

DA RACIONALIDADE TÉCNICA AO PROFESSOR REFLEXIVO

Ms. Termisia Luiza Rocha ¹

RESUMO:

O presente artigo discutiu características da formação docente, que visam capacitar os profissionais de maneira a torná-los ou incitá-los a serem professores reflexivos. Tal análise apoiou-se essencialmente nos estudos e escritos de Donald Shön (2000). Tratamos ainda, da questão da superação da racionalidade técnica e de possíveis caminhos pela busca de uma formação reflexiva. Na parte conclusiva deste trabalho, elencamos três dimensões da reflexão sobre a prática docente reflexiva, que foram abordadas nos escritos de Shön.

Palavras chave: Racionalidade Técnica, Professor Reflexivo, Prática.

ABSTRACT:

This article discussed the characteristics of teacher training, aimed at enabling professionals in order to make them or encourage them to be reflective teachers. This analysis was based mainly on the studies and writings of Donald Shön (2000). Still deal with the issue of overcoming the technical rationale and possible paths for seeking a reflective training. In concluding this study, we selected three dimensions of reflection on reflective teaching practice, which have been addressed in the writings of Shön.

KEYWORDS: Technical Rationality, Teacher Reflective Practice

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretendeu discutir aspectos da formação docente, basicamente àqueles que estão vinculados à formação do professor e alguns possíveis desdobramentos do mesmo no cotidiano do trabalho em sala de aula. Tal reflexão foi apoiada nos escritos dos autores: Tardif (2007); Alarcão (2006); Apple (1986); Nóvoa (1993); Pimenta (2002); Ghedin (2002) e Donald Shön (2000).

Portanto, esse artigo foi desmembrado em três partes: primeiramente contemplamos questões pautadas no modelo de formação baseado na racionalidade técnica e o atrelamos em sua parte secundária à necessidade de reflexão, em segundo lugar, expusemos pressupostos que qualificam a formação do professor reflexivo e na

¹ Mestre em Educação pela UNIUBE/MG. Professora do Curso de Pedagogia da Fundação Carmelitana Mário Palmério e tutora da Pós-Graduação PROEJA da IFTM, Uberaba/MG. Analista Educacional atuante na Superintendência Regional de Ensino.

terceira e última parte, citamos três dimensões da prática reflexiva, baseados nos escritos de Donald Shön (1992).

Da racionalidade técnica a necessidade de reflexão

As sociedades mudam, fazem-se e desfazem-se, tecnologias e pessoas são modificadas, alteram-se relações de comunicação. O que mantém a (des)igualdade se movimenta, se agrava e se cria novamente em todos os lugares. Nesse campo de mudanças assistimos a uma tendência da formação de professores, no qual, apregoa-se que o bom profissional precisa ser capaz de solucionar problemas de ordem educacional, a partir da aplicação de mecanismos oriundos de observação e reflexão, deixando para trás, o modelo anterior chamado de “racionalidade técnica”. Esse modelo de formação profissional pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos.

Para Almeida (2001), a racionalidade técnica provoca: a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Transformada numa atividade técnica e instrumental, porque decorre da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, a prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade. (ALMEIDA, 2001, p.02).

De algum modo, podemos inferir que no modelo tecnicista, ou modelo de racionalidade técnica espera-se por parte dos profissionais a adoção de uma postura essencialmente receptiva, onde o professor é o executor de tarefas que geralmente são idealizadas por terceiros. No entanto, em um mundo de mudanças e divergências, quais as lições que podem ser tiradas para a formação de professores na atualidade?

Para Apple (1986) os professores são profissionais capazes de julgarem e entenderem suas próprias ações, por isso é preciso dar autonomia e voz a eles, sendo urgente transpor os limites da técnica alcançando os campos da reflexão, oportunizando a estes sujeitos condições de repensarem seus métodos de ensinar. (APPLE, 1986, 61).

Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade são habilidades fundamentais em um mundo que está permanentemente evoluindo. Nesse cenário, o professor “prático reflexivo” é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las (Neto, 2002; Tardif,

2007). Em sua formação há lucidez dos diversos saberes utilizados no cotidiano de trabalho: os saberes curriculares, os experienciais e os disciplinares (Alarcão, 1996; Tardif, 2007).

As noções de saberes docentes, por sua vez, problematizam a prática docente e superam a dicotomia acadêmica de teoria e prática, principalmente pelo fato de articularem com sucesso a origem dos diferentes tipos de saberes. Dessa forma, a possibilidade de se pensar a formação de professores associada aos seus saberes torna-se viável, mesmo que se esbarre com empecilhos de caráter político-ideológico para a sua execução. (BONADIMAN e LEAL, 2011, p.01).

Da necessidade de mudança à formação do professor reflexivo

A partir da década de 80, observou-se uma ampliação do movimento em favor do professor reflexivo, e de acordo com Campos e Pessoa (2003), a base desse processo foi solidificada tendo em vista a difusão das idéias de Donald Schön, que fez críticas contundentes ao tecnicismo e indicou a necessidade da formação do docente reflexivo (CAMPOS e PESSOA, 2003, p.191).

Ao caracterizar a expressão professor reflexivo, podemos dizer que é aquele que pesquisa sua prática. Para Pimenta e Ghedin, no livro “*Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito*” (2002), docência reflexiva, nesta nomenclatura, tomou conta do cenário educacional brasileiro a partir da década de 90. Tratando-se de um movimento teórico de compreensão do professorado, diferentemente de apenas apresentar-se como um adjetivo (reflexivo) próprio dos seres humanos. Para estes estudiosos, o que se propõe a partir deste momento, é a criação de concepções teóricas para análise e transformação da questionável prática dos professores.

Donald Schön, por sua vez, almeja a busca de valorização da experiência e da reflexão sobre a vivência cotidiana, ou seja, o repensar das ações como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização. Além disso, ele aponta a existência do conhecimento tácito, implícito que está presente nas soluções que os profissionais encontram para os problemas vividos. (PIMENTA E GHEDIN, 2002, p. 19). Este processo pode ser potencializado se os atores pesquisarem sobre a eficácia e aplicabilidade das ações em ambientes que favoreçam esse tipo de

estudo, ou seja, em ambientes reflexivos. Alarcão (2003) possui uma definição interessante para escola reflexiva:

Uma “organização escolar” que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001 a, b e c) Se como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria, se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto. (ALARCÃO, 2003, P.25).

Sobre a natureza da reflexão encontramos em Kemmis (1999) um dimensionamento diferenciado, segundo ele a reflexão não é um processo puramente interior, mas um manejo orientado para a ação e faz parte da história; a reflexão não é um processo puramente individual, mas um processo social que está a serviço dos interesses humanos, sendo um processo político; a reflexão dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma à reflexão (KEMMIS, 1999, p.96-97). Portanto esse ir e vir em busca de subsídios válidos para abarcar o processo reflexivo conduz o sujeito a um estado permanente de pesquisa. De acordo com Celani (2002):

A visão de Schön (1983, 1987) de reflexão, ‘na ação’ e ‘sobre a ação’, oferece um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender... pois está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses. A reflexão, no contexto educacional envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica (...) O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade um trabalho ativo, consciente que pressupõe, esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso. (CELANI, 2002, p. 26- 27)

Existe um aspecto importante nesse contexto que pode ser encarado como diferencial, trata-se do caráter coletivo da formação do professor. Lembramos que o professor não age sozinho, ele está o tempo todo cercado por outros indivíduos, tanto no momento de sua formação bem como nos instantes posteriores onde ele efetivamente aplica o que aprendeu enquanto estudante. Todavia, o aspecto coletivo não deve sobrepor-se ao individual. De acordo com Schön (2000),

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? (SCHON, 2000, p. 15).

Para o professor que escolhe descer ao pântano a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996, p. 83). Buscando para si a prática reflexiva os profissionais tendem a se tornarem ex-cativos de fazeres impulsivos e rotineiros, o que colabora na tomada de atitudes apropriadas dentro das especificidades educativas, uma vez que o contexto foi anteriormente pesquisado pelos docentes.

Para Tardif (2007) o saber docente é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2007, p.36). Para o autor, o saber também é “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões" (TARDIF, 2007, p.223). A partir desta concepção de saber, construída socialmente, o autor lança base para entendermos o que seria e o que se espera de um professor prático reflexivo. Para ele:

Nessa perspectiva, acreditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2007, p. 223).

Para Nóvoa (1993) a formação docente deve estar vinculada à reflexividade das ações do professor, de maneira que sua experiência seja contextualizada. Para esse autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1993, p. 25).

Para Schön (1987) o conhecimento do professor precisa pautar-se em pesquisa e experimentação na prática, porque dessa maneira o saber poderá emergir espontaneamente, cabendo aos profissionais descrevê-lo e disponibilizá-lo para estudos mais amplos. Estas descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas,

podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras “teorias de ação” (Schön, 1987, p. 25).

No que se refere à formação do professor, Donald Schön considera que somente a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um "prático reflexivo", alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada em função da reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades vividas no dia a dia. Desta maneira, entende que a formação do professor não se dá em momentos distintos - primeiro a formação teórica e depois a experiência prática -, mas no diálogo da prática com a teoria. (ALMEIDA, 2001, p.4).

Três dimensões da reflexão sobre a prática

Como fazer essa receita dar certo? De que forma executar a ação/reflexão junto aos alunos? Tentando sintetizar as ideologias expostas acima, trataremos de exemplificar o método e para tal lançamos mão das três dimensões da prática idealizadas por Donald Schön (1992). A primeira delas diz respeito ao entendimento que o aluno faz das matérias, ou seja, como ele interpreta as informações trazidas pelo professor e fazendo uso dessa bagagem o aluno é capaz de estabelecer conexões que se explicitam nas suas ações. Este conhecimento adquirido está associado de certo modo ao enfrentamento das situações vividas revelando um conhecimento espontâneo, intuitivo. O conhecimento, portanto, é revelado por meio de ações espontâneas e habilidades.

A segunda dimensão centra-se na interação interpessoal entre aluno e professor, Schön considera como o professor se compreende ou compreende seu aluno, a partir do seu ponto de vista, diante de uma situação problema. Que qualidade de ação é produzida em meio às dificuldades sociais no cotidiano? Como pensa, reorganiza, reflete sobre a ação. Para ele, a dimensão burocrática da prática tem suas implicações no cotidiano escolar, freqüentemente o sistema educacional impõe condições aos pensamentos e os fazeres da atuação do professor.

Para Schön, essa burocracia é um componente que desencadeia um diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta. Considera que, nesse

processo, o profissional envolvido, encontra-se constrangido pelas pressões do sistema. Portanto, exige uma reflexão maior do professor, sistematizando e analisando as múltiplas variáveis na procura da liberdade necessária a prática educativa. A terceira reflexão em destaque na fala de Schön é o distanciamento entre o fazer pedagógico reflexivo e a formação de professores. Há duas grandes dificuldades para a formação de um profissional prático reflexivo: a epistemologia Universitária e o currículo normativo.

É necessária, uma reflexão acerca da dificuldade acadêmica em desenvolver uma prática que vá de encontro à necessidade real do professor no interior da sua sala de aula, e como solução, sugere à formação contínua e o incentivo a pesquisa, onde os próprios professores documentariam sua prática, gerando observações e reflexões sobre suas ações, descrevendo um conhecimento que nelas está implícito.

Então, é através da formação contínua, mediante a observação e a reflexão, que os profissionais descreveriam e explicitariam seus atos, posicionado diante do que se deseja observar, podendo encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se apresentam. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos de sua prática. (SCHON, 1992, p.91).

Desse ponto de vista, podemos dizer que segundo Schön (1992) as exigências para a formação dos profissionais reflexivos não se detém apenas em uma instância, o autor vai além e nos alerta sobre a necessidade dos profissionais adquirirem um olhar de criticidade que ultrapassa o mero pensar sobre a prática, caracterizando um exercício paciente que se desenvolve no decorrer do processo de maneira que as ações sejam problematizadas, revistas, repensadas e construídas novamente o tempo todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate central gira em torno da necessidade de formação de profissionais, que possam atuar, nos diversos campos educativos, especialmente na docência, de forma reflexiva e pesquisadora. Essa junção, possibilita a construção de saberes necessários, para compreender e atuar na realidade educacional, propondo alternativas pedagógicas que visem a construção e a manutenção de instituições que proporcionem o bem estar da coletividade.

Abordagens reflexivas valorizam a construção particular do conhecimento, realçando a contribuição de cada pessoa envolvida, minimizando os melindres comuns

nesse meio. Quando o profissional se envolve em projetos de reflexão-ação, ele está a questionar a sua prática e o seu conhecimento acerca das verdades sedimentadas, se ele transpõe essa barreira e assume para si a responsabilidade pela mudança ele aumenta o seu conhecimento profissional e consegue explicitar diferentes aspectos do seu saber tácito.

Na sociedade ímpar em que vivemos, os professores precisam desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. As observações de Shön (1992) são um esboço sintético que podem servir de medida para o início do processo, cabendo aos profissionais envolvidos nas práticas reflexivas constituírem equipes colaborativas e assim dessa forma lidarem mais tranquilamente com as incertezas e dificuldades das mudanças. O imprescindível é que se comece.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003, p.25.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o mestrado Em educação da Uniube**. Revista profissão docente (online), Uberaba, v.1, n.1, fev. 2001, p.02-04.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.61.
- BONADIMAN, Heron Laiber; LEAL, Murilo Cruz. **O professor reflexivo para uma escola cidadã: tensões e possibilidades**. 2011, p.01. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/112.%20o%20professor%20reflexivo%20para%20uma%20escola%20cidad%C3.pdf. Acesso em 17.01.2012.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). **O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão**. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora, p.83.
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. **Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön**. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)* Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 2003, p.191.
- CELANI, M. A. A. **Professores Formadores em Mudança: Relato de um processo de reflexão da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.26-27.
- KEMMIS, S. **A investigação-ação e a política da reflexão**. In. GOMES, P.A. e al. *Aprendizagem p* Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). **O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão**. In I.

Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora. **Profissional do docente, investigação e prática**. Madrid: Akal, 1999, p.96-97.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1993, p.25.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.19.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.15.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987, p.25.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos in: Os professores e sua formação**. (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p.79-91

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.36 e 223.