



PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL – GÊNESE E CRÍTICA DE UM CONCEITO. 2. ESCOLA REFLEXIVA E NOVA RACIONALIDADE: Duas obras distintas sob a ótica docente e acadêmica

Milton Chicalé CORREIA¹

Introdução

Procedendo minha leitura na forma de resenha crítica, opino no sentido de que ambas as obras abrangem a necessidade de reflexão para a obtenção de resultados mais satisfatórios no processo educativo, com o enfoque principal na escolarização. Todavia, a primeira centraliza-se no professor e a segunda na escola. Quanto ao professor, seu papel é fundamental no processo de socialização do conhecimento, sobretudo no mundo globalizado em que vivemos, com todos os avanços científicos e tecnológicos pertinentes. Tais avanços redundam em certa “concorrência”, que deveria ser assumida como fator de provocação, para a demonstração consistente de que é possível ao professor superar-se e às adversidades existentes, pois o contato físico, quando feito com autoridade (não autoritarismo) é insubstituível, já que o ser humano é sociável por natureza.

Os autores Pimenta e Ghedin (2002), da primeira obra, reconhecem a necessidade, diante da problemática evidenciada, de se “avaliar, investigar, aprofundar, analisar e criticar a fecundidade de uma perspectiva teórica para a formação de professores(as) na contemporaneidade brasileira” (p. 7), enquanto que Alarcão (2001), autora organizadora da segunda obra e seus colaboradores, na qualidade de co-autores, afirmam que “O livro está organizado com base na convicção da existência de uma nova forma de pensar e de viver a realidade, um novo paradigma civilizacional ou, se ainda não se quiser admitir a sua existência, pelo menos na presença de fortes manifestações da sua emergência” (p. 10 e 11).

Estrutura da primeira obra e pontuações pertinentes

Na primeira obra (1), Pimenta e Ghedin (2002), sistematizam suas idéias e as dos colaboradores, como coautores, obviamente a partir das concepções de caráter pessoal, e fundamentadas no estado da arte pelo qual optaram, procedendo à introdução e três partes: a Parte I – Professor Reflexivo: Historicidade do

¹ Professor Adjunto (Doutorado em Educação) lotado nos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e de Computação do Câmpus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Alto Araguaia (MT), ministrando as disciplinas Didática e Políticas Públicas (da Educação).



Conceito; Parte II – Epistemologia da Prática e Autonomia da Crítica na Formação de Professores/as, e a Parte III – Profissionais da Educação e as Mediações do Professor Reflexivo.

Na Parte I, os autores e coautores abordam: 1. Professor Reflexivo: construindo uma crítica; 2. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?; 3. Tendências investigativas na formação de professores, e 4. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.

Na Parte II, Pimenta e Ghedin (2002) e os coautores, discorrem sobre: 5. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa; 6. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica, e 7. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão.

Na Parte III, os autores e coautores examinam: 8. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações; 9. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo; 10. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita, e finalmente 11. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento de professores.

Verifiquei que os autores e os coautores tecem suas argumentações reconhecendo as limitações da análise crítica feita, externando uma visão do possível, do realizável, sobre o conceito de professor reflexivo, estabelecendo um eixo norteador na necessidade de ler criticamente a realidade através de uma análise sistemática, avançando mais do que o exame da questão central sobre a crítica a tal conceito, e constatando a existência de outra problemática intimamente ligada a ela, qual seja, a questão da formação de professores.

Pimenta e Ghedin (2002) organizaram seus textos e os dos colaboradores, os coautores, que constituem a obra em três partes distintas e que se complementam, a saber: 1ª) Professor reflexivo: historicidade do conceito, que expõe a origem sócio-histórica do conceito de reflexão e da perspectiva do professor reflexivo, examinando seus limites e suas possibilidades na formação de professores em diferentes países, em particular, no Brasil; 2ª) Epistemologia da prática e autonomia da crítica na formação de professores e, finalmente, 3ª) Profissionais da educação e as mediações na formação do professor reflexivo, que complementa as anteriores e discute a relação entre o conceito e a profissionalidade do professor, percorrendo um trajeto que parte das reflexões propostas para a formação de professores às críticas ao conceito de professor reflexivo, e do conceito para as alternativas que nele se fundamentam.

Abordando a Parte I – Professor reflexivo: historicidade do conceito, Pimenta, se detém na análise das origens, dos pressupostos, dos fundamentos e das características dos conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990, e a sua influência em pesquisas e nos discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros. Faz uma revisão conceitual a partir das idéias do norte-americano D. Schon e dos contextos nos quais se desenvolve, apontando os desdobramentos pertinentes, analisando a apropriação desses conceitos no Brasil, indicando as bases ideológicas em confronto nas políticas de

formação de professores em anos recentes e, finalmente, concluindo pela necessidade da transformação do conceito, considerando as contradições que afluem de sua análise.

Na seqüência, na mesma parte (1), José Carlos Libâneo questiona: “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. Em seu texto, Libâneo situa a reflexividade como conceito integrante do embate modernidade – pós-modernidade, referindo-se ao caráter reflexivo da razão, implicando a capacidade de pensar, a autorreflexão, a intencionalidade e o “empoderamento” dos sujeitos, frente à realidade. O coautor afirma que, no caso brasileiro, a concepção de professor reflexivo, de matiz pragmática, tende a se sobrepor aos demais significados da reflexividade. Seu texto tem o objetivo de esclarecer outros sentidos desse conceito, situando de forma sintética sua história no Brasil e discutindo distinções entre a reflexividade de matiz neoliberal e outras modulações do conceito como a crítica, a dialética, a hermenêutica, a comunicativa, a comunitária, entre outras. Encerra com a proposta de uma concepção mais abarcante de formação de professores inspirada na teoria histórico-cultural da atividade e nas teorias recentes da ação e da cultura.

Prosseguindo, a Parte I abre espaço para o coautor José Gimeno Sacristán, que aborda as “Tendências investigativas na formação de professores”, e este critica a expansão generalizada de pesquisas no campo da formação de professores, indaga até que ponto são úteis aos professores, construindo sua análise a partir das duas grandes tendências atuais: a pós-positivista e a pós-weberiana, apresentando seis princípios a partir dos quais se deveria, segundo ele, elaborar um discurso mais coerente com a realidade prática dos professores, partindo da idéia de um senso comum culto, o que pode parecer paradoxal. Sacristán propõe uma formação de professores fundamentada no racionalismo equilibrado na direção da modernidade; na vontade como sentimento que abre um caminho otimista enraizado na inteligência; e no *habitus* como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas.

O tema “Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional” de autoria de Bernard Charlot, que também constitui a Parte I, examina questões consideradas fundamentais para se pensar a formação de professores: o fato de as pesquisas não atingirem a sala de aula; a relação entre a teoria e a prática envolvendo alunos, docentes e as estruturas e as políticas educacionais, e afirma que os professores estão se formando mais com outros professores no âmbito das escolas que propriamente nas aulas das universidades. Com tal linha de raciocínio, Charlot estabelece uma ponte entre a pesquisa na área educacional e a formação de professores, distinguindo o trabalho docente da função de pesquisador. Para ele não existe um problema de diálogo entre teoria e prática; o que existe é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria e prática, uma enraizada na prática e outra que se desenvolve na pesquisa e nas idéias dos pesquisadores, concluindo com a abordagem das conseqüências das estruturas e das práticas educacionais do aluno e do professor.

O arcabouço da Parte II – Epistemologia da prática e autonomia da crítica na formação de professores se constitui a partir do tema: “Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa” de autoria de Silas Borges Monteiro, que tece considerações sobre os saberes da docência na

produção do conhecimento em educação e esclarece as dicotomias entre teoria e prática, indicando uma saída fundada na práxis. Monteiro trabalha os conceitos de prática e teoria, estabelecendo uma relação intrínseca entre ambas, fundada em sua revisão. Caminha dessa relação à teoria de professor reflexivo, entendendo-a como uma “outra prática”, o que coloca em questão a possibilidade da pesquisa (colaborativa) da prática. Procura no sentido grego do *labor* uma fundamentação para a pesquisa colaborativa, tida como alternativa a outros modelos de produção do conhecimento no campo educacional e, finalmente propõe que a reflexão é uma forma de *labor* que se torna *co-labor* na ação com os outros, fundamentando a pesquisa colaborativa neste diálogo (como prática) coletivo.

A Parte II também contempla o tema: “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”, de Ghedin, que parte do pressuposto de que a técnica por si mesma traz um processo de alienação imposto pelos meios de produção, evidenciando ainda a necessidade da substituição do paradigma da tecnicidade por outro modelo que seja de natureza reflexiva, fundamentando suas convicções em três movimentos, didaticamente distintos, mas intimamente inter-relacionados, que se desenvolvem do prático-reflexivo à autonomia da práxis, esta entendida sob a dimensão marxiana; da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica, numa crítica ao conceito de professor reflexivo, e finalmente, no terceiro movimento, Ghedin vai da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica. Para ele, o horizonte da reflexão deve ser a crítica, não como um fim em si mesma, mas como meio de redimensionar e ressignificar a própria prática.

Concluindo a Parte II, Maria Isabel Batista Serrão aborda o tema: “Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão”. Serrão considera as posições do norte-americano Schon na sua crítica à racionalidade técnica e propõe a reflexão como instrumento de formação do professor. Faz um contraponto com Elliot e Stenhouse ao examinar o conceito de “prático-reflexivo”, para negar que o professor, no seu processo de formação e na sua atuação profissional, passa a ser um artesão, como, segundo ela, propõe Schon, porque no interior do sistema capitalista os professores das escolas públicas e das particulares não donos de sua força de trabalho, uma vez que estão inseridos numa relação de produção própria do sistema capitalista, em que o trabalhador vende sua força de trabalho e, nesta condição, ele não é dono de sua obra. Portanto, sua ação limita-se a ser trabalhador público ou trabalhador privado e não um artista ou artesão.

Finalmente, a Parte III – Profissionais da Educação e as Mediações na Formação do Professor Reflexivo, produzida por quatro co-autores da obra, inicia com o texto: “Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações”, de Maria do Socorro Lucena Lima e Marineide de Oliveira Gomes, que propõem uma reflexão sobre a necessidade de redimensionamento do papel dos profissionais da educação, questionando o processo de interferência dos novos paradigmas da ciência que condiciona e amplia as atividades dos profissionais da educação na sociedade atual. Lima e Gomes refletem sobre o papel e a função da pedagogia e do pedagogo, inserindo-os como detentores de um conjunto de saberes que nascem da experiência, se constituem em saber científico e se transmitem como saberes pedagógicos, confluindo para a construção da identidade do pedagogo. Sintetizam as alterações legais sobre



a formação dos profissionais da educação, levantando questões polêmicas a serem enfrentadas no debate institucional e propõem uma outra qualidade para a formação docente.

No âmbito da Parte III, Juarez Melgaço Valadares dá a sua contribuição discorrendo sobre o tema: “O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo”, e o faz examinando aspectos da prática reflexiva na literatura acadêmica atual, tecendo um diálogo entre as idéias nela contidas e uma prática concreta de professor reflexivo no município de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, trazendo para a discussão alguns dos elementos relacionados à relevância da autonomia do professor na organização e execução de projetos pedagógicos. A partir do conceito de profissional reflexivo, passa pelas críticas ao conceito de professor reflexivo, exemplifica uma prática na escola, e encerra numa perspectiva dialógica para a construção da autonomia do professorado.

A colaboradora e coautora Rita de Cássia Monteiro Barbugiani Borges, no rol da Parte III, enfoca “O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura”, discutindo possibilidades de ação docente na orientação do processo de inter-relação da leitura – escritura por meio da intertextualização da teoria do professor reflexivo e da relação leitura–escritura, apresentando uma síntese da teoria, das contradições, dúvidas e buscas do profissional reflexivo como intelectual crítico e propõe uma reflexão no sentido de pensar a inter-relação da leitura – escritura no processo ensino–aprendizagem nos cursos de nível superior, destacando o papel do professor na orientação e formação de um leitor crítico e capaz de produzir a própria autoria textual com um discurso reflexivo, crítico e criativo.

Concluindo a Parte III – Profissionais da Educação e as Mediações na Formação do Professor Reflexivo, Luiz Fernando Franco aborda a “Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores”, fazendo um movimento da crítica à racionalidade técnica aos saberes da experiência como objeto de conhecimento e de reflexão. Franco sintetiza as posições em torno dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador e busca demonstrar, através de pesquisa empírica, em depoimentos de professores, os componentes da racionalidade técnica presentes na prática cotidiana dos professores. Conclui seu texto valorizando os saberes da experiência como imprescindíveis para a formação de um profissional reflexivo.

Constatei que os autores organizadores (Pimenta e Ghedin) e os colaboradores, na qualidade de coautores pretenderam contribuir com o debate teórico sobre formação de professores. A expectativa de ambos é a de que os textos produzidos possam ser úteis aos professores em exercício de sua docência, bem como aos futuros professores. Devem subsidiá-los na ampliação da compreensão de questões que afetam o cotidiano do trabalho nas escolas, e contribuir também no exame mais acurado das pesquisas e das políticas na área, estimulando novas análises e investigações, com o que concordo, propiciando condições para uma educação de qualidade mais abrangente, não limitada a uma elite dominante.

Estrutura da segunda obra e respectivas pontuações



Na segunda obra (2), Alarcão (2001) e seus coautores estruturam-na, após a introdução, em sete capítulos distintos que, obviamente, não perdem a correlação e afinidade exigidas, mas se complementam no escopo maior, como segue.

No capítulo 1, a autora (Alarcão) põe em evidência “A Escola Reflexiva”. Já no capítulo 2, José Tavares, o primeiro coautor, aborda: “Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. No capítulo 3, Iria Brzezinsk discorre sobre: “Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações”. No capítulo 4, Idália Sá-Chaves questiona: “Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?”. No capítulo 5, José Tavares e Isabel Alarcão abordam: “Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio”. No capítulo 6, Maria do Céu Roldão indaga: “A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?”, e finalmente, no capítulo 7, Alarcão conclui a obra com “Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação”.

A autora faz a introdução à obra, e é também a autora do primeiro e do sétimo capítulos, ou seja, abre e fecha o conteúdo basilar da mesma, que tem, nos demais colaboradores, na condição de coautores, os capítulos intermediários (2-6). Principia por fazer um rápido retrospecto dos acontecimentos pertinentes ao novo milênio, iniciado no dia 1º de janeiro de 2001, tecendo suas argumentações sobre perspectivas, sobre preocupações herdadas do século XX, evidencia a globalização como fator dominante, com seus aspectos positivos e negativos, e estabelece uma relação entre informação e conhecimento, contextualizando a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade, segundo ela, da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de vida.

A autora também define competências para os educadores, e argumenta que não pretende fazer futurologia, dá à escola uma relevância singular, que precisa mudar, mas obviamente esta mudança passa pelo trabalho docente, que não pode ser dissociado do conjunto da comunidade escolar, e diz acreditar que os alunos formados por uma escola com as características por ela defendidas, bem como pelo demais colaboradores, os coautores, estarão mais preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano.

Diante do exposto, Alarcão deixa claro que deseja uma escola atual, janela aberta para o presente e para o futuro, onde, segundo ela, se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometermos e afetos.

A autora organizadora da obra afirma que, juntamente com os colaboradores, os co-autores, destacarão os aspectos da atividade humana, com especificidade para a docência, falando de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança



e exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável. Farão ainda, uma análise das convicções que presidem as práticas renovadoras de formação e que trazem para o centro do palco o formando e o seu papel na construção de si próprio e do seu saber, saber que, segundo ela, partilha com os outros na construção e na utilização. Olharão o currículo a uma nova luz e responsabilizarão a escola e os professores para juntamente com os alunos, o instituírem na ação concreta, refletindo sobre as novas configurações organizativas do cotidiano da escola. Configurações organizativas estas que fazem desta, uma organização aprendente e qualificante, uma organização em desenvolvimento e aprendizagem para si mesma e para cada um dos que a constituem, dedicando alguma atenção à evolução dos paradigmas investigativos, conscientes de que a presença da investigação nas questões educativas também é uma característica da atualidade e uma necessidade sentida, embora, segundo ela, nem sempre assumida.

Alarcão e os coautores, ao atravessarem todas as dimensões evidenciadas, encontraram algumas noções centrais e transversais, a saber: a centralidade da pessoa na sua globalidade e na sua comunicabilidade, a racionalidade dialógica inerente ao discurso crítico-constructivo, a flexibilidade, a autonomia e a responsabilidade não apenas de atores isolados, mas também de organizações, a humildade e o relativismo frente ao ato de compreender a realidade, o relacionamento interativo com a técnica, a valorização do inter-relacionamento evidente em vários aspectos e traduzidos na linguagem através de termos como interdisciplinaridade, interdepartamentalismo, interculturalismo, interpessoalidade, interinstitucionalidade, interatividade e interconectividade, elegendo a interatividade, pois a autora acredita que nela se concentra a essência da atual mundividência.

A autora organizadora considera relevante questionar as razões que poderão fundamentar uma mudança paradigmática em tantas áreas da atividade humana, e diz que, perante a desadequação dos paradigmas existentes, a atitude pode ser a de ruptura em busca de novas soluções, rompendo com velhas tradições, variando de intensidade, na expectativa, segundo ela, de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas ocorridos, entre os quais relembra, meramente a título de exemplo, o insucesso escolar, a indisciplina e o desinteresse. Conclui abordando o discurso produzido e a prática vivida, questionando a distância entre ambos, a necessidade de “indagar onde estão os constrangimentos à prática ou, em alternativa, a irrazoabilidade do discurso”.

O capítulo 1, “A Escola Reflexiva”, de autoria de Isabel Alarcão, como já foi anunciado, constitui-se dos seguintes desdobramentos: A escola hoje; Como se organiza a escola para cumprir essas funções, e Mudar “a cara” da escola, que por sua vez é sistematizado como segue: A Centralidade das Pessoas na Escola e o Poder da Palavra; Liderança, Racionalidade Dialógica e Pensamento Sistêmico; A Escola e o Seu Projeto Próprio; A Escola Entre o Local e o Universal; A Educação para o e no Exercício da Cidadania; Articulação Político-Administrativo-Curricular-Pedagógica; O Protagonismo do Professor e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente; O Desenvolvimento Profissional na Ação Refletida; Da Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola; Desenvolvimento Ecológico de uma Escola em Aprendizagem. Na seqüência, a autora discorre sobre a Escola Reflexiva, e a

Escola Reflexiva no Enquadramento dos Novos Paradigmas Organizacionais, fechando suas argumentações com as referências adotadas.

O Capítulo 2 – Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva, de autoria de José Tavares, é produzido com uma rápida introdução não anunciada e a partir daí apresenta os seguintes tópicos e seus respectivos desmembramentos: Essência e Natureza das Relações Interpessoais: Reciprocidade, Dialeticidade, Triadicidade, Autenticidade e Justiça; Escola Reflexiva: Noção e Características; Relações Interpessoais e Organizações mais pessoalizadas, reflexivas, flexíveis e resilientes; Relações Interpessoais e Organizacionais em uma Escola Reflexiva mais Flexível e Resiliente; A Nova Sociedade precisa de Cidadãos, de Organizações e de Escolas mais Reflexivos, Inter-relacionados, Resilientes; Formação de Pessoas e Organizações mais Inteligentes e Reflexivas: O Novo Conhecimento e as Novas Aprendizagens em uma Sociedade de Informação e Comunicação; Pessoas e Organizações e Desburocratizadas, mais Reflexivas e Resilientes implicam o Desenvolvimento de Novas Atitudes Individuais e Coletivas, e Relevância das Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva e suas Implicações na Formação.

No Capítulo 3, Iria Brzezinski, aborda: “Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações”, citando, de início, uma frase de Kremmis, (Kremmis, 1999, p. 98): “... a reflexão é dialética: o pensamento do indivíduo se forma por um contexto social e cultural, e estes, por sua vez, são configurados pelo pensamento e ação dos indivíduos”.

Brzezinski não sistematiza seu texto na forma de subtítulos, mas discorre suas idéias em parágrafos distintos, principiando por afirmar que “O tema deste capítulo é muito desafiador, pois envolve um conteúdo amplo e complexo que está em construção pelos estudiosos; portanto, essa temática tem configurações ainda provisórias”. Diz ainda que “A escola que se quer reflexiva e emancipadora é também um escola vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular, entendido aqui como elemento de organização do processo educacional que nela ocorre”. Decidiu ainda desenvolver a temática por meio de assuntos que se articulam: a prática social como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica; o conhecimento crítico da vida cotidiana baseado em Lefebvre (1961, 1977, 1981 e 1991); a concepção de escola reflexiva e qualificante de Alarcão (2001 a e b) e a escola como lugar onde o professor aprende (Canário, 1977, 2000), e finalmente, o projeto político-pedagógico-curricular da escola e a construção de uma escola reflexiva e emancipadora, entendendo que, ao assim proceder, a articulação pretendida deverá possibilitar a organização lógica do discurso, anunciar as âncoras teóricas nas quais se fundamenta e favorecer a construção de algumas aproximações, que, como afirmou, ainda provisórias.

A colaboradora e co-autora reconhece que Kemmis (1999, p. 96-97) também discorre sobre a natureza da reflexão, dimensionando-a nas seguintes proposições. A reflexão: a) não é um processo psicológico puramente interior, mas um processo orientado para a ação e faz parte da história; b) não é um processo puramente individual, mas um processo social; c) está a serviço dos interesses humanos, sendo um processo político; d) dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma à reflexão e, e) é uma prática que



expressa o poder do homem para reconstituir a vida social por meio da comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social.

Brzezinski conclui seu capítulo enfatizando que a transformação da escola historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem rupturas. Não é tarefa fácil, segundo ela, romper com a ordem estabelecida, tampouco é fácil ultrapassar as molduras imóveis do definitivo e acabado, mas diz que os atores reflexivos devem acreditar na possibilidade da mudança como resultado do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivadas na espessura concreta do cotidiano e, dialeticamente, a ele retorna com maior qualidade e mais consistência, voltando com vigor epistemológico e com força coletiva para provocar rupturas e (re) construir.

Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?, é o questionamento feito pela co-autora da obra em referência, Idália Sá-Chaves, que desenvolve o seu texto (Capítulo 4) desdobrando-nos seguintes tópicos: Globalização, Uma Questão em Aberto; A Atual Sociedade do Conhecimento e os Desafios da Modernidade e, Formas Profissionais para o Exercício Constante da Mudança.

Sá-Chaves inicia sua abordagem explorando o conceito de conhecimento, todavia o faz estabelecendo as relações pertinentes com a informação e a comunicação no contexto do mundo globalizado atual. Na seqüência, a autora destaca a relevância que os processos formativos dos cidadãos adquirem nessa progressiva conscientização do compromisso ético com os valores do bem, da liberdade, da justiça e da solidariedade, de par com os valores, também inestimáveis, do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas e manifestações. Encerra seu raciocínio reconhecendo os contextos de incerteza aos quais evidenciou, se foram, ao longo do século XX, uma característica cada vez mais reconhecida e constatável em todas as áreas do conhecimento, sendo observáveis, de acordo com ela, a generalidade das abordagens, sejam elas marcadamente sociológicas, epistemológicas, históricas, psicológicas, pragmáticas ou filosóficas, frisando que é na relação formação-trabalho ou, ainda mais profundamente, na relação formação-emprego que se revelam mais preocupantes.

No capítulo 5, José Tavares e Isabel Alarcão discorrem sobre “Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio”, dividindo-o em tópicos, após a introdução, como seguem: O Paradigma Tradicional; Paradigma Pós-Moderno; Paradigma Emergente; O Questionamento do Conhecimento e a Sua Constante Atualização, e neste caso, subdivide-o em: A Discussão da Autoridade e a Relativização dos Valores, A Globalização da Informação, da Cultura e os Fenômenos Migratórios, A Formação para o Incerto, Percursos de Formação e Aprendizagem, Avaliação da Formação, A Aprendizagem Experiencial, os Contextos da Aprendizagem, Os Sujeitos, Os Processos, As Formas de Organização e Gestão das Estruturas e Contextos de Aprendizagem e Apontamentos sobre Dois Estudos Relativos aos Professores do Ensino Superior; continuando, os autores constroem o Esquema das Principais Idéias Trabalhadas no Capítulo, sintetizando adequadamente as idéias apresentadas.

No penúltimo capítulo (6), a colaboradora e co-autora Maria do Céu Roldão, opta por fazer o seguinte questionamento: “A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?”, e o faz dividindo seu texto nos seguintes tópicos: A Mudança como Retórica ou como Objeto de Estudo?; O Binômio Escola-Sociedade enquanto Realidade Mutável; Mudança e Permanência; Linhas de Análise da Mudança da Escola; A Imutabilidade da Escola: A Persistência de um Paradigma?; A ineficácia Crescente da Escola ou um Paradigma em Crise? e, A Crise do Paradigma Escolar: Onde situá-la? Que Paradigma Emergente?, desmembrando suas idéias com as seguintes abordagens: A Organização da Escola e Os Professores.

Roldão insiste em que o processo de transformação almejado, segundo a análise feita, provocará, como não poderia deixar de ser, uma ruptura de fundo nos pressupostos, nos princípios e nas práticas da escola enquanto organização curricular, próxima, segundo ela, do que, à luz do modelo kuhniiano, seria designada como a emergência de um novo paradigma de escola, com a correlativa reconceitualização do papel dos docentes como profissionais que nela desenvolvem o seu desempenho. Adota ainda a autora, uma postura coerente ao dizer que “Tal análise não pretende induzir a antecipação de um qualquer modelo, nem se antevê que seja esse o sentido da proclamada mudança”.

Finalmente, no Capítulo 7, como foi anunciada na introdução desta abordagem, Isabel Alarcão, responsável pela Introdução, pela colaboração agora como coautora no capítulo 5, juntamente com José Tavares, encerra a obra que organizou, com o tema: “Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação”, capítulo este que desdobrou nos seguintes tópicos: Paradigmas de Investigação, Intervenção e Difusão; Tendências Evolutivas nos Paradigmas de Investigação e A Emergência de um Novo Paradigma na Continuidade das Tendências Identificadas: O Experientialismo Crítico; tecendo, por último, suas Considerações Finais.

A autora, neste capítulo (7), apresenta à p. 137, a identificação que faz dois bem conhecidos autores, Denzin e Lincoln (1994), de quatro paradigmas na base de três questões centrais: 1. a questão ontológica; 2. a questão epistemológica e, 3. a questão metodológica, mas que, segundo Alarcão, não respondem a duas outras interrogações que insistentemente coloca, e que julga ser consideradas, levantando a partir daí, duas outras questões, que designou por: 1. a questão teleológica e, 2. a questão dialógica, que de maneira bastante apropriada sistematiza nas Tabelas 7.1 e 7.2 , às p. 138 e 139.

Alarcão, quanto às Tendências Evolutivas nos Paradigmas de Investigação, também de forma apropriada, faz uma síntese das tendências (15), à p. 140. Já quando discorre sobre A Emergência de um Novo Paradigma na Continuidade das Tendências Identificadas: O Experientialismo Crítico apresenta, a título de sistematização, a Tabela 7.3, à p. 141, denominada Paradigma Emergente.

Encerrando, nas Considerações Finais, a autora reconhece que, apesar da sistematização produzida, que entendo como didático-metodológica, não há o que convencionamos chamar de “tranquilidade epistêmica”, deixando claro que a matéria é complexa, fundada na realidade vigente, e conclui dizendo: “É tempo não de



reordenar a realidade, mas também de nos reordenarmos como corpo de investigadores, difusores do conhecimento e interventores na ação”.

Considerações Finais

Como anunciei no preâmbulo desta resenha, enquanto que a primeira obra, organizada por Pimenta e Ghedin, enfoca o Professor Reflexivo, a segunda obra, organizada por Alarcão, aborda a Escola Reflexiva. Portanto, ambas estão direcionadas para a necessidade da reflexão, em âmbitos distintos, mas afins, ou seja, o *locus* formal onde ocorre a escolarização, e um dos atores principais, o professor.

Constatei também que todos os autores convergem para o objetivo maior, que é uma conceituação adequada de Escola Reflexiva e de Professor Reflexivo, e mais que isso, a pretensão de contribuir para o aprimoramento do processo educativo, principalmente no âmbito formal, o que não significa que inexistiram pensamentos discordantes, divergências teóricas e até mesmo pragmáticas.

Alguns autores, segundo minha ótica, exploraram com maior rigor o fato de que o regime econômico-financeiro vigente no Brasil, por exemplo, que decorre do processo de globalização, regime este denominado de democracia capitalista nos países centrais e de capitalismo democrático nos países periféricos, como o nosso, predominante, acaba por determinar em menor ou maior grau a escola como aparelho ideológico do Estado e o professor como reprodutor da ideologia de cunho neoliberal. Isso não impede a análise da prática reflexiva existente na Escola e a exercida pelo professor, sem priorizar ou atrelar necessária e obrigatoriamente ao regime econômico-financeiro vigente, embora isso signifique que o fator principal seja marginalizado, e conseqüentemente a análise prejudicada, como também o oferecimento de propostas alternativas consistentes.

Além das constatações epigrafadas, minha opinião converge substancialmente à de Alarcão (p. 14), quando esta elenca os problemas concretos identificados, praticamente generalizados, ou sejam: o insucesso escolar, a indisciplina e o desinteresse, que somados, explicam com clareza as razões principais do fracasso do processo de escolarização, já mencionada a influência do regime econômico-financeiro vigente na maior parte do mundo globalizado e no Brasil..

Referências

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito*. – São Paulo: Cortez, 2002.

ALARCÃO, Isabel. (Organizadora). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.