AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Giandréa Reuss Strenzel – UFSC giandrea@ced.ufsc.br

Introdução:

No presente artigo busco apresentar uma análise crítica sobre as concepções teórico-metodológicas presentes nas pesquisas discentes sobre a formação dos professores de crianças de zero a seis anos no Brasil e em Portugal entre os anos de 1997 a 2003. A opção por pesquisar esse nível de ensino deve-se a dois fatos: a consideração de que a Universidade é o *lócus* da produção do conhecimento e, sobretudo, a Pós-Graduação o *lócus* da formação do pesquisador; além da continuação de um maior aprofundamento teórico iniciado em outras pesquisas[1].

O período em foco – 1997-2003[2] – deve-se ao fato de que nesse tempo houve dois marcos legais. No Brasil a promulgação no final de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9394/96 e em Portugal um conjunto de medidas normativas que se referem à educação infantil e configuram uma reforma na educação da infância portuguesa: Lei Quadro nº. 5/97, que dispõe sobre a Educação Pré-Escolar (3a6 anos), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o reconhecimento do grau de Licenciatura para Educadores de Infância – Lei nº. 115/97 no País.

Procuro demonstrar por meio de uma análise comparativa marxiana e com os pressupostos teóricos do realismo crítico, as contradições encontradas em tal produção, com o propósito de apresentar a(as)

[1] Strenzel, 1996; 2000.
[2] A delimitação do ano de 2003 para a coleta de dados nos dois países deu-se pela disponibilização dos dados no banco de dados da Capes serem até essa data e a coleta deles ter sido finalizada em novembro de 2005.

tendência(as) teórico-metodológica(as) que se instalou (ou instalaram) nos últimos anos nessa produção.

O artigo foi assim exposto. Na primeira seção, indico as principais idéias do método comparativo tomado para a análise das fontes. Na segunda, apresento os dados juntamente com a análise crítica referente à primeira tendência instalada na produção, qual seja a perspectiva do professor reflexivo. A segunda tendência da produção é examinada na terceira seção, sob os postulados do realismo crítico. O exame recai sobre as teorias que concebem o mundo como socialmente construído. Tais teorias foram utilizadas pelos investigadores como alicerce teórico das investigações. Ao final são tecidas algumas considerações.

A Comparação:

O ato de comparar é concebido como um possível campo de regularidades, diferenças e semelhanças (TORRIGLIA, 2004). O que se compara é uma situação de historicidade entendida como latência de possibilidades, onde se ilumina o que é específico e se reconhece pontos divergentes. É uma articulação entre duas histórias particulares, especificidades históricas resultantes de uma articulação de múltiplas dimensões (ZEMELMAN, 2003), resultados de processos anteriores e um índice da direção do fluxo futuro (THOMPSON, 1981).

A comparação foi tomada aqui como um método científico, como declara Torriglia (2004, p.22):

> Identificar similitudes, ordenar e discernir as diferenças são operações básicas da comparação. Em suas múltiplas combinações, e dependendo do enfoque priorizado na comparação, estas poderão favorecer a captura dos fenômenos sociais em suas complexas articulações e relações, ou facilitar que o fenômeno prevaleça em uma dimensão meramente descritiva, atributo das comparações simples.

O objeto de pesquisa foi observado no interior das complexas relações sociais que o constituem e das possíveis relações entre a universalidade e a particularidade (LUKÁCS, 1968), procurando nexos causais, de modo a não perder a especificidade local.

A perspectiva ontológica adotada reconhece que a realidade social é um todo processual, contraditório e complexo. Do ponto de vista da dialética, ressalta Moraes (2000, p.23),

> […] a realidade em sua totalidade significa um todo estruturado, processsual e onde cada parte da realidade está aberta para as relações, dentro de uma ação recíproca e contraditória, com todas as partes do real. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações.

Desde essa perspectiva, a sociedade constitui uma totalidade, entendida como uma expressão das relações no interior das quais os sujeitos e grupos estão imersos. Quando a tomamos de forma imediata, quer seus complexos parciais, o conhecimento direto das formas imediatamente dadas termina em meras representações. Essas por sua vez, devem ser mais bem determinadas com o auxílio de abstrações isoladoras. Num processo cognitivo, isolam-se as abstrações, fazendo o caminho de volta, agora com o todo não mais caótico, mas com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (LUKÁCS, 1979).

Esse "caminho de volta" trazendo uma riqueza de determinações e relações diversas, requer uma permanente cooperação entre o procedimento histórico e o procedimento abstrativo sistematizante, que evidencia as leis e as tendências (MORAES, 2000). A inter-relação dessas duas vias do conhecimento tem a finalidade de compreender sob diversos ângulos, os mesmos complexos da realidade.

Os fenômenos educativos como complexos da realidade, em contextos históricos diversificados, foram pensados dentro de sua dinâmica e de sua especificidade, onde sejam consideradas suas relações recíprocas. O que significa procurar entender que o processo de articulação entre os fenômenos dos dois países foi sendo construído ao longo da investigação.

A epistemologia da prática:

Os dados[3] empíricos analisados demonstraram que houve duas similaridades entre as pesquisas brasileiras e portuguesas sobre a formação de professores para atuação com crianças entre zero e seis anos. A adesão à teoria do professor reflexivo e a utilização da abordagem qualitativa na metodologia das pesquisas. A seguir, demonstro as principais características observadas quanto à adesão à epistemologia da prática e logo após, os postulados teóricos utilizados pelos investigadores para referendarem suas investigações.

As análises empreendidas no material empírico pesquisado demonstraram que os pressupostos teóricos utilizados pelos pesquisadores portugueses e brasileiros, convergem na abordagem teórica da teoria do professor reflexivo[4]. A teoria do professor reflexivo no Brasil tem servido de pano de fundo nos últimos anos por um lado, nas proposições para as políticas de formação docente e por outro lado, tem sido alvo de críticas de uma parcela da academia brasileira.

Em Portugal, a produção acadêmica referenciou Donald Schön, Kenneth Zeichner, John Dewey e os seguidores Isabel Alarcão, Antonio Nóvoa e Luisa Alonso como principais expoentes da teoria do professor reflexivo ou epistemologia da prática. E no Brasil, além dos já citados acrescentamos o francês Maurice Tardif, Joe Kincheloe, Célia Linhares e Henry Giroux.

---

[3] Foram analisadas ao total dez investigações. Duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. No entanto, cabe ressaltar que esse número de investigações não é representativo da totalidade das investigações sobre a formação de professores nos dois países, e sim dos objetivos específicos que levaram ao desenvolvimento de minha tese de doutorado.

[4] Não é nosso objetivo analisar profundamente essa teoria e sim oferecer algumas explicações da sua superficialidade e das prováveis conseqüências no campo da formação dos professores e no campo do trabalho desenvolvido junto às crianças. Para uma análise aprofundada da referida teoria ver Facci (2004).

É profícuo destacar inicialmente como sublinha Pimenta (2005),[5] que a origem e a entrada da teoria do professor reflexivo no Brasil foi trazida nos inícios dos anos de 1990 por Antonio Nóvoa, especialmente com a difusão do seu livro *Os professores e a sua formação*. A partir das idéias contidas em tal livro e do extenso e significativo intercâmbio entre seus pesquisadores e colegas estrangeiros, houve a disseminação e apropriação dessa perspectiva conceitual no Brasil.

No Brasil, a formação dos professores de educação infantil situa-se na perspectiva da racionalidade prática e do professor reflexivo, ocorrendo uma valorização de saberes e práticas construídas na ação diária com a criança. Em Portugal, a formação dos educadores de infância é também centrada na epistemologia da prática, no desenvolvimento das competências do adulto e no seu treinamento. É uma formação ao longo da carreira, que privilegia o caráter instrumental e estratégico.

Quanto ao professor de educação infantil no Brasil, este é um sujeito social, motor do ensino-aprendizagem, com olhar construtivista. Em Portugal ocorrem similaridades, se comparado com o que apregoam os pesquisadores brasileiros. Se no Brasil o professor é aquele que respeita o desenvolvimento da criança e deve reconhecer-se como pesquisador, em Portugal o educador de infância desenvolve o treino no desenvolvimento infantil e é um investigador da sua prática. Além de ser um sujeito ativo da sua formação, profissional reflexivo, que faz emergir o potencial inscrito no seu aluno, constrói a vocação na sua formação e encoraja as ações intencionais das crianças.

O educador de infância para os investigadores portugueses constrói a vocação na formação. Ser educador de infância seria, a partir dessa afirmação, uma disposição natural e espontânea que orienta os futuros educadores. Esse *dom natural* aproxima-se muito da atividade exercida pelas mães, ideário da maternagem em que as mães são educadoras natas (ARCE, 2001). Ou de outra forma, para se trabalhar com crianças bastaria gostar delas ou ser mãe. Defender esse ponto de vista é o mesmo que

[5] Para detalhes sobre o momento histórico vivido pelo Brasil e por Portugal em relação às pesquisas sobre a formação de professores e algumas das alterações no sistema educativo português oriundo do processo de democratização no país ver Pimenta (2005, p. 28-37).

defender a idéia de que qualquer pessoa pode trabalhar com crianças, o que contribuí com a desqualificação da formação e do profissional.

Na teoria do professor reflexivo, ocorre um deslocamento dos conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos. Estes já não são mais tão úteis quando a lógica que impera é a do treinamento e da instrumentalização do professor, ou seja, o desenvolvimento de uma epistemologia da prática. O futuro profissional na sua formação inicial ou aquele que já se encontra em serviço, é formado para desenvolver competências, conceber teorias sob sua própria prática e ser um investigador dela.

A noção de pesquisa para os investigadores adeptos da teoria do professor reflexivo divide-se entre aquela desenvolvida na esfera do trabalho do professor e a pesquisa científica, acadêmica. Os professores são investigadores e práticos da investigação formativa. Concebem teorias sobre sua própria prática e a renovam ao criticá-la.

A perspectiva da racionalidade prática postula a primazia do saber-fazer em substituição ao conhecimento teórico. Saberes subordinam-se aos conhecimentos, onde os professores são preparados para responder questões que não ultrapassam o seu cotidiano. Observa-se e como destaca Duarte (2003, p. 613), que a teoria do professor reflexivo opera uma epistemologia que "desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico". A elaboração e apropriação do conhecimento dão lugar a valorização do que é tópico, imediato e superficial.

Não se nega aqui a importância da experiência e da prática. Mas somente o conhecimento da prática não é suficiente. Seu referencial é imprescindível para a significação dos conhecimentos teóricos. A formação do professor pondera Facci (2004), necessita dos conhecimentos teóricos sólidos produzidos pelas gerações anteriores que explicam a historicidade dos homens, suas formas de ser e servem de mecanismo para entender e significar a prática atual. Com Pimenta (2005, p. 22-25) acrescento a afirmação de que a teoria proporciona aos professores a possibilidade de compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais da educação.

A mesma autora alerta que se a reflexão for considerada como suficiente para a resolução dos problemas da prática, pode levar a uma banalização e um esvaziamento do sentido de tal atividade, na medida em que é entendida como a superação dos problemas no cotidiano do trabalho pedagógico. Por outro lado, a teoria fornece ao professor a possibilidade de superação do praticismo, isto é, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas ao evidenciar o significado político da atividade docente.

Para os pesquisadores, a formação dos professores é articulada diretamente com a noção do desenvolvimento de competências no futuro profissional ou no profissional em serviço e deste para seus futuros alunos nas escolas de educação de infância. Como afirmou Perrenoud (1999, p. 54) o que interessa é "passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento".

Com essas afirmações é possível crer que o caráter instrumental contido na formação, a leva a ser definida como um desenvolvimento de competências para a prática e no seu entorno, criando mecanismos de reflexão por parte do adulto que por sua vez, desenvolve competências na criança. Nessa lógica, a competência que deve ser "treinada" para ser desenvolvida é o treinamento em desenvolvimento infantil, pois para os investigadores portugueses, o professor deve ser um especialista em desenvolvimento infantil.

Facci (2004) destaca que a formação do professor por competências parte da lógica de que estejam habilitados para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital. A lógica das competências estaria vinculada à lógica mercantilista voltada para uma sociedade globalizada, onde o capital é mais importante do que o homem, sujeito crítico.

É possível afirmar que a teoria do professor reflexivo possui um íntimo vínculo com o construtivismo, onde o professor tem um papel de facilitador ao orientar e facilitar o desenvolvimento e o crescimento infantil, além de encorajar a criança e não dizer a ela o que aprender. Facci (2004), também demonstra essa aproximação entre a perspectiva do professor reflexivo e o construtivismo observada pela autora em Zeichner. Este autor

parte da tradição desenvolvimentista centrada na criança, e tem seus fundamentos nas idéias de Jean Piaget. Um outro aspecto comum entre a teoria do professor reflexivo e o construtivismo é a visão do professor como sujeito ativo da sua própria formação e construtor da sua ação.

Os riscos da incorporação a-crítica da teoria do professor reflexivo para a formação de professores podem ser assim sintetizados, de acordo com Miranda (2001, p. 141-142). A colocação de mais responsabilidades sobre os professores diante dos seus insucessos; a confirmação de uma prática adaptativa em relação aos problemas existentes; a redução das reais possibilidades de reflexão crítica do professor, diante da negação da teoria como necessária ao processo de autonomia; a possibilidade dos professores se ausentarem de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato da sua prática, visto que o que se defende é o conhecimento que é útil na prática dos professores; a conversão da prática da pesquisa numa ação esvaziada se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não só com os aspectos imediatos da vida escolar, como também com as questões da cultura e da sociedade contemporânea.

A utilização dos referenciais da epistemologia da prática pelos pesquisadores admite por parte deles, uma renovação dos fundamentos epistemológicos da formação de professores para "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa" (Tardif, 2000, p.10). De acordo com esse autor, para saber-fazer basta a apreensão dos saberes temporais, plurais, heterogêneos, situados.

Como bem sublinha Moraes (2004, p. 149), a esse respeito

> […] plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico.

A construção social do mundo:

Toda a teoria do conhecimento científico pressupõe sempre uma teoria de como o mundo deve ser para o conhecimento científico ser possível (BHASKAR, 1986). Que teoria alicerçou as investigações? Qual a noção de mundo que sustentam?

A utilização da abordagem qualitativa na metodologia das pesquisas foi comum nas investigações. São estudos que se utilizam de variadas técnicas de pesquisa para a coleta dos dados. As investigações são essencialmente descritivas dos fenômenos empíricos que privilegiam a interpretação dos dados no quadro teórico de referência de cada pesquisador.

No Brasil, duas correntes teóricas alicerçaram as investigações dos pesquisadores. A teoria da representação social e o pós-estruturalismo. Em Portugal, o construtivismo e a ecologia do desenvolvimento humano[6] alicerçaram as investigações.

O pressuposto da teoria das representações sociais, do pós-estruturalismo e do próprio construtivismo é a afirmação de que os métodos científicos são relativos a uma estrutura teórica e a uma noção de mundo. E por essa razão, a ciência equivale a uma construção da realidade. De acordo com Nanda (1997, 1999), essas são doutrinas normalmente denominadas "construção social da ciência" ou "sociologia do conhecimento científico".

Para as teorias da construção social da ciência, como indica Nanda (1999, p. 85), todas as crenças são socialmente justificáveis pelo consenso da comunidade científica de pesquisadores e não pela sua correspondência

[6] Essa teoria é desenvolvida pelo americano Urie Bronfenbrenner (1987), que considera o desenvolvimento do ser humano ligado diretamente com seus contextos de vida. Segundo o autor, sua teoria se instala no ponto de convergência entre as ciências biológicas, psicológicas e sociais que influenciam na evolução do indivíduo na sociedade. Tem apoio na teoria do psicólogo alemão Kurt Lewin (psicólogo alemão [1890-1947]) e no livro *A construção do real na criança*, escrito por Jean Piaget e publicado na década de cinquenta. No centro da orientação ecológica, está a preocupação por uma acomodação progressiva entre o organismo humano e seu ambiente imediato e o modo que esta relação se produz no meio físico e social mais alargado. Para Bronfenbrenner "o que conta para a conduta e o desenvolvimento é o ambiente como se percebe, mais do que como possa existir na realidade 'objetiva'" (p.24). Este é o seu princípio para expor sua teoria.

com um elemento da realidade; a prática científica fica restrita a uma convenção social localizada, que cria ou constrói os fatos mediante escolhas ativas, social e culturalmente situadas, ao invés de compor uma descrição distanciada de uma realidade pré-existente e exterior à própria prática. Não há distinção entre conhecimento e sociedade, isto é, entre a dimensão cognitiva e a sócio-cultural. Pode-se perceber que as teorias da construção social da ciência ou teorias construtivistas sociais, significam o mundo natural, a evidência experimental, os fatos e a objetividade científicos, como um constructo social (NANDA, 1997).

Como sublinha a mesma autora, o conhecimento científico

> […] emerge da interação entre as práticas sociais da ciência - o trabalho social e historicamente localizado, ou trabalho cognitivo, que acompanha a produção de conhecimento – e o mundo material, que existe independentemente da cognição humana. A *historicidade do conhecimento* […] é sempre uma relação dialética, sempre mutável, com objetividade do mundo material: um toma-lá-dá-cá constante entre nossas categorias de pensamento historicamente localizadas e o mundo que existe independentemente dessas categorias continuamente transforma as mesmas, submetendo-as ao teste do experimento científico e ancorando-as, com uma exatidão crescente, nos objetos do mundo material (NANDA, 1999, p.89).

Os construtivistas sociais conservam a ênfase na historicidade do conhecimento, no entanto, sem a ênfase na objetividade da realidade material ou na capacidade da explicação da verdade objetiva sobre o mundo real, por meio de uma prática social que corrige a si mesma. Portanto, há uma negação de que a realidade externa determine a verdade ou a falsidade do conhecimento científico (NANDA, 1999).

Para as teorias construtivistas sociais, ocorre uma incapacidade de distinção entre a realidade objetiva e a maneira como a descrevemos ou a representamos. Desde esse ponto de vista e de acordo com Bhaskar (1977), as pressuposições ontológicas são reduzidas a questões epistemológicas. As características ou propriedades do mundo, suas próprias determinações, são vistas como projeções das capacidades supostamente delimitadas pelas categorias culturalmente dadas do sujeito cognoscente.

O realismo crítico (BHASKAR, 1977) indica que é necessário prestar atenção às duas dimensões da ciência para se evitar a redução de questões ontológicas a questões epistemológicas. A dimensão transitiva do conhecimento, como teorias, paradigmas e modelos previamente estabelecidos, são independentes da realidade. São essas teorias que constituem no material que a ciência utiliza no seu trabalho. Porém, a atividade científica pode considerar seus resultados como aproximativos, na medida em que os conhecimentos podem ser superados com o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade, que por sua vez é o objeto intransitivo da ciência.

Diante disso, derivar conclusões sobre a realidade a partir das representações que temos da realidade, como propõe a teoria das representações sociais, pressuposto esse, subjacente ao pensamento construtivista, presume que toda a realidade que se pode alcançar é a realidade interna ao sistema de representação. Desse modo, as representações que se tem da realidade a constituem e aquilo que fica fora de nossas representações são como sublinha Nanda (1997, f. 07), "coisas-em-si-mesmas, que não podem ser conhecidas".

Para as teorias construtivistas a realidade é uma imagem fabricada, um construto. A realidade nessa ótica é plural e construída, ou seja, é subjetiva e existe como uma construção mental dependente das vivências sociais no tempo e no espaço. Nesse sentido, ocorre uma mistura entre o real e nossa explicação dele, pois o conhecimento científico torna-se assim uma questão de convenções que sempre se alteram. E o que se admite como fatos tornam-se uma projeção social da realidade (NANDA, 1997). É

verdade que os fatos são teoricamente dependentes, mas não quer dizer que são teoricamente determinados. Pelo contrário, os fatos são historicamente determinados (BHASKAR, 1998).

Ao contrário do que defendem os construtivistas, sustento a posição de que a sociedade não é uma construção do pensamento dos sujeitos e sim como atesta Bhaskar (1998), expressa o conjunto das relações dentro das quais os sujeitos ou grupos se situam. Nas palavras do autor (1998, p. 216),

> [...] as pessoas não criam a sociedade. Porque a sociedade sempre preexiste às pessoas e é uma condição necessária para sua atividade. A sociedade, ao contrário, tem de ser encarada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem. A sociedade não existe independentemente da atividade humana […]. Mas não é o produto da atividade humana […].

Para Bhaskar (1977), a atividade social da ciência pressupõe uma ontologia realista. Desde essa perspectiva, a crença na existência de um mundo abrangente e sujeito a leis, intento de coisas materiais e estruturas, compõe o pano de fundo que dá sentido à ciência. Qualquer atividade considerada científica procura se aproximar das causas e estruturas subjacentes dos fenômenos manifestos e dessa maneira, fornecer uma explicação do que acontece por detrás dos fenômenos que experimentamos (NANDA, 1997).

Para o realismo crítico, a prática científica é possível porque primeiro, considera que a realidade existe independente dos seus conceitos e conhecimentos e segundo, a realidade e a maneira como se comporta não estão acessíveis de modo imediato.

> […] não é o caráter da ciência que impõe um

> determinado padrão ou ordem sobre o mundo; mas a ordem do mundo que, sob determinadas condições, torna possível o grupo de atividades que denominamos "ciência". Do fato que a natureza do mundo só pode ser *conhecida* a partir da (um estudo da) ciência não se segue que sua natureza seja determinada pela (estrutura da) ciência. Proposições em ontologia, isto é, sobre o ser, só podem ser estabelecidas por referência à ciência (BHASKAR, 1977, p. 30).

Contudo, é preciso enfatizar que o objeto da ontologia é o mundo real, considerado do ponto de vista do que pode ser demonstrado sobre ele por meio do argumento filosófico. A ontologia filosófica investiga como o mundo tem de ser para a ciência ser possível.

Defende-se desde essa perspectiva, uma recomposição do real (NANDA, 1997) por meio da concepção relacional entre o mundo real, o ser social e suas suposições culturais, cada uma contribuindo para determinar o conteúdo e o significado das outras duas.

Palavras finais:

Do que se pode depreender dos itens apresentados acima, é possível afirmar que na produção do conhecimento analisada se instalaram duas tendências. A primeira delas, da teoria do professor reflexivo e a segunda, da construção social do mundo.

Procurei demonstrar os vários constructos presentes hoje na formação do professor nos dois países e as suas ligações ao ceticismo em relação ao conhecimento. Desse modo, é possível perceber a efetivação, não só em nível superior como também na pós-graduação, cada vez maior da proposta de um professor desintelectualizado e do saneamento do conhecimento, na medida em que para o professor, basta apropriar-se daqueles advindos do seu cotidiano. Com tal paradigma, afirma Moraes (2004, p. 147) "basta perseguir as crenças socialmente justificadas que

demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos; quais sejam, as que indiquem formas mais eficazes de reconfigurá-las, acumulá-las e usá-las".

Com Miranda (2001, p.140) acrescento que:

> A filiação acrítica à formação do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e o senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma idéia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa afirmação.

Os imperativos da prática dominaram tanto as pesquisas brasileiras como as portuguesas. O foco da apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade é deslocado para o foco da aquisição de competências e da instrumentalização do professor ao longo da sua carreira. A formação proposta pela epistemologia da prática é aquela que tem um "olhar para dentro de si", isto é, para a própria experiência prática dos profissionais.

A teoria do professor reflexivo ou a epistemologia da prática retiram a reflexão crítica da formação docente à medida que procuram formar o professor/educador capaz de pensar somente nas demandas práticas imediatas, com o objetivo de formar um novo tipo de professor. O professor como "recurso", formado sobre novas bases para a produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos, advém de uma ampla política de reformas educacionais que confluem para uma descaracterização da formação docente e consequentemente, da figura do professor/educador. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Ocorre uma supervalorização da prática, considerada em si mesma e não como objeto de análise crítica, demandando maior tempo para uma

sólida formação teórica, apropriada no diálogo com a prática e a teoria nela presentes. Reduz-se ou nega-se a possibilidade da compreensão da totalidade das relações sociais. E ao que parece, a formação limita-se ao campo do empírico, do pragmático, ao reduzir-se sua ação ao imediatismo, colocando em segundo plano o exercício do pensamento abstrato. Com a ênfase nas experiências pessoais e no treinamento, a formação do professor é desvinculada da necessidade de compreensão dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que lhe são inerentes. Essa concepção colabora com a desintelectualização do professor.

O conhecimento nas investigações é individual, circunstancial e funcional, portanto, não pode ser integrado à totalidade do real e deve ser analisado em sua eficácia em ser instrumento por meio do qual o sujeito adapta-se ao ambiente. As ações dos sujeitos são reduzidas à percepção imediata e ao saber tácito.

As investigações nos dois países defendem um relativismo ontológico. O axioma sustentado é aquele que refuta a possibilidade do conhecimento objetivo e universal, recusando-se a afirmação de que determinado pensamento corresponda mais à realidade do que outro e a conseqüente redução de tudo a um confronto entre discursos. Tal negação da objetividade do mundo acaba por gerar outra ontologia, ou uma ontologia implícita, caracterizada por um realismo empírico.

Referências Bibliográficas:

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Campinas, Autores Associados, n. 113, pp. 167-184, jul. 2001.

BHASKAR, Roy**. A Realist Theory of Science.** London:Verso, 1977.

_____. Scientific Realism and the Aporia of Contemporany Philosophy. In: BHASKAR, Roy. **Scientific Realism and Human Emancipation.** London: Verso, 1986. pp. 01-102.

_____. Societies. In: ARCHER et al. **Critical Realism**: Essencial Readings. London: Routledge, 1998. pp. 206-257.

BRONFENBRENNER, Urie. **La Ecologia del Desarrolo Humano**. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade,** v.24, n.83, pp.601-626, 2003a.

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

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Ontologia do ser social** – Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979.

MIRANDA, Marilda Gomes. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. pp. 129-143.

MORAES, Maria Célia M. **Reformas do ensino**: modernização administrada. A experiência de Francisco Campos. Anos vinte e trinta**.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2000.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de janeiro: Editora DP&A, 2004a. pp. 139-158.

NANDA, Mera. Restaurando o real: repensando as teorias da ciência sócio-construtivistas. **Social Register**. Ed. Leo Panich, 1997. Tradução de Mario Duayer, UFF, 1999, ff. 01-39.

_____. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (Org.) **Em defesa da história**: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. pp. 84-106.

PERRENOUD, Philipe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Enenida O. ; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **Exame da produção bibliográfica na área da educação infantil entre 1983 e 1993**. Relatório de Iniciação Científica. UFSC, 1996. Mimeo.

_____. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: Indicações das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, nº 13. pp. ,2000.

THOMPSON, Eduard P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao Pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

TORRIGLIA, Patrícia L. (2004) **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis.

ZEMELMAN, Hugo. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de lãs investigaciones comparativas. In: KRAWCZYK, Nora. R.; WANDERLEY, Luiz. E. (org.) **América Latina**: Estado e Reforma numa Perspectiva Comparada. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 83-105.