua relação com a prática remonta ao período clássico da filosofia. Vinte e seis séculos depois, a questão ainda gera acalorados debates entre os pensadores ocidentais, que ora enfatizam a predominância de um dos pólos sobre o outro, ora criticam a perspectiva dicotômica em prol de uma articulação entre ambos.

Os filósofos gregos, do período clássico, enfatizavam a vida contemplativa (*bios theoretikós*), reconhecendo-a como superior à atividade prática. Para eles, viver é contemplar. Naquele momento era a atividade teórica que distinguia o homem livre do escravo:

Os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio; entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as ideias ou regulando conscientemente os atos dos homens, como cidadãos da polis, e deixando o trabalho físico – exatamente por seu caráter servil, humilhante – a cargo dos escravos. (VÁZQUEZ, 1977, p. 18-19).

Aristóteles (apud Vazquez, 1977), em uma passagem de sua obra *Política*, enaltece o ócio como uma necessidade do homem livre, reforçando a superioridade da atividade teórica e aviltando a atividade material:

Um Estado dotado de uma constituição ideal [...] não pode tolerar que seus cidadãos se dediquem à vida do operário mecânico ou do comerciante, que é ignóbil e inimiga da virtude. Tampouco pode vê-los entregues à agricultura; o ócio é uma necessidade tanto para adquirir virtude como para realizar atividades políticas. (VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

Dentro desse contexto, Aristóteles irá distinguir três atividades humanas consideradas por ele como fundamentais: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. As duas primeiras são atividades da ordem da prática, mas têm significados diferentes. O termo *práxis* é utilizado para designar a ação moral ou política. É um tipo de ação que não produz um objeto alheio ao homem, ou seja, não cria um objeto fora do homem; é uma ação que tem seu fim em si mesmo. Desta forma, a ação política do homem é considerada *práxis*. Já a atividade realizada pelo artesão é denominada *poiésis*, que literalmente quer dizer produção ou fabricação. Ao contrário da *práxis*, é um tipo de ação que cria um objeto exterior ao homem. Nesse sentido, o artesão, ao produzir ou fabricar algo, está realizando uma atividade poética e não uma atividade meramente prática. Mas, tanto a *práxis* como a *poiésis* são atividades limitadas, pois

exigiam conhecimentos especiais, adequados à efetivação de cada uma delas; mas esses conhecimentos permaneciam presos aos objetivos de suas respectivas atividades. Para serem úteis, ficavam sendo, de algum modo, conhecimentos limitados. (KONDER, 1992, p. 98).

Aristóteles concebe, então, um terceiro tipo de atividade, superior tanto à *práxis* quanto à *poiésis*: a *theoria*, atividade que permitiria ao homem (livre) conhecer

a verdade. A concepção de teoria defendida pelo filósofo não deixa dúvidas sobre sua convicção de que o homem só se realiza verdadeiramente através da atividade contemplativa:

A vida teórica [...] é a mais humana, a mais verdadeira e, também, a mais virtuosa. Nesse nível superior, que corresponde ao homem como ente de razão, a teoria se basta a si mesma, sem necessidade de ser aplicada ou de subordinar-se à prática. (VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

A sociedade, na concepção aristotélica, estrutura-se a partir de três diferentes tipos de atividade: a atividade prática produtiva – a *poiésis*; a atividade política e moral – a *práxis*; e a atividade intelectual ou contemplativa – a *theoria*. A primeira é inferior e tem um caráter de servidão; a atividade política, apesar de ser considerada essencial para o desenvolvimento da *polis* - expressão mais alta do processo de transformação consciente do homem como ser social - deve estar sempre subordinada à teoria, que é considerada a grande máxima do homem livre. Nas palavras de Vázquez, *a sociedade grega antiga ignora ou repele à práxis material produtiva, ao mesmo tempo em que aceita a atividade política, mas sem com isso abalar a primazia – como ocupação propriamente humana – da atividade teórica* (VÁZQUEZ, 1977, p. 24).

A aversão do homem livre pela *práxis* material produtiva – que Aristóteles chamaria *poiésis* – tem sua origem na ideia de que a matéria subordina e escraviza o homem. Por isso a atividade prática (ou a *poiésis*) ocupa, no pensamento grego, lugar secundário. É considerada uma atividade menor, uma atividade indigna e desprezível que só pode ser exercida pelos escravos. Dentro desse contexto o homem livre só se *aprimora através da isenção de qualquer atividade prática material [...], separando a teoria, a contemplação, da prática* (VÁZQUEZ, 1977, p. 19). Até mesmo a técnica, a arte e a medicina, por manterem contato com a matéria, são consideradas atividades inferiores:

...a primazia que se atribui às atividades livres – ou libertas do contato com a matéria – e o desprezo que se volta ao trabalho físico, como ocupação indigna dos homens livre, nada mais faz do que afirmar a posição destes últimos e rebaixar a dos trabalhadores físicos (braçais), particularmente os escravos. E essa hostilidade da sociedade escravista grega ao trabalho manual estende-se a outras atividades na medida em que estas não podem subtrair-se ao contato direto ou imediato com as coisas materiais. Daí o desdém [...] pela técnica, assim como pela cirurgia e pelas atividades artísticas que, como as do pintor e do escultor, não podiam evitar o contato com a matéria (VÁZQUEZ, 1977, p. 23).

É somente na fase inicial da modernidade, mais precisamente na época do Renascimento, que a discussão sobre teoria e prática sofre uma mudança radical. O projeto moderno foi construído na superação da época medieval. Conhecida erroneamente como a 'Idade das Trevas', *um período de obscurantismo e ideias retrógradas, marcado pelo atraso econômico e político do feudalismo, pelas guerras religiosas, pela 'peste negra' e pelo monopólio restritivo da Igreja nos campos da educação e da cultura* (MARCONDES, 1998, p.103), a época medieval foi palco de grandes produções artísticas, literárias e filosóficas e manteve a valorização do conhecimento teórico em detrimento das atividades práticas. Desprezava-se a atividade material – o trabalho do servo da gleba – e valorizava-se o nobre guerreiro, que tinha o privilégio de cultivar o ócio.

O Renascimento¹⁴ refere-se a um período intermediário entre o medieval e o moderno. Primeiramente, o conceito foi adotado por historiadores da arte, generalizando-se posteriormente para outras áreas. São traços característicos desse período: a) o combate à tradição, ou seja, a separação entre fé e razão; b) o antropocentrismo, que estabelece a razão humana como fundamento do saber; c) e o interesse pelo saber ativo, em oposição ao saber contemplativo. Em suma, o humanismo renascentista coloca o homem no centro do universo e afirma seu poder para conhecer e dominar a mundo:

... o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Reivindica-se a dignidade humana não só pela contemplação, como também pela ação; o homem, ente de razão, é também ente de vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade – iluminada pela razão – permite dominar e modificar a natureza (VÁZQUEZ, 1977, p. 25).

São tempos marcados pelo racionalismo, ou seja, pela valorização da razão enquanto instrumento de conhecimento e desprezo pelo critério da autoridade e da

¹⁴ Châtelet critica a utilização do termo 'Renascimento' para designar um período que foi extremamente marcado pela originalidade: *Na verdade, o que se chama 'Renascimento' não passa da brutal radicalização de uma série de progressos feitos nos séculos precedentes. De uma só vez, todos esses progressos – que, por motivos e causas múltiplas, se acumularam de maneira um tanto secreta, sem entrar em contato uns com os outros – interagem subitamente entre si. Isso cria o evento maior que se chama habitualmente 'Renascimento'. Talvez fosse mais justo chamá-lo 'aparecimento' ou 'aflorescimento' da modernidade. Antes disso, não é que o sono reinasse; havia uma vida intensa, da qual nasceu, por cristalização brusca, essa forma particularmente original e esclarecedora* (CHÂTELET, 1994, p. 51).

revelação. De maneira geral, o homem se desliga das explicações religiosas do mundo físico.

As condições históricas – econômicas, políticas e culturais – questionam a *ordem das coisas* e as mudanças na sociedade desafiam o homem a intervir nos problemas da vida urbana. Diante da necessidade premente de tomar decisões, de optar por agir ou não agir, a superioridade da contemplação sobre a ação começa a ser contestada pelos intelectuais renascentistas:

Maquiavel encontrava alívio para seu desespero de político derrotado escrevendo livros nos quais manifestava sua convicção inabalável de que o sujeito humano podia reagir aos golpes devastadores da 'fortuna' (das forças objetivas que regem o mundo), afirmando-se como sujeito, impondo sua vontade [...]. Para Leon Battista Alberti, o ser humano não nasceu 'para apodrecer deitado, mas para fazer coisas' [...]. Erasmo de Rotterdam desconfiava da segurança teórica que a contemplação pode proporcionar e lembrava que, em face dessa segurança entorpecedora, o sujeito precisa saber ousar agir [...]. Leonardo da Vinci combinava a teoria e a ação por meio de uma metáfora militar, inspirada pela realidade imediata da rudeza da história que se fazia a sua volta: 'a ciência é o capitão, a prática são os soldados'. Quer dizer: sem o capitão (a teoria), os soldados ficariam desorientados, não poderiam travar eficazmente os combates; e sem os soldados (a prática) o capitão ficaria isolado, reduzido à impotência, à inoperância. Já o pensamento de Giordano Bruno se movia, resolutamente, na direção de uma valorização da ação; e caracterizava o homem como um ser que combinava, necessariamente, a teoria e a prática (KONDER, 1992, p. 99-100).

Assim como o Renascimento, outros acontecimentos radicais foram igualmente marcantes no início da modernidade: a emergência da nova classe burguesa, o desenvolvimento da economia capitalista, a revolução comercial e a revolução científica. A burguesia em ascensão começa a tirar proveito dos avanços tecnológicos e do aumento das forças produtivas, o que vai gerar uma nova postura diante das atividades práticas:

O poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica, que estão condicionados, por sua vez, pela citada transformação. O conhecimento científico deixa de ser uma atividade válida por si mesma, que se degrada ao ser aplicada aos problemas prático-mecânicos, para colocar-se a serviço da produção capitalista e, por sua vez, ser impulsionada por esta. Desse modo, as nascentes relações capitalistas contribuem para o desenvolvimento da ciência e da técnica, e estas, a seu turno, fortalecem o novo modo de produção. [...] Valoriza-se a ação do homem, e não apenas a contemplação desinteressada (VÁZQUEZ, 1977, p. 25-26).

Entretanto, toda a reivindicação renascentista pela valorização da ação do homem ainda tem um caráter limitado, uma vez que é determinada por interesses políticos e econômicos de uma classe. O que se pretende – ao valorizar a ação do homem – não é valorizar o homem em si:

O homem necessita dessa atividade prática e dessa transformação, mas o homem prático não é tudo, nem é a prática que o apresenta em sua condição mais humana. A exaltação renascentista do homem como ser ativo não significa que a contemplação tenha deixado de ocupar um lugar privilegiado; pelo contrário, continua mantendo um status superior ao da atividade prática, particularmente a manual (VÁZQUEZ, 1977, p. 26).

A valorização da atividade prática se dá em função da necessidade de dominar e transformar a natureza em prol da acumulação de capital e da construção de uma nova hegemonia – a hegemonia burguesa. O trabalho não é mais considerado uma ocupação inferior e servil, como na Antiguidade e na Idade Média, porque é através dele que será possível construir uma nova ordem social. Entretanto, a contemplação ainda é uma atividade superior. Vázquez (1977) cita como exemplo a posição de Leonardo da Vinci com relação à arte:

para salvar a arte da má fama que a cercava no passado como atividade servil ou semimanual, [ele] é obrigado a considerá-la como uma ciência e proclamar aos quatro ventos que seus princípios nada têm a ver com as atividades manuais. Para distinguir o artista do artesão, Leonardo eleva a arte ao status de ciência, com o que o artista fica equiparado aos contempladores ou pesquisadores da natureza. Para isso aponta a separação entre os princípios da pintura e toda operação manual, própria do artesão: 'Os princípios verdadeiros e científicos da pintura ... – diz Leonardo – são compreendidos apenas pelo intelecto e não implicam em nenhuma operação manual; eles constituem a ciência da pintura que permanece na mente de seus contempladores (VÁZQUEZ, 1977, p. 27).

Nesse contexto, a arte e a política passam a ser consideradas atividades excepcionais que, diferentemente das atividades manuais, não podem ser exercidas pela *massa de indivíduos práticos inferiores: artesãos, mecânicos, agricultores etc.* (VÁZQUEZ, 1977, p. 29). Nessas atividades excepcionais, e somente nelas, unem-se o teórico e o prático.

De acordo com Konder (1992), a cultura burguesa ficou marcada pela tensão entre os *impulsos especulativos contemplativos* e as *exigências ligadas a um ativismo pragmático*. Prevaleceu o *ativismo*, que inaugura uma nova escala de valores na relação entre atividade política e atividade produtiva:

nas novas condições históricas, a atividade mais valorizada não era mais a ação intersubjetiva, política e moral, dos cidadãos (como na Grécia antiga): era a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de poiésis. [...] Francis Bacon [...] reprovava aos gregos terem perdido muito tempo em discussões que não levavam a nada. Para ele, os indivíduos que mereciam ser honrados pela comunidade eram os que contribuíam concretamente para o aumento da produção de riquezas materiais, para algo de que a comunidade se beneficiasse materialmente (KONDER, 1992, p. 101).

Em outras palavras, a atividade prática, que a partir daquele momento passa a ser valorizada pela nova classe em ascensão, seguia critérios estritamente pragmáticos e utilitários. Ou seja, valorizava-se a atividade produtora de objetos materiais, mas não se valorizava o homem comum que os produzia. Ainda nas palavras de Konder (1992, p.102), "quando a ênfase era posta na poiésis, a práxis (a atividade política) era desprezada; e, quando se reconhecia a significação humana da práxis (o poder da cidadania), isso se dava em detrimento da poiésis".

No ideário burguês, a atividade política – a práxis – só poderia ser exercida por uma elite bem preparada, independente financeiramente. Os homens iletrados e inexperientes, apesar de serem livres para vender sua força de trabalho, não o eram para o exercício consciente e responsável da cidadania. A cultura capitalista não permitia a síntese dos dois movimentos. Em outras palavras, o trabalhador, apesar da valorização da atividade produtiva (da poiésis), fica privado do direito ao exercício político da práxis, o que de certa forma também o priva do direito de pensar e decidir, ou seja, de exercer uma atividade intelectual.

Nesse contexto mais geral da modernidade, a questão da relação teoria/prática pode ser entendida de duas formas: na forma do pragmatismo e na forma da filosofia da práxis. Com relação ao pragmatismo, tomaremos como referência o pensamento de John Dewey, um dos filósofos que influenciou as ideias de Schön sobre formação profissional. Quanto às concepções marxistas sobre teoria e prática, estas serão apresentadas a partir da leitura de outros autores, especialmente de Adolfo Sanchez Vázquez (1977).

Em Marx não existe oposição entre teoria e prática. Há uma unidade indissolúvel entre as duas atividades, assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação à outra. Mas é uma autonomia relativa, principalmente no que se refere à teoria. Pierre Masset (1974, p. 152), ao se reportar ao conceito marxista de teoria, afirma: *sem a teoria, o real*

não pode ser apreendido e não há ciência da história possível. Mas a teoria não basta.

Ou seja, mesmo que a atividade teórica transforme representações ou conceitos, mesmo que ela crie hipóteses, leis e teorias, isso, por si só, não garante nenhuma transformação no mundo. Esse é o fundamento da Tese XI de Marx (apud VÁZQUEZ, 1977) sobre Feuerbach: *Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de transformá-lo.* Essa tese define a relação de unidade entre a filosofia (a teoria) e a ação, assumindo a atividade prática concreta papel fundamental no marxismo.

Em Marx, a dimensão de atividade prática concreta vai além das concepções prático-utilitárias. A ação humana que age sobre a natureza e a sociedade e as transforma é denominada, na crítica marxista, *práxis*, ou seja, é sempre uma ação teórico-prática. Marcondes & Japiassu (1996, p. 219) definem *práxis* como *uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo.* Nesse sentido, o mundo, ao mesmo tempo em que é objeto de interpretação, é também objeto da ação do homem:

Se o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática, a filosofia enquanto teoria não pode desvincular-se da prática para reduzir-se a mera visão, contemplação ou interpretação (VÁZQUEZ, 1977, p. 162).

Isso significa que a atividade teórica só terá sentido se não se afastar da realidade – seu permanente objeto de interpretação e transformação – e da atividade prática concreta – sua fonte inesgotável de reflexão (VÁZQUEZ, 1977). Em outras palavras, na concepção marxista, não pode existir atividade teórica desvinculada da atividade prática sócio-histórica.

É essa relação entre o homem e a natureza que torna singular a atividade humana, isto é, a *práxis* humana. Mas *práxis* não significa, simplesmente, prática pura ou qualquer tipo de atividade: *Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis* (VÁZQUEZ, 1977, p. 185). Para entender o significado dessa afirmativa é preciso diferenciar os tipos de atividades apresentados por Marx. Para ele, existe uma atividade propriamente humana e uma atividade animal. O que diferencia uma atividade da outra não é o fato de ambas se oporem à passividade. Tanto o homem

quanto o animal age, atuam. Mas, enquanto o animal age por instinto, respondendo espontaneamente aos apelos da natureza, o homem atribui significado a suas ações e pode fazer escolhas, tomar iniciativas, assumir riscos. O homem pode agir conscientemente e é livre para manter uma relativa autonomia sobre suas ações. Em outras palavras, o homem, e somente ele, é um ser da práxis:

se o animal não pode ascender (atingir) à práxis, é porque, na sua ação, não pôde elaborar a teoria. Sua ação é uma espécie de 'prática pura', não é interiorizada, não é 'contemplada'. Porque não é ação de consciência. Há uma diferença antropológica fundamental que separa o homem do animal. É que o animal não possui a capacidade de distanciar-se da natureza para refletir sobre sua ação. Distanciar-se em termos de tempo e espaço para poder articular a significação ou o sentido de seu ato. O animal está mergulhado no dado imediato que é a natureza presente em tempo e espaço diante de si mesmo, no momento de sua ação (PEREIRA, 1990, p. 71).

Isso significa que a ação do homem, enquanto práxis, é ação teórico-prática; é ação refletiva que modifica a natureza e, também, o próprio homem. E é através deste processo que nos tornamos seres de relações, ou seja, seres capazes de atribuir significado e sentido ao mundo e de fazer história, juntamente com outros homens. Da mesma forma, o ato de teorizar, desarticulado da atividade prática concreta, é pura abstração. E, ao permanecer no âmbito da contemplação desinteressada, o homem não pode ascender ao nível da *práxis*.

Entretanto, se a atividade teórica – de conhecer e atribuir finalidades – não é práxis, ou seja, por si só não modifica o mundo, então qual seria a sua contribuição? É Vázquez quem afirma:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...] Mas se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como *teoria*. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica [...]. Nesse sentido, uma filosofia vinculada à prática, que aspira conscientemente a realizar-se, longe de carecer de um conteúdo propriamente teórico, tem que possuí-lo em toda sua riqueza (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

O que o autor quer dizer é que, apesar de manter uma autonomia relativa com relação à prática concreta, a teoria é indispensável para a construção da práxis, atividade que tem um caráter consciente e intencional. A teoria precisa, então, sair de seu estado puramente contemplativo e estabelecer uma relação onde a prática é objetivada pela teoria. Isto significa que a práxis possui um componente ideal – teórico - e um componente material - que é a própria prática concreta.

A prática, enquanto atividade sócio-histórica do homem, também não pode ser tomada isoladamente, ou seja, não pode ser dissociada da teoria. Do mesmo jeito que a atividade teórica não é práxis, a atividade prática por si só também não o é. Fora da relação com a teoria, a prática torna-se puro pragmatismo, *que reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil* (VÁZQUEZ, 1977, p. 212). É o pragmatismo que passaremos a analisar a partir de agora.

Concepção filosófica que se desenvolveu, principalmente, nos Estados Unidos, o pragmatismo teve ampla repercussão na filosofia contemporânea. William James e Charles Sanders Peirce, juntamente com John Dewey, são considerados os fundadores e as grandes expressões desse movimento genuinamente americano, cujas principais características foram definidas por fatos que marcaram o desenvolvimento dos Estados Unidos da América, entre os quais se destacam: o avanço dos colonizadores em direção ao oeste; a experiência das grandes transformações sociais e tecnológicas¹⁵; e a luta pela construção de um sistema político democrático. Naquele momento, o pioneirismo do povo americano se colocava contrário à passividade diante dos condicionamentos do meio e cultivava a crença de que só a ação humana poderia alterar os limites das condições de vida daquela sociedade.

Considerada uma das tendências mais constantes na tradição norte-americana, de uma maneira geral o *pragmatismo consiste na crença de que o significado de uma doutrina é idêntico aos efeitos práticos que resultam de sua adoção* (BLACKBURN, 1997, p. 307). Em outras palavras, os pragmáticos advogam que a validade de uma ideia está associada as suas consequências práticas. Isso significa que as consequências e os efeitos de uma ação são mais importantes que os princípios e pressupostos que lhe deram origem, ou seja, o pragmatismo atribui

¹⁵ Na passagem dos séculos XIX e XX, a sociedade norte-americana deixou de ser predominantemente agrária para transformar-se numa cidade urbana. Em 1910, quase 50% da população havia se transferido do campo para os grandes centros urbanos, acompanhando o surto industrial.

mais valor à prática do que à teoria. O termo pragmatismo vem da palavra grega *prágrma*, que significa ação, da qual derivam nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’.

O princípio básico do movimento pode ser assim resumido: ação e pensamento devem formar um todo indivisível, devendo qualquer formulação teórica ser tratada como uma hipótese que, para ser considerada verdadeira, precisa ser demonstrada – ou verificada – em situações práticas da vida. Apesar de defenderem esse mesmo princípio, as propostas de Peirce, James e Dewey apresentam algumas diferenças que precisam ser assinaladas. A princípio, abordaremos, resumidamente, o pensamento de Peirce e James para, a seguir, nos determos nas ideias pedagógicas de John Dewey, filósofo que influenciou a proposta de formação profissional defendida por Donald Schön.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) nasceu em Massachusetts e lecionou nas Universidades de Harvard e John Hopkins. Seus artigos, ensaios e livros foram publicados após sua morte, tais como *Chance, Love and Logic* (1923) e *Charles Peirce's Empiricism* (1939). Seu principal artigo - *Como tornar claras nossas ideias*-, divulgado em 1878, teve grande repercussão no meio acadêmico e é até hoje considerado o texto inicial e básico do pragmatismo. Nele Peirce define o pragmatismo como *o princípio pelo qual todo juízo teórico, expresso numa frase, no modo indicativo, é uma forma confusa de pensamento, cuja única significação, caso a tenha, reside em sua tolerância para reforçar uma máxima prática correspondente*. Em outras palavras, uma proposição teórica é uma forma confusa de pensamento, cuja validade depende de suas conseqüências sobre a conduta do homem:

[...] uma *concepção*, isto é, o alcance racional de uma palavra ou outra expressão, está exclusivamente nas suas conseqüências concebíveis sobre a conduta da vida; de modo que, já que obviamente nada que possa não resultar do experimento possa ter qualquer influência direta sobre a conduta, se se puder definir acuradamente todos os fenômenos experimentais concebíveis que a afirmação ou a negação de um conceito pudesse implicar, teremos nisso uma completa definição do conceito, e não há absolutamente mais nada nele (PEIRCE in SCHMITZ, 1980, p. 183-184).

As palavras de Peirce explicitam sua inclinação experimentalista, cultivada durante sua vivência em laboratórios. Ele reforça suas concepções a favor da experimentação quando apresenta restrições às ideias imutáveis. Ao definir um fenômeno experimental, afirma:

[...] um fenômeno experimental é o fato afirmado pela proposição de que a ação de uma certa descrição terá um certo tipo de resultado experimental. E resultados experimentais são os únicos resultados que podem afetar a conduta humana. Não há dúvida de que alguma ideia imutável poderá eventualmente influenciar um homem [...]; mas somente porque alguma experiência equivalente a um experimento lhe esclareceu sua verdade mais intimamente do que antes. Toda vez que o homem age com objetivos, ele age com a crença em algum fenômeno experimental (PEIRCE apud SCHMITZ, 1980, p. 195).

Isso significa que os únicos elementos que podem afetar qualquer conduta humana resultam, necessariamente, de uma experimentação. Ele até admite a existência de ideias imutáveis, mas estas também precisam ser confirmadas experimentalmente.

O pragmatismo, na concepção de Peirce, é um método (experimental) de esclarecimento de conceitos cujo principal objetivo é criar hábitos de ação que afetem a conduta humana. Trata-se de uma teoria da significação, ou de uma filosofia do significado que deve ter efeitos e consequências práticas sobre o homem. Para o autor, afirmações metafísicas sobre o 'ser' são sem significação, uma vez que não têm efeitos concebíveis. Por isso a filosofia deveria se ocupar de problemas gerais capazes de serem estudados por métodos científicos. Toda essa preocupação de Peirce com a influência que qualquer ideia ou fato possa exercer sobre a conduta humana ajudou a divulgar o pragmatismo como uma filosofia da ação.

William James (1842-1910) nasceu em Nova Iorque e, desde os 30 anos, lecionou na Universidade de Harvard. Publicou, entre outras obras, *Vontade de Crer* (1897), *Concepções Filosóficas e Resultados Práticos* (1898), *Imortalidade Humana* (1898), *Formas de Experiência Religiosa* (1902) e *Significado da Verdade* (1909). Partindo da ideia de Peirce de que *toda função do pensamento é produzir hábitos de ação*, James transfere para o campo ético aquilo que Peirce tinha pensado num sentido puramente científico e metodológico. O autor é mais conhecido pela sua psicologia e também pelas suas ideias sobre religião e utilidade. Schmitz (1980, p. 151), citando Wiener, aponta a principal diferença entre o pragmatismo de James e o pragmatismo de Peirce:

[...] o ponto de vista de Peirce é lógico, ao passo de que o de James é psicológico. Enquanto Peirce procurava a significação duma proposição nas suas consequências lógicas e experimentalmente testáveis, James procurava sensações ou reações pessoais mais imediatamente sentidas.

As concepções de James transformaram de tal forma o pragmatismo que os dois filósofos romperam relações e Peirce passou a designar sua teoria, sem sucesso, de *pragmaticismo*. Para James, o pragmatismo não era apenas um método de determinação de significados, mas um método que tenta estabelecer a verdade das coisas. Ao definir o que vem a ser o método pragmático, ele afirma:

O método pragmático é, primariamente, um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, se estenderiam interminavelmente. É o mundo um ou muitos? – predestinado ou livre? – material ou espiritual? – eis aqui noções, quaisquer das quais podem ou não ser verdadeira para o mundo; e as disputas em relação a tais noções são intermináveis. O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas conseqüências práticas respectivas. Que diferença prática haveria para alguém, se essa noção, de preferência àquela outra, fosse verdadeira? Se não pode ser traçada nenhuma diferença prática qualquer, então as alternativas significam praticamente a mesma coisa, e toda disputa é vã (JAMES,1979, p.17-18)

Para exemplificar a utilização do método pragmático na definição de uma verdade, James narra um episódio sobre uma *disputa metafísica* que coube a ele resolver:

O *corpus* da disputa era um esquilo – um esquilo vivo que se supunha estar agarrado a um lado de uma árvore; enquanto do outro lado, oposto da árvore, imaginava-se estar um ser humano. Essa testemunha humana tenta ver o esquilo movendo-se rapidamente em torno da árvore, mas, não importa quão rápido se mova, o esquilo se movimenta também rapidamente na direção oposta, e sempre a árvore entre si e o homem, de maneira que jamais o tem em vista. O problema metafísico resultante é este: *O homem anda em torno do esquilo ou não?* Ele anda em torno da árvore, certo, e o esquilo está na árvore; ele anda, porém, em torno do esquilo? (JAMES,1979, p.17)

Todos discutem, mas ninguém chega a uma conclusão. James, quando solicitado a resolver o impasse, dá a seguinte resposta aos senhores em disputa:

O lado que está certo [...] vai depender do que se *entende praticamente* por 'ir em torno' do esquilo. Se se entende passar do norte dele para o leste, então para o sul, então para o oeste, e então para o norte dele de novo, é óbvio que o homem vai em torno dele, pois ocupa essas posições sucessivas. Se, porém, ao contrário, entende-se que primeiro está em frente a ele, então, à sua direita, então atrás, então à esquerda, e finalmente, de novo em frente a ele, é completamente óbvio que o homem deixa de ir em torno do esquilo, pois, pelos movimentos compensadores que o esquilo faz, mantém o seu ventre voltado para o homem todo o tempo, e as suas costas voltadas para o lado oposto. Faça-se a distinção, e não haverá ocasião para

qualquer disputa posterior. Os dois lados estão ao mesmo tempo certos e errados, de acordo com o que se conceba em relação à locução 'ir em torno', em um sentido prático ou em outro (JAMES, 1979, p. 17, grifo nosso).

O que fica claro, nesse episódio, é que, para se chegar à verdade, o homem precisa se afastar de qualquer tipo de abstração e de princípios fixos e estabelecer as conseqüências práticas das noções que estão em jogo. Aqui aparece o relativismo de James que, em última análise, significa: *se estou certo ou errado, isso vai depender do meu ponto de vista.*

Diante disso, caberia à filosofia uma função prática, e não teórica. Ela deveria imitar os procedimentos das ciências naturais e utilizar *métodos empíricos* de investigação, em contraposição aos *métodos absolutistas e aprioristas*. É papel do filósofo adotar hipóteses de trabalho que seriam mantidas ou substituídas em função de sua capacidade de solucionar o problema em questão. Em outras palavras, James defende as hipóteses filosóficas na medida em que possam *funcionar*, e não por serem *verdadeiras*. A verdade, longe de ser concebida como a adequação entre o pensamento e o pensado, a mente e a realidade, é definida pela sua funcionalidade.

A verdade, então, deve satisfazer a duas condições diferentes. Em primeiro lugar, as proposições ou hipóteses devem ser comprovadas antes de serem admitidas como verdadeiras. É o critério de verificabilidade. A segunda condição consiste no valor da verdade para a vida concreta. James ampliou essa concepção de verdade das ciências para o terreno da moral e da religião. Na sua concepção, a crença religiosa pode ter tanto valor de verdade quanto o conhecimento científico, desde que possa satisfazer o desejo de compreensão das coisas e se constitua um bem vital para determinado indivíduo. Ou seja, todas as crenças podem ser respeitáveis, e até mesmo verdadeiras, desde que funcionem.

Dentre os pensadores pragmáticos, John Dewey (1859-1952) foi o que mais se interessou pelas questões pedagógicas. Sua obra exerceu uma influência considerável sobre o pensamento pedagógico contemporâneo. Para diferenciar suas concepções do pragmatismo de Peirce e de James, Dewey definiu sua filosofia como *instrumentalismo*. Seu ponto de partida foi também uma crítica às filosofias especulativas e às tradicionais teorias sobre a verdade. Natural de Burlington, em Vermont, Dewey doutorou-se em filosofia e pedagogia em 1884. Iniciou sua carreira

profissional no mesmo ano, na Universidade de Michigan, onde permaneceu até 1894. O ambiente democrático da instituição, que incentivava a responsabilidade e a liberdade dos jovens, teve grande influência no pensamento pedagógico deweyano.

Em 1894 foi admitido como professor na Universidade de Chicago, onde fundou uma escola experimental que se tornou famosa. Ali, Dewey pode colocar em prática suas ideias filosóficas e psicológicas sobre educação, o que possibilitou a criação de novos métodos e técnicas pedagógicas. O laboratório de ensino comandado pelo pedagogo americano abalou as tradições educacionais, até então fundamentadas na disciplina e na passividade dos alunos. Em 1904, rompeu com a Universidade de Chicago por discordar de algumas das diretrizes que a diretoria da instituição impunha à condução da escola-laboratório. No período de dez anos em que permaneceu em Chicago, Dewey formulou suas principais ideias educacionais, publicadas em *Meu Credo Pedagógico* (1897), *A Escola e a Sociedade* (1899), *A criança e o Currículo* (1902) e *A Situação Educacional* (1902).

Em 1905, ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova York, e lá permaneceu até 1930. Nesse período, dedicou-se ao aprimoramento de suas ideias através do estudo da lógica e da epistemologia e publicou, entre outros trabalhos, *Democracia e Educação* (1916), *Ensaio sobre Lógica Experimental* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920); *Experiência e Natureza* (1925) e *A Busca da Certeza* (1929). No plano político, acompanhou o *New Deal*¹⁶ com suas obras *Individualismo velho e novo* (1930), *Liberalismo e Ação Social* (1935), *Liberdade e Cultura* (1939); depois, em 1946, escreveu *Problemas de Todos* e, em 1949, publicou sua última grande e original obra: *Conhecimento e Transação*. John Dewey faleceu aos 92 anos de idade, na cidade de Nova York, em 1º de junho de 1952.

O pragmatismo de James forneceu a Dewey um instrumental para pensar o conceito de verdade em termos do que seria válido para o seu grupo – a sociedade democrática liberal norte-americana, de base capitalista e industrial. Podemos dizer que sua filosofia articulou-se em torno de duas grandes temáticas: a função democrática da educação e a valorização da ciência como ‘método’ específico de uma educação democrática.

¹⁶ A expressão significa “nova orientação política e econômica”. O *New Deal* foi um amplo arranjo de medidas governamentais organizadas pelo presidente Roosevelt, durante a crise da década de 30, visando apoiar organizações financeiras, comerciais e industriais em dificuldade, aliado a um conjunto de iniciativas que pretendia fomentar empregos e melhorar as condições de vida dos trabalhadores do campo e da cidade.

Quando Dewey publicou sua primeira grande obra – *A Escola e a Sociedade* (1899) –, os Estados Unidos viviam um amplo processo de transformação produtiva e de crescimento político-econômico. Ao mesmo tempo em que a sociedade americana se industrializava, cresciam as reivindicações de participação política por parte das classes populares. É nesse contexto que Dewey define a função democrática da educação e da escola que, antes de se adequar às transformações ocorridas no âmbito social, deveria incentivar práticas democráticas que habilitassem os indivíduos a participar da vida política e social em prol da construção de uma sociedade menos repressiva e autoritária.

Para que a educação pudesse realizar a tarefa de formar o homem democrático, aumentando o nível de participação política e social dos indivíduos, Dewey colocou no centro de toda formação intelectual e moral o método da ciência – o método experimental. Isso explica por que a proposta pedagógica de Dewey articulou-se em favor de uma teoria da experiência. Na verdade, a síntese de suas proposições educacionais está na busca pelo significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento, razão pela qual ele definia a educação como o *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras* (DEWEY, 1980, p.116).

O método experimental seria, na concepção de Dewey, um método democrático capaz de levar o indivíduo à elaboração de crenças (hábitos, conhecimentos) comuns, bem como de cultivar ações capazes de transformar e reconstruir a experiência individual e social. De acordo com Chaves (1999), no pensamento de Dewey os conceitos de democracia¹⁷ e de educação só podem ser pensados a partir do conceito de experiência que, ao ser vivenciada durante as atividades escolares, estimularia a participação e a construção ativa de hábitos e atitudes. Nesse contexto a experiência é entendida como

uma ação interativa, que reconstrói a relação indivíduo/meio, colocando-a em um patamar diferente daquele em que se encontrava antes da ação experienciada. Desse modo, é papel da escola estimular as mais diversas atividades, a fim de que o ato de aprender seja compreendido como uma possibilidade de participação que reajuste o indivíduo ao meio, em função dos estímulos e desafios da própria atividade (CHAVES, 1999, p.92).

¹⁷ A democracia preconizada por Dewey tem sua origem no liberalismo sendo, portanto, uma democracia liberal, marcada pela idéia e pelo discurso de uma sociedade justa, igualitária e utópica.

Toda a defesa de Dewey a favor de uma escola participativa está relacionada à necessidade de se educar homens capazes de desenvolver conhecimentos e hábitos mais adequados às condições sociais, políticas e econômicas de uma sociedade que cultiva os mais altos princípios democráticos. Isso porque a democracia, na visão de Dewey, seria

a única forma de governo capaz de estimular o desenvolvimento intelectual por meio da participação, não deixando a ética, a ciência e a especulação social e política presas a um tipo de pensamento puro e metafísico. Para essa escola, marcada pelo método indutivo, experiência e democracia seriam indissociáveis porque uma levaria à outra, fazendo com que tanto pensamento e ação quanto política e participação fossem vistas como partes de uma mesma moeda (CHAVES, 1999, p. 92-93).

Caberia à escola, então, adotar um *método de pensar* capaz de obter resultados tão bons quanto os obtidos pela ciência. Através do método científico ou método experimental, o homem superaria hábitos de pensar menos efetivos em prol de um pensamento que Dewey denominou pensamento reflexivo ou pensamento crítico. O que pretendemos, nesse momento do trabalho, é explicitar o que Dewey entende por pensamento reflexivo e como esse tipo de pensamento pode ser fomentado a partir da aplicação do método científico ou experimental.

Começemos por discutir a importância da experimentação no pensamento de Dewey. Para o autor, é através da experimentação que podemos nos certificar se um conhecimento é verdadeiramente conhecimento ou simples opinião. E o que pode ser considerado um conhecimento verdadeiro? Na concepção pragmática de Dewey, só se pode considerar alguma coisa conhecimento quando nossa ação produz mudanças físicas nas coisas, ou seja, quando o conhecimento tem a função de nos tornar aptos a adequar o meio as nossas necessidades. Em outras palavras, o conhecimento precisa ter alguma utilidade prática. Vejamos o que Anísio Teixeira¹⁸, ao discutir o conceito de experiência, fala sobre o assunto:

Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas

¹⁸ A influência de Dewey no pensamento de Anísio Teixeira foi tamanha que Chaves (1999) afirma que entre os dois filósofos existe uma 'afinidade eletiva': "o pensamento de Anísio pode ser visto como um elo de uma corrente onde também se situam as idéias de Dewey; como se o primeiro, por meio de uma escolha, fosse em busca de um ancoradouro, ou melhor, daquilo com o qual se identificasse, para, a partir desse ponto, construir suas próprias idéias" (p.87).

existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas. A árvore que era apenas objeto de minha experiência visual passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer em outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência etc. Depois dessas experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes. Existimos de modo diverso um para com o outro. Houve, através daquelas experiências, uma transformação que irá permitir alterar, sob certo aspecto, o mundo em que vivo (TEIXEIRA, 1980, p. 114).

A necessidade de por à prova – de submeter à experimentação – fatos, fenômenos e, até mesmo, valores tem importância fundamental no pensamento de Dewey. Segundo ele, a única forma possível de se aprender e, conseqüentemente, de conhecer algo, é através da reconstrução da experiência – construir hipóteses e testá-las na prática.

Nesse sentido, a atividade filosófica proposta pelo educador americano vai ser sempre definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. Esta é a principal característica da filosofia pragmática de Dewey. É uma filosofia que diz respeito diretamente à vida das pessoas, uma vez que o pensar deixa de ser considerado uma atividade eminentemente especulativa. É isso que aproxima a filosofia de Dewey dos procedimentos científicos - ou do método científico. Para o autor, nas ciências naturais a experiência é reconhecidamente a melhor maneira para se investigar a natureza uma vez que, através da experimentação, o pesquisador verifica a validade de suas hipóteses e os resultados de uma pesquisa. O que Dewey sugere é que a reflexão filosófica seja também alvo de investigação, ou seja, que as conclusões dos filósofos sejam submetidas à experimentação¹⁹ a fim de serem confirmadas ou modificadas, conforme nossas necessidades e desejos.

No decorrer do processo de experimentação, a filosofia estaria desenvolvendo nos homens o *pensamento reflexivo* – também denominado *pensamento crítico* ou *pensamento científico* - único capaz de habilitá-lo a reagir frente às adversidades da vida e enfrentar as situações problemáticas que afetam o seu dia a dia. No livro “*Como pensamos*”, escrito originalmente em 1910, Dewey

¹⁹ O fato de Dewey buscar a legitimação de seu método filosófico nos procedimentos científicos não significa confundir o experimentalismo com a utilização de técnicas das ciências físicas. Segundo o autor sua concepção de experiência não comporta a utilização de técnicas de mensuração, uma vez que significa uma relação contínua do organismo com o meio ambiente em permanente mudança.

discute o pensamento reflexivo como decorrência da pesquisa experimental. Primeiramente ele questiona o leitor sobre qual seria melhor maneira de pensar:

Se a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se lhe pode dizer, de maneira exata, como *deverá* pensar. Podem, porém, ser indicadas e descritas em seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais os homens *pensam*. Algumas são melhores que outras, e por motivos explicáveis. Quem compreenda quais são as melhores maneiras de pensar e porque são melhores, mudará [...] as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem melhor o trabalho [...]. A melhor maneira de pensar [...] é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva (DEWEY, 1959, p.13).

Além do pensamento reflexivo, considerado por Dewey a melhor maneira de pensar, o autor apresenta duas outras formas de pensamento. Algumas vezes, afirma Dewey, denominamos como pensamento um curso desordenado de ideias que passam pelas nossas cabeças de maneira quase automática. São fantasias mentais, lembranças, devaneios, impressões vagas e incompletas. São correntes mentais muitas vezes ociosas e caóticas.

Outra perspectiva é a que relaciona o ato de pensar a uma sucessão de episódios imaginários que não foram diretamente percebidos pelos sentidos. Nesse caso, apesar de possuir um traço inventivo, os episódios narrados guardam certa coerência interna que os aproximam do pensamento reflexivo. Dewey cita como exemplo as histórias imaginárias contadas pelas crianças que, apesar de serem uma representação de algo que não aconteceu, apresentam coerência e lógica. Mas, o autor nos adverte quanto ao caráter limitado desses tipos de pensamento:

O pensamento, nos dois primeiros sentidos [...], pode ser prejudicial ao espírito, desviando a atenção do mundo real, redundando, muitas vezes, em perda de tempo. Por outro lado, se é com moderação que nos entregamos a tais pensamentos, é bem provável que nos causem um legítimo prazer, que nos sejam, mesmo, uma necessária recreação. Mas que, em nenhum dos dois casos, ousem pretender à verdade; que não se intitulem algo que a mente deva aceitar, afirmar e adotar como base de ação. É possível que constituam uma realização emocional, nunca, porém, intelectual e prática (DEWEY, 1959, p.17).

A verdade, segundo Dewey, só pode ser conhecida através do pensamento reflexivo que, conforme afirmamos anteriormente, é decorrência da pesquisa experimental. Isso porque, diferentemente dos dois primeiros exemplos, o pensamento reflexivo não é espontâneo ou inconsciente. Desenvolver a capacidade

de reflexão requer duas condições básicas: primeiro, um estado de dúvida, perplexidade ou hesitação, que dará origem ao ato de pensar; a seguir, um ato de pesquisa que nos possibilitará esclarecer a suposta dúvida. Ocorre pensamento reflexivo, isto é, pesquisa experimental, quando percebemos uma alteração da rotina, quando temos um problema. Após tomarmos consciência da situação, buscamos uma solução para retomarmos a rotina rompida, para transformarmos um estado de confusão e de indeterminação em uma certeza.

Dewey faz, então, uma minuciosa análise das cinco etapas que constituem o pensamento reflexivo. Ele começa descrevendo possíveis atitudes que podemos assumir diante de um problema:

Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, a pessoa que nela se encontra pode tomar um de diversos caminhos: contorna-la, desviando a atividade que a produziu, encaminhando-se para outra coisa; entregar-se a um vôo de fantasia, imaginando-se poderosa ou opulenta, ou, de algum modo, senhora dos meios que a tornariam capaz de resolver a dificuldade; ou, finalmente, enfrentá-la. Neste, ela começa a pensar (DEWEY, 1959, p. 107).

Esse desejo de enfrentar o problema corresponde, segundo Dewey, a primeira etapa do pensamento reflexivo. Em outras palavras, a pessoa toma consciência de que está diante de uma dificuldade e sai em busca de uma solução. Na segunda etapa, que na maioria das vezes ocorre integrada à primeira, passamos a formular o problema em termos claros e objetivos. Dewey (1959, p. 113) descreve esta fase como um *processo de intelectualizar o que, a princípio, é somente uma qualidade emocional da situação em sua totalidade*. Em outras palavras, tornamos o que era apenas um *aborrecimento por termos sido interrompidos no que fazíamos* em um verdadeiro problema, localizando e definindo a dificuldade que teremos que enfrentar.

Na terceira etapa, levantamos hipóteses, sugestões, ideias, especulações, enfim, tudo que possa ser utilizado para solucionar o problema inicial. É o momento em que confrontamos e estabelecemos conexões entre velhos hábitos e costumes e novas formas de atuação. A pessoa, então, coloca em xeque as concepções que já tem e formula outras possíveis explicações e saídas para a situação. Esta é a principal característica do pensamento reflexivo: ele nos mantém sempre abertos a considerar possibilidades ainda não imaginadas; ele nos deixa sempre dispostos a construir novas hipóteses que nos propiciem melhores condições no futuro.

A quarta fase Dewey define como a etapa do raciocínio, processo que envolve a elaboração racional das possíveis soluções sugeridas:

Pelo exame mais completo da sugestão, evita-se o aceitá-la em sua primeira forma. Conjeturas aparentemente plausíveis, à primeira vista, muitas vezes se revelam impróprias, ou mesmo absurdas, quando esboçadas todas as suas conseqüências. Mesmo quando o raciocínio sobre as circunstâncias de uma suposição não nos induza a rejeitá-la, ao menos desenvolverá a ideia, numa forma mais afim ao problema (DEWEY, 1959, p. 116).

Isso significa que muitas das sugestões e hipóteses levantadas na etapa anterior, originadas do confronto entre velhos hábitos e conhecimentos com informações e fontes atuais, são descartadas após minucioso exame de suas adequações ao problema em questão. As hipóteses que resistirem a tal exame passam, então, pela quinta fase, que corresponde à verificação da hipótese pela ação. Sobre essa última etapa Dewey afirma:

A fase final é uma espécie de prova, pela ação exterior de *corroboração* ou *verificação experimental* da conjetura. O raciocínio mostra que, se a ideia for adotada, resultarão certas conseqüências. Até aí, a conclusão é hipotética ou condicional. [...] Às vezes, a observação direta traz uma confirmação [...]. Em outros casos, [...] faz-se necessário um experimento: isto é, *as condições são deliberadamente arrumadas, de acordo com as exigências de uma ideia ou hipótese, para ver se realmente ocorrem os resultados indicados teoricamente pela ideia*. Se for averiguado que os resultados experimentais concordam com os que foram deduzidos teórica ou racionalmente, e se há razão para crer que só as condições em questão forneceriam tais resultados, a confirmação é tão forte que induz a uma conclusão – pelo menos até que fatos contrários venham indicar a conveniência de sua revisão (DEWEY, 1959, p. 118).

O que Dewey quer dizer é que, se utilizarmos apenas o raciocínio, ou seja, se paramos na quarta fase do processo, conseguiremos tão somente vincular as hipóteses levantadas as suas eventuais conseqüências, descartando *a priori* certas ideias sem fundamento. Mas isso não nos habilita a tomar uma hipótese como verdadeira. É preciso ir além e submeter às hipóteses selecionadas a um processo de verificação. Somente quando passamos por essa última fase – a da experimentação – é que atingimos o pensamento crítico ou reflexivo: encontramos uma explicação, acompanhada de uma solução, para a dificuldade inicialmente vivida.

Nessa perspectiva, o pensamento reflexivo, como método de pensar, encontra sua maior realização na ciência. Atravessamos o plano da formulação de

hipóteses e testamos nossos 'raciocínios' e especulações em confronto direto com a realidade. Dewey advoga a favor de um método que coloque o indivíduo em condições tais que nenhuma afirmação seja feita sem experimentação ou, pelo menos, sem observação acurada da realidade. O que ele faz, em suma, é reaproximar a filosofia da ciência, *propondo a produção do saber baseado na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões* (PAGNI, 2001, p. 4).

O pragmatismo, atualmente, assume outras formas, enfatizando sobremaneira a questão da eficácia, do desempenho, da produtividade. Um dos seus grandes representantes contemporâneos é o americano Richard Rorty, considerado o maior colaborador na retomada do pragmatismo nos Estados Unidos – na sua opinião, a filosofia mais adequada à política democrática. John Murphy (1993), na periodização que estabeleceu para o pragmatismo, situa a obra de Rorty na terceira fase. A primeira é representada por Peirce, James e Dewey, considerados os pioneiros do pragmatismo. Um segundo grupo é representado pelos filósofos analíticos vindos da Europa, que se juntaram aos pragmáticos americanos. Dessa união surgiram dois nomes influentes: Willard Quine, logo após a Segunda Guerra Mundial, e Donald Davidson, nas quatro últimas décadas do século passado. E, por último, entre 1980 e 1990, vimos reviver um pragmatismo audacioso, capaz de enfrentar os mais variados campos da filosofia e da política. Richard Rorty aparece como principal articulador da terceira fase, denominada neopragmatismo.

O pensamento de Rorty sofreu influência de James e, mais especificamente, do pragmatismo de Dewey.²⁰ É a este último que Rorty *deve a sua preocupação com a solidariedade humana, assim como a convicção segundo a qual o valor de uma ideia se mede pelos efeitos que ela produz – e não tem pois necessidade, para ser considerada como 'justa', de ser fundada a priori* (DELACAMPAGNE, 1997, p. 267-268). Em outras palavras, a influência de Dewey afasta Rorty dos problemas metafísicos e epistemológicos e o aproxima das questões sociais e políticas, especialmente vinculadas à democracia liberal.

²⁰ De acordo como Delacampagne (1997), Rorty foi influenciado também por Derrida, Heidegger e pela filosofia analítica.

Rorty causou impacto ao publicar, em 1979, *A Filosofia e o espelho da natureza*²¹. A obra faz críticas contundentes à tradição filosófica que, apesar de ter sido importante para ajudar a estabelecer a cultura intelectual e secular do Iluminismo, sobreviveu além do necessário. Em outras palavras, o autor propõe a *desconstrução concomitante de uma tradição maior, a “cartesiano-kantiana”, que busca “fundamentos” transcendentais, absolutos, para o nosso conhecimento do mundo* (RORTY, 2001, p. 47). Rorty estudou em Chicago e Yale e, atualmente, é professor de Humanidades na Universidade de Virgínia, onde ensina filosofia para estudantes de literatura²². Ele ficou conhecido como o filósofo que se voltou contra o que considera as categorias de interesse da tradição – verdade, conhecimento, objetividade, substituindo-as por uma nova versão do pragmatismo, ou seja, por um neopragmatismo. De acordo com Delacampagne (1997, p. 268),

Rorty adota principalmente a ideia de que a metafísica, entendida como essência da filosofia ocidental, está terminada, e que é tempo de *tratar de outra coisa*. Se as questões da filosofia clássica não são mais as *nossas* questões, isso se deve ao fato de que elas estavam ligadas a uma época da cultura ocidental que começou com Platão, e porque elas só tinham sentido no interior da linguagem própria dessa época. [...] Longe de serem eternas, elas não têm mais do que um interesse histórico: pode-se, pois, abandoná-las.

Ao analisar a relevância de Rorty nos debates filosóficos atuais, Moraes & Duayer (1999, p. 28) advertem que [...] *poucos empenharam-se tanto em negar todo o transcendente, ou em refutar as correntes que, sob a influência da Ilustração, imaginaram ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado nos fatos*.

Rorty rejeita não só a metafísica tradicional como também a epistemologia fundacionalista. Uma das principais marcas desse trabalho é o antiplatonismo, filosofia que, na perspectiva do autor, dedicou um esforço inútil na busca pela verdade eterna e imutável (HOOK, 1999).

A questão da verdade é um dos temas centrais do pragmatismo. Desde James - que apresenta o pragmatismo como um método para a verdade - até os

²¹ No original, *Philosophy and the Mirror of Nature*.

²² Quando questionado sobre as razões de ter se tornado um professor de humanidades, e não mais de filosofia, Rorty torna pública sua posição diante da filosofia clássica em uma entrevista concedida à Derek Nystrom e Kent Puckett: “... foi mais a aversão [pela filosofia] do que atração [pela teoria literária]. Ou seja, eu queria um emprego que *não* fosse no departamento de filosofia. Não me importava com que tipo de emprego fosse, contanto que eu não tivesse de ir a mais nenhuma reunião de departamento de filosofia.” (RORTY, 2001, p. 109).

dias de hoje, esta temática perpassa os debates entre os pragmatistas e entre estes e os seus críticos. De um modo geral, o pragmatismo, desde Peirce, James e Dewey, se contrapõe ao tratamento que a filosofia clássica destinou à verdade. Ou seja, o pragmatismo se contrapõe as duas teorias tradicionais sobre a verdade: a teoria correspondentista, que afirma que uma proposição, frase ou pensamento são verdadeiros se estes correspondem ao fato que descreve; e a teoria coerentista que afirma que uma proposição ou um pensamento são verdadeiros na medida em que pertencem a um certo conjunto coerente de outras proposições, ou seja, na medida em que possam se juntar a outros pensamentos e proposições, formando redes consistentes e coerentes.

Para fugir deste debate, que na perspectiva dos pragmáticos é estéril, Peirce, James e Dewey vão associar verdade e utilidade. Ou seja, para os pioneiros do pragmatismo o significado de uma proposição ou pensamento é verdadeiro na medida em que é útil a nossa vida prática. Rorty, como um bom pragmático, radicaliza o ataque às teorias tradicionais e busca refúgio em teorias minimalistas²³, privilegiando a semântica em detrimento da epistemologia. Em outras palavras, a questão da verdade, na perspectiva de Rorty, passa a ser uma questão linguística. Diante disso, o que importa não é falar da verdade, mas enumerar os vários usos do termo *verdadeiro*.

Outra questão polêmica em Rorty é sua persistência em separar política e filosofia, defendendo a primazia da democracia em relação à filosofia. Ou seja, as questões políticas precedem às questões filosóficas, devendo a filosofia se ajustar à política. Isto porque, para Rorty, a sociedade liberal, ou sociedade democrática, não requer nenhuma fundamentação, o que seria resquício do cientificismo do iluminismo e de um desejo religioso por uma autoridade transcendente (HOOK, 1997). Em outras palavras, deve-se cultivar a liberdade de expressão, a solidariedade e a justiça não porque *a Verdade é grande e prevalecerá* (Rorth, 1989 apud HOOK, 1997) mas porque, numa sociedade democrática liberal, *o essencial é sonhar com um mundo melhor. E esperança não exige justificativa, status cognitivo, fundamentos ou qualquer outra coisa* (RORTY, 2001, p. 111).

²³ De acordo com Blackburn (1997, p.251), “uma teoria minimalista de um termo ou conceito rejeita a idéia de que estes constituam um objeto substancial para uma teoria. [...] As posições minimalistas surgem quando a esperança de alcançar uma metateoria substancial acerca de um termo é aparentemente frágil. Elas se harmonizam, assim, com as suspeitas em relação a uma ‘filosofia primeira’ [...]”.

É interessante observar, neste contexto, a distinção que Rorty faz entre *Filosofia* e *filosofia*. A primeira, que busca uma verdade última, nos impõe a difícil tarefa de fundamentar metafísica e epistemologicamente nossas crenças, ações e, também, nossas posições políticas. Isso, para Rorty, é uma grande perda de tempo e de energia porque a democracia liberal não necessita de uma fundamentação filosófica:

Embora [a democracia] possa necessitar de articulação filosófica, ela não necessita de suporte filosófico. Segundo esse ponto de vista, os filósofos da democracia liberal podem desejar desenvolver uma teoria acerca do si próprio humano conveniente com as instituições que ele ou ela admira. Mas um tal filósofo não está com isso justificando essas instituições por referência a premissas mais fundamentais, mas o inverso: ele ou ela estão fixando primeiramente a política e costurando uma filosofia a seguir (RORTY, 1997, p. 238-239).

Já a *filosofia* deve ter uma função *terapêutica* a fim de ajudar as pessoas a superarem ideias filosóficas ultrapassadas e a desenvolver uma comunidade conversacional, onde cada participante busque a edificação de si mesmo. As mudanças mais significativas na sociedade vão ocorrer justamente através de relações conversacionais, isto é, através da interação linguística. Esta é, para Rorty, a principal arma da filosofia. Só a interação linguística será capaz de reescrever os *atores políticos* no seu contexto de vida, seja através de novas palavras, seja através da mudança de sentido de antigas formas de expressão.

Estes são, em linhas gerais, alguns dos principais pontos que compõem a *filosofia terapêutica* de Richard Rorty. A preocupação em trazê-los foi tão somente para apresentar, ainda que sucintamente, o pensamento pragmático contemporâneo.

Porém, no sentido de buscar elementos para pensar a proposta de formação profissional de Schön, nos deteremos no conceito de teoria e nos seus significados modernos, conforme relatados aqui. No próximo capítulo, articularemos esses elementos com o pensamento e o discurso de Donald Schön sobre o professor reflexivo.

3 DONALD SCHÖN E O SIGNIFICADO DA TEORIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

A proposta de Donald Schön sobre o professor reflexivo suscita diferentes possibilidades de análise. A nossa intenção, neste trabalho, foi elucidar o significado da teoria na proposta que advoga a favor de um ensino prático reflexivo, cuja influência está, entre outros, no pensamento de John Dewey. Essa influência é sempre citada em pesquisas, artigos e discussões, inclusive pelo próprio Schön.

Organizamos a análise do pensamento de Schön em três tópicos: a relação entre o pensamento de Donald Schön e John Dewey, a sua compreensão do que é prática e o significado que ele atribui ao conceito de teoria.

Na relação entre o pensamento de Schön e Dewey, identificamos duas dimensões: uma dimensão de aproximação e uma dimensão de distanciamento. O pensamento dos dois autores aproxima-se no que diz respeito a questões eminentemente pedagógicas – a reflexão-na-ação proposta por Schön tem suas raízes na defesa que Dewey faz do pensamento reflexivo.

Dewey formula sua proposta a partir de um modelo de educação baseado no ensino pela ação e pela experiência. Esta é, para ele, a única possibilidade de se chegar ao conhecimento verdadeiro²⁴ – construir hipóteses e testá-las na prática. Durante o processo de experimentação o indivíduo adquire a capacidade de pensar reflexivamente, o que o habilita a enfrentar e solucionar os problemas e as adversidades da vida. Ou seja, o pensamento reflexivo é uma decorrência da pesquisa experimental.

O processo de experimentação obedece a cinco etapas. Na primeira, tomamos consciência de um problema, de uma dificuldade; a seguir, formulamos o problema em termos claros e objetivos; levantamos, então, possíveis hipóteses que possam solucionar o problema inicial. Na etapa seguinte, elaboramos racionalmente as hipóteses levantadas e descartamos as que consideramos inadequadas para resolver o problema. E, por fim, submetemos as hipóteses que resistiram a um processo de verificação, elegendo a melhor solução para a dificuldade inicialmente vivida.

²⁴ Conhecimento verdadeiro, na perspectiva pragmática, é o conhecimento que tem alguma utilidade prática.

Donald Schön, por sua vez, a partir das críticas que faz aos atuais cursos de formação, propõe que seja desenvolvido, nos futuros profissionais, um tipo de *talento artístico* que os habilite a atuar em situações inusitadas da prática. Esse *talento*, segundo ele, é desenvolvido pelo profissional através da *reflexão-na-ação*.

A ideia é que a formação profissional se dê através de um *ensino prático reflexivo*, onde os estudantes aprendam através de um fazer reflexivo, apoiado pela experimentação imediata. É aqui que observamos uma aproximação do professor reflexivo de Schön com a proposta do pensamento reflexivo de Dewey. Esta aproximação se dá nos seguintes termos. Schön, ao definir o processo de *reflexão-na-ação*, repete o modelo geral de Dewey, com pequenas alterações. O procedimento tem início quando o profissional se depara com um problema que não pode ser solucionado a partir dos seus conhecimentos tácitos e espontâneos e nem através da utilização dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação – conhecimentos científicos sistematizados. O profissional passa, então, a refletir sobre o problema e reestrutura suas formas de compreensão, elaborando novas hipóteses e estratégias de ação. A reflexão gera um experimento imediato, ou seja, após pensar um pouco, experimentam-se as hipóteses e identifica-se que ação é capaz de mudar as coisas para melhor. Essa habilidade de refletir sobre a ação está relacionada à capacidade de o profissional pensar sobre o que faz, enquanto o faz, visando reestruturar, de imediato, suas formas de ação. É essa capacidade que o autor chama de *talento artístico*.

Nos dois casos, o processo educativo parte de um problema que só será resolvido através da experimentação, ou seja, através da construção e da verificação de hipóteses. O que Schön denomina *reflexão-na-ação*, Dewey apresenta como pensamento reflexivo. Há uma ideia de adequação do conhecimento aos problemas da prática. Em outras palavras, somente é considerado válido o conhecimento que é útil, o conhecimento que pode resolver os problemas da prática. Aqui aparecem indicações da concepção pragmatista: a validade de uma ideia está associada as suas consequências práticas, ou seja, para que a formulação teórica seja considerada verdadeira, é preciso que seja verificada em situações práticas da vida.

Entretanto, a influência de Dewey não foi completa no pensamento de Schön, uma vez que este não considera, como Dewey faz, a dimensão política da educação. Para Dewey a educação tinha uma função política de democratização da

sociedade. Embora Dewey entendesse essa função no contexto da sociedade burguesa, sem nenhuma crítica ao modelo liberal de sociedade, a educação, em particular, a instituição escolar, não foi alijada da sua natureza política. Dewey acreditava na sociedade liberal e entendia que a educação e a escola poderiam contribuir para o avanço e consolidação desse modelo de organização social. À escola caberia, então, não só incentivar práticas democráticas a fim de capacitar o indivíduo a participar política e socialmente em prol de uma sociedade mais justa, mas também promover a igualdade de oportunidades contribuindo, assim, para garantir uma sociedade economicamente mais justa. Para ele, toda educação deveria colocar o educando em contato direto com a realidade em que vive, tendo sempre em vista a construção da democracia e da sociedade justa.

Schön, por sua vez, reduz a educação à dimensão técnico-pedagógica, retirando-a do meio da sociedade, anulando a sua função política, ou seja, a sua potencialidade de interferir na sociedade. Não aparecem, pelo menos, na sua produção bibliográfica, indicações de uma preocupação com a natureza social e política da educação. Para Schön, a educação é uma ação eminentemente técnica, que termina nela mesma. Sendo um fazer técnico, a preocupação é como torná-lo produtivo e eficiente. Essa ideia de reflexão-na-ação é definida somente como uma técnica de fazer e pensar a sua ação imediata, enquanto o pensamento reflexivo, para Dewey, traz consequências diretas para o projeto de democracia na medida em que muda pensamentos, desejos e propósitos. Dessa forma, todas as ações, atitudes e ideias que fazem parte do universo escolar devem ser examinadas no intuito e entender de onde provêm, qual sua fonte, de quais processos se originam, ou seja, nenhuma conclusão pode ser aceita sem antes ser experimentada e analisada à luz da realidade. Na escola deweyana, o método, em especial o método científico, deve ser empregado pedagogicamente com uma função social, isto é, deve auxiliar na resolução de problemas tanto na esfera pessoal quanto na esfera social.

Um segundo aspecto da nossa análise diz respeito à forma como Donald Schön compreende a prática. No estudo das suas ideias, é possível identificar o lugar de destaque que o autor atribui à atuação imediata do profissional, embora, como já destacamos, não esteja clara a sua concepção de prática. Esta ação profissional, para ser bem sucedida, exige um profissional qualificado, que se

reconhece competente na medida em que é capaz de mediar a relação entre teoria científica e problemas objetivos da prática.

Schön não apresenta uma definição do que ele está entendendo por prática. Nas diferentes inserções do termo na sua obra, a prática é limitada a um fazer no real, com objetivo de resolver problemas imediatos deste real. A adjetivação do termo encerra a prática à *prática profissional*. Através da experiência, o profissional acumula dados sobre o real, o que vai lhe permitir não só a apresentação de hipóteses, mas também a elaboração de estratégias e alternativas de solução para *os problemas inusitados da prática*.

Considerando essa compreensão e tomando por base o conceito de prática sustentado por elementos do pensamento não pragmático, o termo prática, diferentemente do que pensa Schön, refere-se a uma ação em que o homem aparece com todas as suas dimensões de humanidade, ou seja, história, psique e razão.

Na nossa análise, o pensamento de Schön nos leva a compreender que há a redução da prática a um fazer ativo e finalístico, que tem utilidade, buscando êxito ou satisfação, na qual o homem age como se não fosse um ser de história, psique e razão. Esse é um ponto crítico nessa proposta, pois o homem, entendido como totalidade, desaparece.

Outro aspecto que merece destaque é a ação humana tal como enfatizada por Schön. A existência imediata apresenta problemas, dificuldades, obstáculos que exigem do homem uma interferência no sentido de superar essas dificuldades. Na reflexão crítica, tal circunstância envolve um ato de transformação, que não se reduz à solução de problemas, mas compreende também a alteração das condições concretas de existência. Entretanto, a possibilidade dessa transformação não está explícita quando Schön se refere à *reflexão-na-ação*. Essa ação está reduzida a uma atividade de resolução de problemas.

Para analisar o esvaziamento do conceito de prática na proposta de Schön, consideraremos a análise de Vázquez (1977) sobre a prática. Vázquez utiliza, em suas análises, o conceito de práxis, que pressupõe a compreensão do homem como ser ativo e criador, capaz de agir conscientemente sobre o mundo e transformá-lo. A práxis une a teoria à ação real. O conceito de práxis não se confunde com a noção de prática, atividade estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos,

conforme é compreendida por Schön. Nesse sentido, quando a prática é reduzida ao utilitário, elimina o que há de teórico na ação do homem.

Desta forma, a proposta do Schön esvazia a dimensão do conceito de prática, que se torna uma questão técnica, um fazer técnico, e não uma questão prática. A prática perde toda a historicidade, a concretude e a complexidade.

Uma terceira questão refere-se ao significado de teoria no pensamento de Donald Schön. No capítulo anterior, ao considerarmos, ainda que, superficialmente, o significado do termo “teoria”, destacamos as ideias de contemplação, especulação e distanciamento da prática, nas definições.

Em um determinado momento da história do pensamento, o significado do termo “teoria” passou a ser acompanhado da possibilidade de intervenção transformadora na existência cotidiana do homem, embora mantendo a sua dimensão de abstração. A teoria, naquele contexto, é um conhecimento sistematizado e elaborado que garante conhecer ao descrever o real – o conhecimento científico.

Entretanto, o conhecimento teórico, ao não comportar o real na sua forma imediata, ao abstrair o mundo objetivo, pode não só descrever, mas também definir o real, atividade própria do conhecimento filosófico. Teoria, então, é entendida como definição do real – o conhecimento filosófico.

Nesse momento, no momento do conhecimento filosófico, em que a intervenção no real não se realiza de forma imediata, mas mediata, uma compreensão que se tem é que existe um distanciamento profundo e radical entre teoria e prática. Contudo, outra compreensão dessa relação é possível. O conhecimento filosófico, ainda que abstrato na sua forma, tem como objeto de pensamento o real, parte do real, volta ao real e transforma o real, constituindo a teoria em uma dimensão da ação humana, que é o pensamento.

A nossa crítica ao pensamento de Schön envolve o limite da sua compreensão do conceito de teoria. Teoria é entendida somente como conhecimento científico. Por sua vez, nas poucas referências que Schön faz ao conhecimento científico, fica a ideia de que ele se refere à ciência tradicional. E, na compreensão de ciência tradicional, o conhecimento é sempre uma descrição do real. A descrição informa sobre o *funcionamento* do real. O sujeito conhece o real, entende o *funcionamento do real* na sua manifestação. Entretanto, a descrição não

permite elaborar uma concepção do real na medida em que não traz elementos para que o sujeito se posicione frente o real.

Quando Schön fala de teoria, ele está se referindo ao conhecimento científico, ao conhecimento descritivo e explicativo do real. Existe um pensamento elaborado que Schön não descarta, denominado conhecimento acadêmico científico. Em alguns momentos, na sua obra, ele se refere a esse conhecimento como teoria, dentro do espírito da filosofia pragmatista, que restringe o conceito de teoria à ciência.

Contudo, na nossa análise, é justamente nesse momento que o problema surge. Quando a teoria é entendida como conhecimento descritivo e explicativo do real, Schön lida com uma perspectiva restrita de teoria. Nesse momento, sua proposta enfatiza a importância do domínio objetivo do real, mas descarta a compreensão *política* do real. Schön não chega a perceber o caráter *político* da teoria, que é dado quando, tomando a forma de um pensamento abstrato sobre o real, a teoria fala o que o real é, define o real, não naturaliza o real. Em outras palavras, ao não entender a teoria como um momento de definição do real, Schön lida somente com a dimensão de conhecimento objetivo, isto é, descritivo e explicativo. Este não permite um posicionamento frente ao mundo.

A teoria, como conhecimento científico, faz parte do conjunto de conhecimentos necessários à formação do profissional. Schön se incomoda com as dificuldades encontradas pelos aprendizes na tradução do conhecimento científico em formas práticas de atuação. Ao se preocupar com a formação do profissional, Schön resgata o discurso sobre a dicotomia entre teoria e prática, negada pelo pensamento crítico, e afirma que essa teoria precisa ser mediada para poder chegar ao real, exigindo certa habilidade nessa transposição. Ou seja, a tradução da teoria/conhecimento científico no real exige uma habilidade própria. E essa habilidade envolve um ato de reflexão.

O conceito de reflexão, em Donald Schön, compreende uma ação de pensamento. Refletir é pensar a melhor forma de fazer, ou seja, pensar tecnicamente sobre o fazer. Mas, essa atividade reflexiva, como os trabalhos de Schön sugerem, é o ato de pensar sobre o real a partir da própria prática, em um movimento circular – a partir da prática, através da prática, para voltar para a prática. Entretanto, quando a teoria é entendida como uma das dimensões da ação, a reflexão sobre a prática, necessariamente, busca elementos no pensamento teórico

no sentido não só de entender essa prática, mas de transformá-la. Nessa forma de compreender o significado de reflexão, as duas atividades humanas – pensar e fazer – guardam as suas especificidades, sem distanciamento.

Estas considerações nos permitem argumentar que o grande limite do pensamento de Schön é defender uma determinada forma de conceber a relação teoria-prática. Sua postura enfatiza a necessidade de se buscar alternativas e estratégias para a tradução do pensamento científico nos limites da prática e, principalmente, desconsidera a dimensão *política* do pensamento teórico, ou seja, abandona a sua potencialidade de definir o real, ignorando, completamente, que a forma que a teoria tem de se relacionar com a prática é, segundo Vázquez (1977, p. 207), ser *propriamente uma atividade teórica*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DA PROPOSTA DE DONALD SCHÖN

As interrogações que nos trouxeram até aqui foram elaboradas e até mesmo se confundem com nossa inserção em cursos que formam profissionais da educação. As cristalizações que pesam sobre esses espaços, bem como a tendência de se tomar *novas* propostas de formação sem questionamento, nos impulsionaram a investigar o pensamento e o discurso de Donald Schön sobre o professor reflexivo.

De início, o que chamou atenção foi a ênfase na formação prática do professor. Preocupada com as discussões que ultimamente têm denunciado um possível recuo e, até mesmo, o desprestígio de que é vítima a teoria, especialmente no campo educacional, interessou-nos investigar o significado e a importância da teoria no *projeto* de formação idealizado por Schön. Se o objetivo da proposta é desenvolver no professor a capacidade de refletir sobre suas ações, visando resolver problemas da prática, tentamos compreender sobre quais balizamentos teóricos essa reflexão se efetivaria.

Nos dois primeiros momentos do trabalho, foram elaborados elementos que permitiram pensar e interrogar sobre o ensino reflexivo. No primeiro capítulo, foi apresentado, de forma detalhada, o pensamento e o discurso de Donald Schön sobre o professor reflexivo. A seguir, foram investigadas algumas concepções de teoria e da relação teoria e prática no campo filosófico, enfatizando, principalmente, o pensamento crítico e a perspectiva pragmática.

No terceiro capítulo, o capítulo de análise, que, em nenhum momento pode ser tomada como definitivo e acabado, pois é resultado de uma primeira aproximação com o autor, três pontos foram levantados: primeiramente a relação de aproximação e de distanciamento entre o pensamento de Schön e a proposta educativa de Dewey. As relações estabelecidas, no âmbito pedagógico, entre o pensamento de Dewey e a proposta de Schön, indicaram a possibilidade do caráter pragmático da proposta de formação do professor reflexivo.

Os dois outros pontos de análise foram trabalhados a partir do que foi recuperado, da obra de Donald Schön, sobre os conceitos de prática e teoria. A compreensão de Schön sobre prática e teoria, amparada pelas referências do

pensamento pragmatista, foi considerada a partir de alguns elementos do pensamento histórico.

Mas, se o confronto entre o pensamento crítico e a filosofia pragmatista permitiu elucidar questões sobre a proposta que objetiva formar professores reflexivos, a leitura de Cornelius Castoriadis suscitou novas interrogações sobre o significado da teoria na formação do professor. Não pretendemos abrir aqui um outro campo de discussão, mas tão somente apresentar as reflexões de um teórico que defende a ideia de que educar é construir, a cada momento, o sentido do que é educar. Talvez tenha sido essa a nossa busca incessante durante esse percurso: construir o sentido do que seja educar o professor.

Nosso objetivo, neste momento conclusivo do trabalho, é utilizar os argumentos que Castoriadis utilizou para dialogar com a psicanálise a fim de interrogarmos a educação e, mais especificamente, a formação do professor, embora tenhamos clara a diferença da natureza dessas duas ações.

Castoriadis, ao questionar a possibilidade da psicanálise ser *totalmente científica, no sentido das ciências positivas* (1987, p. 40), nos instiga a pensar sobre a possibilidade de tomarmos a educação como uma ciência. Vejamos como o autor define ciência:

Há séculos, no Ocidente, a ciência não é ideia, mas realidade instituída, e descritível como tal. Defini-se como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (ainda que parcialmente) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis a todos os que quiserem dar-se ao trabalho de estudá-los. (CASTORIADIS, 1987, p. 41).

Esse modelo de ciência – *descritível, formalizável, constituído de resultados verificáveis* – influenciou teóricos e produziu teorias que buscavam referências para delimitar as fronteiras do campo da educação. Isso porque era preciso encontrar uma resposta eficiente para o ato de educar.

Conseqüentemente, configurou-se no meio educacional um modelo imposto pela racionalidade técnico-científica – modelo que fez da educação uma instância de aplicação de teorias e de prescrições técnicas. A formação do professor passou a ser ditada por um conjunto de competências definidas a priori e reduzidas, na maioria das vezes, aos aspectos didático-metodológicos. E essas prescrições foram

e, em alguns casos, ainda são tomadas como verdades absolutas e irrefutáveis, um rol de normas de conduta que tem por objetivo intervir e regular a ação docente.

Contudo, esta previsão linear e mecânica do que pode ser o professor nem sempre se realiza. Idealizamos um perfil, um modelo de professor que se pretende universal e enveredamos todos os nossos esforços na concretização deste projeto. Mas, esquecemos que dominar, prever e predizer o que será o outro é tarefa impossível, principalmente quando trabalhamos com *disciplinas que têm relação com o mundo social-histórico* (CASTORIADIS, 1987, p.48). Há uma lacuna intransponível entre o que espero que seja o outro e aquilo que o outro poderá ser. E é com essa imprevisibilidade do homem, que não se deixa *dizer* totalmente, que os que formam professores têm que conviver. A educação, como atividade *prático-poética*, nunca será da ordem do preciso, do eficaz. Isto porque é *uma atividade de um sujeito como sujeito para com um sujeito como sujeito [...], não a um sujeito como objeto* (CASTORIADIS, 1987, p. 41).

Por isso, a educação não pode ser campo de aplicação de teorias. Se, para Schön, basta desenvolver no profissional um determinado *talento* para que se efetive a mediação entre a *teoria* – o conhecimento científico - e os problemas *inusitados da prática*, Castoriadis entende que a questão não reside na teoria em si, mas no uso que dela fazem analistas e também educadores, uma vez que lidam com atividades que têm a mesma finalidade: a emancipação do homem. Ao analisar o uso da teoria pela psicanálise, ele afirma:

o conhecimento da teoria não basta para ser analista; é que a maneira com que ela intervém no processo analítico não tem alhures modelo nem equivalente e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem principalmente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito[...]. A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis; mas não pode predizer nem produzir solução. (CASTORIADIS, 1987, p. 51).

Isso se aplica também ao campo da educação, principalmente no que se refere à formação do professor. Apesar de a educação nutrir-se de teorias, estas não podem dar conta da complexidade do ato educativo. Sendo o objeto da educação – e também da psicanálise e da política – o homem e considerando que sobre o homem *nunca é possível dizer inteiramente o que é, nunca se poderá prever totalmente seu comportamento* (Valle, s/d, p. 3), não será possível também uma prática educativa definida a priori, inteiramente previsível. Disso resulta que

nenhuma teoria pode ser fechada, totalizante. É preciso deixar brechas, fissuras, para que o outro – o professor – construa aí o sentido de educar.

A criação do sentido de educar só é possível quando o professor se interroga sobre os saberes e as teorias de que dispõe para exercer a sua atividade pedagógica, ao mesmo tempo em que rompe com a heteronomia e a alienação e conquista a autonomia para deliberar a partir de seus próprios sentidos. Só assim podemos falar de autocriação e emancipação, posturas que, segundo Castoriadis, rejeitam determinações e não se deixam aprisionar por normas e leis pré-estabelecidas.

Nesse sentido, a educação se constitui como lugar de elucidação, *terreno de permanente questionamento* no qual educadores e educandos são expostos a *uma atividade permanente de interrogação* (VALLE, s/d). Ao subordinar suas ações aos preceitos ditados por esse ou aquele autor, ou ainda por teorias tomadas como diretrizes irrefutáveis, o professor inviabiliza e limita seu processo de autocriação. Desta forma, a criação do sentido de educar só é possível quando o futuro professor ressignifica as teorias infinitamente, transformando a si mesmo e a própria educação.

É por isso que não podemos formar professores tendo como referencial um modelo ideal e idealizado, negligenciando a capacidade de criação do outro. Entretanto, esta tem sido, contraditoriamente, a postura de quem forma professores. Busca-se sempre modelos capazes de explicar o que não pode ser explicado, mas somente elucidado: a incompletude e complexidade do mundo e do próprio homem.

Quando criamos leis e modelos inexoráveis, com o intuito de predizer a prática docente, estamos limitando as possibilidades de autonomia do professor, autonomia esta que será sempre uma autocriação. Por mais que sejamos eficientes na transmissão das leis e dos modelos, eles não darão conta das relações complexas e, em alguns casos, indecifráveis que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no ato de educar. O que nos causa mal-estar é justamente não termos a certeza de que os professores que estamos formando desempenharão bem o seu papel.

Entretanto, se nem tudo pode ser predito, pode ser previsível, onde então se situa o sentido de educar? Obviamente, no campo do inacabamento, da incompletude. No que diz respeito à educação, algo sempre nos escapa, anunciando a impossibilidade de termos o domínio pleno e total sobre o fazer do outro. É isto

que Freud quer dizer quando afirma ser a educação, ao lado da psicanálise e da política, uma atividade impossível. Para todo e qualquer educador, estar diante desta afirmação é no mínimo inquietante, uma vez que ela nos encaminha a uma dupla reflexão: ou assumimos esta impossibilidade e viramos as costas para a educação ou tentamos decifrar este enigma a fim de compreender qual deve ser então o sentido de educar.

Ora, mas dizer que o ato de educar é impossível não significa dizer que ele seja irrealizável. Significa, sim, que estamos diante de um enigma que talvez não consigamos decifrar, um enigma que nos reporta a algo que ainda não se faz presente: a autonomia do homem. Significa que devemos questionar verdades pré-estabelecidas sobre a nossa condição de educadores e também sobre o que o outro poderá ser. Significa que precisamos urgentemente duvidar das certezas sobre as quais construímos nossos projetos de educação. Castoriadis (1997, p. 43) nos ensina que

são as certezas mais fundamentadas, óbvias, que devem ser interrogadas, com mais afinco e as mais suscetíveis de serem suspeitas: sua evidência testemunha contra elas, e sua aceitação não as livra da presunção de realizar uma função desconhecida, antes a reforçaria.

Assim, para além da transmissão de teorias e saberes prescritos, o que nos cabe, como formadores de professores, é oportunizar ao outro a construção de seu próprio sentido de educar a partir da (re)significação dessas teorias e saberes. O conhecimento que o professor acumula, por si só, não provoca nenhuma mudança nas suas relações com o outro e com o mundo. É no processo de autocriação, que envolve também atos de resistência contra o que nos é imposto, que se situa a possibilidade do educar. Por isso estamos fadados a conviver com uma questão que é fundamental para todos aqueles que trabalham com formação de professores: em que medida as teorias e saberes que elegemos como necessários à prática pedagógica afetam e modificam a maneira do outro – futuro professor – encarar o exercício da profissão?

Disso resulta aceitar que o outro, para se constituir como sujeito autônomo, precisa se desprender do saber daquele que ensina para construir seu próprio saber, visando a elucidação do mundo. E é sobre esta possível autocriação que não temos domínio, que não podemos ter certeza. Paradoxalmente este é, ao mesmo tempo, o limite e a possibilidade da educação, e por que não dizer, do próprio

sentido de educar: a incerteza do que o outro poderá ser e o *enigma sempre presente da criação* (CASTORIADIS, 1999, p. 8).

O sujeito só se educa verdadeiramente quando estabelece uma relação com o saber, que não pode ser traduzido como desejo de controlar. É sobre essa relação que aquele que educa não tem controle. No campo da educação, o que é possível controlar e avaliar é a apreensão pura e simples daquilo que ensinamos. No entanto, é impossível prever quais são as relações que o saber que levamos para a sala de aula provocam nos nossos alunos. Ou seja, o fato do aluno responder corretamente a um instrumento formal de avaliação, ou de seguir com precisão instruções emanadas de profissionais mais experientes, não nos dá a garantia de que ele será um bom profissional, mesmo que minha postura de professor se situe numa perspectiva não conservadora. Em outras palavras, a formação do educador está para além do que pode ser assimilado e avaliado numa situação formal de educação.

Se para Castoriadis é na experiência de sua própria análise que o psicanalista se constrói, podemos também supor que não é somente o que um curso de formação pode oferecer ao futuro professor, em termos de teoria, que o habilitará para o exercício da profissão. É, sobretudo, na experiência de sua própria educação, de sua auto-educação, que ele se fará professor. Lidamos diuturnamente com a tensão entre um ideal de professor e uma realidade complexa e imprevisível; com a tensão ante a possibilidade tanto do fracasso quanto do sucesso escolar; com as resistências, limitações, defesas e ambigüidades dos outros sujeitos, manifestações estas que não podemos controlar inteiramente.

Estamos cada vez mais convencidos de que não há modelo de formação ou teoria filosófica que dê conta da complexidade desta tarefa. Não é possível dar receitas e nem nos furtarmos a uma profunda reflexão sobre o que estamos fazendo nos cursos de formação. Uma educação que tem como finalidade a autonomia do homem não necessita nem de profetas nem de iluminados. Necessita, sim, de quem estiver disposto a abrir *fendas por onde se possa passar*. A reflexão – mais especificamente a reflexão filosófica – deve nos interrogar permanentemente sobre o sentido de educar o professor. Muito mais que dar as respostas, ela deve nos ensinar a fazer perguntas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNONO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, maio de 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2002.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CARVALHO, Adalberto Dias. **Epistemologia das Ciências da Educação**. 3. ed., Porto: Edições Afrontamento, 1996 .
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v. 1.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 2.
- _____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Tradução: Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. v. 5.
- CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e Hohn Dewey. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, n. 11, p. 86-98, Maio-Ago., 1999.
- CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELACAMPAGNE, Christian. **História da filosofia no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et all (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

GIDDENS, Anthony & TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

HOOKE, Jay M. Van. Cavernas, cânones e o professor ironista na filosofia da educação de Richard Rorty. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, ano1, n. 1, 1997.

JAMES, William. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às ciências Humanas: análise de epistemologia histórica**. 2. ed. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

_____. **Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEITE, Siomara Borba. A ciência como produção cultural/material. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 1, jun/dez, 2000. p. 7-19.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 3. ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Introdução às ciências humanas.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia:** dos pré-socráticos à Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt17>>. Acesso em: 30 de dez 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. **Tempo, Revista do Departamento de História da UFF**, Niterói, v. 2, n. 4, dez. 1997.

MORAES, Maria Célia Marcondes de de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação Ligth, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 1, jun/dez, 2000, p. 51-59.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Notas sobre o pragmatismo. In: MENDONÇA, Ana Waleska & BRANDÃO, Zaia (Orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Pós-modernidade, cultura e professorado: uma análise da subjetividade docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 23, n. 41, Ago. 2000. p. 31-46.

MURPHY, John. **O pragmatismo:** de Peirce a Davidson. Lisboa: Porto Codex; Asa: 1993.

OLIVEIRA, Renato José. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, São Paulo, n. 2, p. 33-41, Maio-Ago., 1996.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. **Metodologia da pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PAGNI, Pedro Ângelo. **A recepção e a atualidade da filosofia da educação produzida por Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt17>>. Acesso em: 28 de jan 2002.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1990.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação/ ANPED**, n. 12, p. 5-21, Set.-Dez., 1999.

RORTY, Richard. **Para realizar a América:** o pensamento de esquerda no século XX na América. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Contra os chefes, contra as oligarquias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHMITZ, Egidio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação:** esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 19-25, Jan.-Mar., 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Epistemologia e Ética da produção científica na atualidade Latino-Americana. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, ano 1, n. 1, 1997.

SILLER, Amélia. O educador e as diferenças sociais: uma leitura da filosofia da educação de Richard Rorty. **Perspectiva**. Florianópolis, v.18, n.34 p.177-188, iul./dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey In: DEWEY, John. **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TRINDADE, Vitor et all (Orgs.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

VALLE, Lílian do. **A Concepção Filosófica da Educação.** [s/d]. Texto didático.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WARDE, Mirian Jorge. A favor da educação, contra a positivação da filosofia. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 27-33, Jan.-Mar. 1990.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Tendências da pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, Set.-Dez. 1998.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Filosofia e educação. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 11-18, Jan.-Mar. 1990.