

A prática pedagógica docente e a formação de professores

Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli*
Leny Rodrigues Martins Teixeira**

* Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da UCDB.

e-mail: ja.grigoli@uol.com.br

**Doutora em Psicologia Escolar (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da UCDB.

e-mail: lteixeira@stetnet.com.br

Resumo

O presente artigo analisa as contradições presentes no ideário pedagógico que embasa o ensino tradicional e renovado, expressas nas práticas pedagógicas dos professores, procurando examinar a parcela de responsabilidade do processo de formação dos docentes nesse quadro.

Palavras-chave

Formação de professores; prática pedagógica; ensino tradicional; ensino renovado.

Abstract

The article in hand analyses the contradictions found in the pedagogical concepts on which traditional and renewed teaching are founded, which contradictions are seen in the pedagogical practices of teachers, and seeks to examine the degree of responsibility for this in the teacher training process.

Key words

Teacher training, pedagogical practice, traditional teaching, renewed teaching.

O que nos motiva a escrever este artigo é a constatação de que algumas das questões centrais da prática pedagógica do professor – e que “atormentam” e continuam a desafiar os docentes e formadores de professores – estão, ao menos em parte, expressas nas “ambigüidades e “dicotomias” que perpassam o ideário pedagógico e, portanto, presentes na formação dos professores. Estamos nos referindo às “polarizações” que opõem, por exemplo, prática tradicional e renovada, formação a partir da teoria e formação centrada na prática, formação inicial e formação em serviço, entre outras. Com isso pretende-se, com base em uma revisão não exaustiva sobre o tema, contribuir para o debate, apresentando algumas considerações (“provocações”) em torno da necessidade de repensar as polarizações e superar as dicotomias presentes na formação de professores na realidade brasileira.

Situando a prática pedagógica dos professores na escola

Entendemos prática pedagógica, no sentido apresentado por Jaramillo (2001), como convergência de manifestações que se dão num espaço e tempo, determinadas pela integração de vários elementos relativos ao professor, aluno, currículo e contexto. A prática pedagógica é, portanto, um amálgama, resultado das inter-relações entre esses elementos em suas múltiplas dimensões: as crenças e os valores que o professor tem sobre a vida e a educação, seu ideário pedagógico, o saber fazer didático que construiu expresso nos seus procedimentos de ensinar; os objetivos que o aluno tem em relação à escolarização, seu nível sócio-econômico e seus valores, expectativas que ele e sua família têm em relação à escola; a forma como o currículo se organiza

e os saberes científicos se traduzem em saberes escolares e por meio de quais atividades; o contexto da escola, comunidade e sociedade, no qual a prática se realiza e é legitimada.

As questões da prática pedagógica dos professores vêm sendo discutidas nos últimos anos com o intuito de promover a superação ou ruptura com os padrões tradicionais de ensinar. Quando se fala de práticas tradicionais, estamos nos referindo a um conjunto de concepções e ações que expressam um modo de conceber a função da escola, de organizar o currículo, uma percepção de aluno e de procedimentos de ensino que não satisfazem mais às exigências da sociedade atual.

Embora haja muitas iniciativas interessantes e mesmo revolucionárias, o que vemos nas escolas, no geral, é o predomínio ainda de práticas que correspondem, conforme Menezes (2001, p. 33), ao velho projeto pedagógico, “cuja descrição sintética poderá parecer uma caricatura da escola tradicional, paradigma a ser superado não por ser antigo, mas por já não servir à cidadania”.

As práticas chamadas tradicionais são regidas por uma lógica de aprendizagem cumulativa que se faz por associação ou imitação de um padrão muitas vezes oferecido pelo adulto, quer através de suas exposições ou dos textos pré-programados dos livros didáticos. Ensinar é uma tarefa centrada no professor que decide sobre o que ensinar e como ensinar; o professor é o transmissor e o aluno o receptor, tentando-se, como destacou Delval (1998), “colocar a ciência adulta na cabeça da criança”. A concepção de ensino e aprendizagem expressa nessas práticas está em sintonia com uma escola que se destinava apenas a uma parte da população, no momento em que o acesso à escola era dificultado por razões de ordem política e sócio-econômica. Em outras palavras, em uma escola para a elite, cujos objetivos eram

os de instruir apenas aqueles que ocupariam funções sociais privilegiadas, não havia contradição entre práticas pedagógicas e formação dos alunos para atuar em uma sociedade que não desejava mudanças.

Segundo Delval (id, ib.), a extensão da escolaridade para todos se iniciou no século XIX, embora ainda esteja longe de se tornar realidade em alguns países do terceiro mundo, pressionada por fatores de ordem econômica, social e político-filosófica. Inicialmente, a obrigatoriedade da escola se deu pela necessidade de abrigar as crianças, cujos pais trabalhavam, e de transmitir valores morais mais do que conhecimentos. Gradativamente, tornou-se objeto de reivindicação de grupos progressistas que, influenciados pelas idéias da revolução francesa, lutavam pela igualdade de oportunidade para todos, viam na escola o meio de ilustrar o povo e promover a transformação social. A escola obrigatória tem, portanto, até hoje, funções contraditórias, pois ao mesmo tempo em que pode contribuir para promover os indivíduos, através do saber para todos, atua também para manter a ordem social.

As mudanças na sociedade provocadas pelo processo de industrialização e urbanização ocorridas no final do século XIX tornaram evidentes o carácter obsoleto da escola e fizeram surgir, no início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, um ideário pedagógico que, de diferentes formas, pretendia desenvolver uma escola menos livresca e formal, mais preocupada com métodos do que com conteúdos, focalizada na criança, em seus interesses e nas suas diferenças individuais, e que aplicasse o conhecimento científico à educação. É esse o cenário criado pelo movimento da escola nova, expresso nos Estados Unidos, nas obras de Dewey, e nas propostas pedagógicas, como as do Plano Dalton, Escola de Winnetka e o Método de Projetos. Na

Europa, compõem as obras de Claparède e os trabalhos de Maria Montessori e Ovidio Decroly. Há ainda o movimento da pedagogia popular, que criou a chamada escola para o povo, como é o caso de Freinet, na França, e de certa forma Makarenko, na União Soviética.

Nos últimos cinquenta anos, a "escola para todos" tem se tornado cada vez mais uma realidade para os países do chamado primeiro mundo e uma meta obrigatória para os demais, frente à necessidade de preparar os alunos para viverem em uma sociedade tecnológica. No entanto, a obrigatoriedade não parece suficiente para cumprir tal tarefa, pois, como afirmou Saviani (1985), nem todos tiveram acesso à escola e os que tiveram nem sempre foram bem sucedidos. Isso se tornou evidente a partir do célebre lançamento, em 1957, do primeiro satélite artificial, pela União Soviética, fato que levou os Estados Unidos a questionarem o ensino das ciências e a reverem os seus programas escolares. Paralelamente, a democratização trouxe para as escolas as camadas populares de diferentes origens, tornando o espaço de sala de aula, multicultural. As conseqüências para escolarização se fizeram sentir no fracasso da escola, na medida em que, mesmo os que obtêm aprovação, não parecem dominar os conceitos básicos ensinados na escola durante muitos anos, e os programas padronizados dificultam a adaptação de alunos socialmente menos favorecidos à escola.

Motivados por esses desafios, as idéias pedagógicas passaram a focalizar as questões do ensino e da aprendizagem do conhecimento científico na escola, bem como a melhor forma de trabalhar com a nova clientela, cuja experiência social é muito diferente daquela requerida pelo mundo letrado da escola. Nesse contexto, dois referenciais teóricos foram apropriados pelos educadores, com o objetivo

de tornar o ensino na escola um instrumento importante para formar as pessoas mais livres, criativas e críticas e, dessa forma, exercerem o papel de transformadores sociais: a teoria construtivista de Piaget e a sócio-cultural de Vygotsky. Ambas surgiram como oposição ao paradigma do positivismo, manifesto na psicologia, pela abordagem empirista que, de certa forma sustenta a lógica cumulativa e mecânica da aprendizagem, presente nas práticas identificadas como tradicionais.

Muito embora Piaget e Vygotsky tenham alguns pontos em comum, como o desacordo em relação às posições empiristas e idealistas vigentes no início do século passado e a perspectiva da abordagem genética do desenvolvimento humano, é interessante ressaltar que nenhum deles é considerado educador e mesmo não havendo um suporte explícito nas suas obras para a prática pedagógica, têm sido muito significativos os subsídios dados à educação. No Brasil, em particular, as suas idéias passaram a fazer parte do ideário pedagógico dos educadores, mas é preciso ressaltar que, com objetivos diferentes: o movimento para adoção das idéias piagetianas parece motivado mais fortemente em relação aos processos de compreensão do aluno e aos métodos mais adequados de ensino; Vygotsky parece responder aos anseios de entender a influência da escola e do professor sobre uma clientela escolar marcada pelas diversidades culturais.

Piaget, como afirmou Vasconcelos (1996, p. 59), "embora não seja considerado um escolanovista, mesmo porque nunca foi um educador, era um defensor dos métodos ativos" e como tal concordava com as idéias de Dewey e Claparède. Ainda conforme Vasconcelos (idem), o referencial da psicologia genética de Piaget passou a exercer, sobretudo no Brasil, aonde as suas idéias chegaram através dos meios educacionais, grande

influência sobre a formação de professores, porque correspondia à motivação de contrapor-se ao ensino tradicional de conceitos. Essa influência trouxe para a pedagogia alguns marcos consagrados como uma posição construtivista, com a qual a maior parte dos professores se identifica: o sujeito constrói o seu conhecimento através da sua ação; a aprendizagem é um processo de assimilação; depende do nível de desenvolvimento, ou seja, o aluno aprende a partir do que já sabe; aprendizagem no sentido amplo está ligada ao processo de equilíbrio, portanto, faz-se através de conflitos cognitivos; o erro é inerente à aprendizagem e o processo de cooperação proporcionado por atividades grupais é importante para criar e resolver os conflitos.

A teoria de Vygotsky tornou-se conhecida no ocidente após 1970 e, no Brasil, a partir dos anos oitenta. A preocupação central desse autor era mostrar, diferentemente da ótica piagetiana, que o pensamento não pode aceder aos objetos diretamente, ou seja, há necessidade de uma mediação nesse processo, que é feita pelos sistemas simbólicos oferecidos pela cultura (Castorina, 1995).

Tomando como ponto de partida as idéias de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, é possível verificar algumas implicações para o ensino escolar. Oliveira (1995) apontou três pontos básicos. O primeiro deles é que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente, ou seja, o indivíduo deve ser olhado enquanto ser em transformação e, portanto, os processos mais importantes do desenvolvimento são os que já existem embrionariamente, mas ainda não se consolidaram. A área de potencialidade que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal é a de influência da educação e da atuação do professor. Dessa forma, o ensino é eficaz quando se adianta ao desenvolvimento. O

segundo ponto está ligado ao princípio de que os processos de aprendizagem promovem o desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, por meio da internalização de processos vivenciados pelos sujeitos na sua cultura. Isso significa que a escola, em sociedades letradas, tem um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e de formas organizadas de pensar. O terceiro aspecto relevante para a educação, na teoria, é de que os processos de internalização dependem da mediação entre o indivíduo e sua cultura e esta se faz por membros do grupo social. O indivíduo, mesmo imerso na sua cultura, só se desenvolve por um processo de intervenção deliberada dos membros mais maduros.

As idéias desses autores freqüentam com diferentes intensidades os ambientes educacionais, circulando por meio das publicações sobre objetivos, metodologia, avaliação do ensino e da aprendizagem, compondo os programas dos cursos de formação inicial e continuada de professores em nível médio e superior, fundamentando os parâmetros curriculares nacionais, os referenciais para formação de professores e as propostas pedagógicas das secretarias estaduais e municipais de educação. Os postulados dessas teorias não só têm sido intensamente difundidos nas redes de ensino, como há uma forte expectativa por parte dos "supervisores" pedagógicos de que elas sejam colocadas em prática, expectativas essas explicitadas, quer no cotidiano do trabalho, quer por meio dos concursos dos quais os professores participam. As idéias de que o conhecimento se constrói, aprendizagem é um processo lento, a criança precisa ser respeitada nos seus limites e que aprende a partir da sua experiência, que precisa compreender o que faz e não apenas decorar, que o importante é aprender a aprender, freqüente-

mente usadas pelos professores, revelam a influência piagetiana. As idéias de Vygotsky, nas quais os professores têm sido iniciados ultimamente e, por isso, talvez menos explícitas, comparecem na crença da importância da intervenção do professor e na necessidade de estimular a criança para aprender.

Diante desse quadro era de se esperar que o ensino na escola houvesse se modificado substancialmente nos últimos anos. No entanto, como afirmou Di Giorgi (1992, p. 6), "ainda que o fazer pedagógico permaneça, queiram os professores ou não, essencialmente tradicional (mesmo porque as suas condições de trabalho não lhes permitem outra coisa), o seu ideal pedagógico está longe: em um ensino centrado no aluno, em métodos renovados". Vários estudos sobre a formação de professores na escola brasileira (Nunes, 2001) têm apontado a predominância de práticas tradicionais na escola, apesar do discurso dos professores refletir as idéias mais clássicas da escola nova e de autores contemporâneos como Piaget e Vygotsky. Apenas para citar uma delas, até porque não só descreve as práticas na sala de aula, mas investiga o pensamento do professor, Becker (1993) constatou que a epistemologia do professor, subjacente ao trabalho docente, é basicamente empirista, oscilando, conforme as situações, entre posições aprioristas e inatistas e, raramente, quando em confronto com atividades da sua prática, vale-se do modelo interacionista-construtivista.

As contradições entre teoria e prática, no entanto, estão longe de ser um dado exclusivo da escola brasileira. Perrenoud (2000) afirmou que a ruptura com as pedagogias da transmissão está certamente consumada no nível teórico, mas as representações do ensino e da aprendizagem, na cabeça da maioria dos professores, permanecem bastante tradicionais. Pode-se dizer que as tensões, os dilemas ou

conflitos entre a própria ação e o pensamento são uma constante no exercício da prática pedagógica, sendo que a maioria deles não é resolvida pelos professores, como mostrou Caetano (1997). Há ainda que se ressaltar outra esfera de problemas oriunda das contradições perceptíveis aos olhos do observador, mas inconscientes ao professor. Trata-se das práticas que o professor acredita satisfazerem as teorias por uma compreensão frágil ou caricata de uma teoria pedagógica.

Diante desse quadro, interessa saber por que essa questão, conscientemente ou não, permanece? Muitos fatores contribuem para que os professores não possam pôr em prática os postulados aprendidos. Estamos longe de preencher os requisitos do que Mello (1997), apoiada no trabalho de Purkey e Smith (1985), aponta como aspectos de uma escola eficaz, e que com certeza constituiriam um contexto facilitador das práticas mais eficazes. Em que pese todas as variáveis impeditivas para renovação da prática pedagógica, acreditamos que uma delas seja nuclear para explicar as discrepâncias que encontramos nas escolas entre os discursos de professores e sua efetiva prática: a do modelo de formação de professores.

Tendências na formação de professores: a polaridade dos modelos

Ao longo das duas últimas décadas, os estudos que fundamentaram os debates sobre a formação dos professores deslocaram consideravelmente o foco de análise. Em uma primeira fase, esses estudos estiveram centrados na dimensão acadêmica, examinando os referenciais teóricos, curriculares e metodológicos que inspiravam os programas de formação de professores. Os debates sobre a formação inicial e a reformulação dos projetos dos cursos de licenciatura, segundo diferentes

modalidades e arranjos curriculares, pretendiam encontrar saídas para as dificuldades que se colocam para o trabalho docente diante dos desafios postos pela realidade da escola pública e que têm motivado diferentes críticas e acusações endereçadas aos professores e ao ensino

Em um segundo momento, os debates e os estudos sobre a formação de professores se voltam para o terreno profissional, focalizando, entre outros temas, a questão da formação em serviço. A ampliação desordenada da rede escolar e a política do Estado, que se desobrigou da formação dos professores e a entregou à iniciativa privada sem exercer a necessária vigilância com relação à idoneidade das instituições e o necessário acompanhamento com relação à qualidade dos cursos – a grande maioria deles de caráter empresarial –, contribuíram para a existência de uma massa de professores sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas.

Esse quadro descreve, em linhas gerais, o contexto em que predominou a concepção de formação de professores assentada no que tem sido denominado “modelo da racionalidade técnica” (Schon, 1997; Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1997). Segundo essa concepção, o conhecimento do profissional docente envolve três componentes, assim identificados por Schein (apud Pérez Gómez, 1997, p. 96):

- a) uma ciência básica ou disciplina subjacente, suporte da ação prática de ensinar;
- b) uma ciência aplicada (ou engenharia) que informa os procedimentos cotidianos; e
- c) comportamentos e atitudes que se respaldam nos conhecimentos básicos e aplicados e dão suporte às ações de ensino.

Nesse modelo, entende-se que a prática pedagógica coloca problemas cujo equacionamento e resolução demandam aplicação rigorosa da teoria e de técnicas derivadas da investigação científica. Nesse sentido, o para-

dogma da “racionalidade técnica” acaba conduzindo à separação entre investigação e prática, tanto no que se refere ao seu *locus* de realização, como aos profissionais envolvidos. Os cientistas produzem os conhecimentos básicos, dos quais são derivados os procedimentos práticos. Os professores devem se apropriar dessas regras e procedimentos como instrumentos de apoio ao trabalho em sala de aula. A prática deve ser uma aplicação da teoria, mas, por sua vez, coloca novos problemas que constituirão em pontos de partida para a investigação dos pesquisadores.

Consagra-se, assim, a distinção entre os que pensam, investigam, concebem, inventam e os que executam, intervêm. Do ponto de vista da prática pedagógica, a “racionalidade técnica” corre o risco de ficar, então, reduzida à “racionalidade instrumental” e a prática do professor a limitar-se à análise/escolha dos meios adequados ao alcance de determinados fins, geralmente estabelecidos externamente à escola.

O modelo de formação docente que corresponde a essa concepção prevê a sobreposição de um corpo de conhecimentos da ciência básica e de elementos que constituem a ciência aplicada, seguido por um período mais ou menos estruturado de prática, no qual, acredita-se, ocorrerá o desenvolvimento das competências profissionais.

Nos cursos de licenciatura, com estrutura curricular mais tradicional, o “esquema três mais um” (as disciplinas de formação básica na área específica, concentradas nos três primeiros anos e as disciplinas de formação pedagógica ministradas no último ano) constitui a expressão mais elaborada da “racionalidade técnica”. Nessa concepção linear e simplificadora do processo de formação de docentes são isolados, inclusive temporalmente, o componente científico cultural (os conteúdos que devem ser dominados e que

futuramente serão ensinados), ministrado numa primeira etapa do curso e o componente psico-pedagógico, ao final do curso, ensinando como atuar eficazmente na sala de aula.

Nos últimos vinte anos, as críticas a essa forma de organização curricular estimularam a proposição de outros arranjos, visando à melhoria da formação inicial do professor. Nessas tentativas de revisão dos cursos de licenciatura, as disciplinas de formação pedagógica passaram a ser distribuídas ao longo da duração do curso. Todavia, o princípio norteador da “racionalidade técnica” permaneceu inalterado, uma vez que, mesmo com a distribuição das disciplinas de formação pedagógica na grade curricular, é possível distinguir diferentes níveis de abrangência e, portanto, diferentes fases no processo de formação do futuro professor. Na fase inicial do curso estão as disciplinas de “fundamentos” que tratam dos princípios, leis e teoria que explicam os fenômenos educacionais, especialmente o processo de ensino e aprendizagem. Em uma fase intermediária do curso estão as disciplinas técnico-instrumentais, que oferecem normas e regras derivadas daqueles fundamentos, bem como orientações para a sua aplicação eficaz. A última etapa corresponde à aplicação desses recursos, em situações de ensino reais ou simuladas, visando ao desenvolvimento das competências necessárias ao bom desempenho do futuro professor, em sala de aula.

A eficácia desse modelo tem sido amplamente questionada, havendo, hoje, um consenso sobre a sua inoperância:

Não menos simplista tem sido a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da grande maioria das nossas instituições universitárias. Calçados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado

a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêem-se desprovidos do conhecimento e das ações que lhes ajudam a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reproduzível e envolver conflito de valores (Schnetzler, apud Jaramillo, 2001, p. 2).

Esse mesmo modelo da "racionalidade técnica" esteve (e continua, ainda hoje, embora em menor escala) presente também nos programas, projetos e cursos de formação contínua, direcionados para os professores. O entendimento de que, conhecidos princípios e teoria, o professor poderá "inventar" soluções, improvisar, inclusive diante de situações novas, inusitadas e desafiadoras com que ele se depara na sala de aula, sustenta a crença de que é necessário trabalhar os fundamentos como embasamento para prática.

Torres (1998, p. 176) ao examinar as recomendações de políticas e as diretrizes de financiamento do Banco Mundial para o setor educativo no Terceiro Mundo, assinalou que, para esse órgão, a prioridade é a capacitação em serviço, considerada uma "via promissora", em detrimento da formação inicial, vista como "beco sem saída". Mas essa opção é vista com ressalvas pela autora, uma vez que:

Se nesse terreno (da capacitação em serviço) abre-se espaço para a inovação, não é menos certo de que a capacitação em serviço continua essencialmente atada aos mesmos velhos esquemas da formação inicial. Porque, na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral.

Cabe ainda lembrar que foi sob a ótica do modelo da "racionalidade técnica" que se desenvolveu a pesquisa no campo da educação nas últimas décadas, abarcando um amplo espectro temático, conforme assinalou Pérez Gómez (1997, p. 98):

A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

O autor chamou a atenção para o fato de que, apesar das críticas ao modelo da "racionalidade técnica", os estudiosos do campo da formação de professores reconhecem que a perspectiva racionalista representa um avanço em relação à perspectiva empiricista. O "empiricismo voluntarista" concebe a formação de professores como um mero processo de socialização na profissão (indução à profissão), mediante a prática na escola. Em consequência disso, entende como desnecessária a busca de apoio conceitual na teoria e na investigação científica. Diferentemente, a perspectiva racionalista postula a necessidade de embasamento teórico para a formulação de princípios norteadores da ação docente, e do método científico na análise da prática.

Uma das razões que contribuíram para que esse modelo se tornasse desacreditado, estimulando a busca de novos caminhos no campo da formação de professores está justamente no seu principal pressuposto – "a ilusão dos fundamentos" – que se revelou equivocado. Em outras palavras, a realidade da escola pública tem mostrado que, mesmo tendo acesso à teoria, aos princípios que constituem os fundamentos para a reconstrução da ação docente, a prática dos professores permanece inalterada. Pesquisas têm evidenciado

que pode ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente à mudança na sua prática. Em outras palavras, exposto a novas teorias e, de certa forma, "pressionado" para aderir a elas, o professor poderá reformular seu discurso sobre a prática e descrever o seu fazer docente, colorindo-o com pinceladas de "construtivismo" ou de "sócio-interacionismo", mas na sala de aula, via de regra, a prática continua marcadamente tradicional.

O paradigma da "racionalidade técnica" apresenta ainda outras insuficiências que contribuíram para a emergência de um paradigma concorrente. Essas insuficiências estão relacionadas sobretudo com o fato de que muitas das situações que desafiam o professor na sala de aula são complexas, incertas, emergenciais, singulares (Perrenoud, 1997; Pérez Gómez, 1997); que, freqüentemente, envolvem conflitos de valores e que não podem ser "resolvidas" recorrendo-se a procedimentos padronizados. São essas "zonas indeterminadas da prática" (Schon, 1997) que hoje estão sendo consideradas centrais na prática docente.

Essas "fragilidades" contribuíram para desacreditar o modelo da "racionalidade técnica" e, paralelamente, um novo modelo começa a se impor pretendendo trabalhar a questão da formação do professor a partir de outros pressupostos e em outras bases. Trata-se do modelo da "racionalidade prática".

Constatada, então, a inexistência de uma relação linear entre conhecimento científico e técnico e a prática da sala de aula, o "modelo da racionalidade prática" vai se centrar no conhecimento prático dos professores. À pesquisa, nesta ótica, interessa investigar a forma pela qual os professores, na sua prática de sala de aula, lidam com os problemas complexos com que se deparam e com os dilemas

práticos que se colocam, tendo em vista as metas educacionais estabelecidas. Como utilizam o conhecimento científico, como operam princípios e leis deles derivados para equacionar/resolver problemas que emergem das situações incertas, desconhecidas, conflitivas; como elaboram e como modificam rotinas; como ensaiam novas formas de trabalho e avaliam seus resultados, como recriam procedimentos, estratégias e recursos... Enfim, como trabalham os professores nas situações singulares que derivam de cada contexto e de cada grupo humano (Pérez Gómez, op. cit., p. 102).

Nessa mesma direção, os estudos de Schon (1997), sobre a epistemologia da prática, estabeleceram distinções entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. O primeiro deles é, essencialmente, ligado à ação, ao "como fazer as coisas"; é um conhecimento tácito, espontâneo, geralmente ligado à rotina e que, não sendo objeto de reflexão, dificilmente pode ser formalmente explicitado na sua inteireza. Já o conhecimento que resulta da reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva do sujeito no curso da própria ação. Consiste em pensar "sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo" e se constitui num processo fecundo como recurso de formação dos professores, na medida em que aprendem a partir da análise e interpretação da própria atividade.

No modelo da "racionalidade prática", a prática pedagógica é o ponto de partida como instância de problematização e de exploração/atribuição de significados aos conteúdos de formação teórica. O conhecimento-na-ação, como ponto de partida, deve, porém, avançar mediante a reflexão-na-ação, informada pelos conhecimentos derivados das ciências básicas e aplicadas. E a nova prática que resulta desse processo aproxima-se do conceito de *práxis* (Vasquez, 1977), pelas suas características de intencionalidade e consciência.

Referindo-se a esse processo, Pérez Gómez (op. cit., p. 113) assinalou que “assim entendida, a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação”. Quando o professor é levado a refletir sistematicamente na ação e sobre a ação, torna-se um investigador da sala de aula capaz de, mediante o registro e análise das experiências – as escolhas, as decisões, o processo, os resultados, etc. –, explicitar e formalizar uma “teoria da prática”. Trata-se de submeter os “saberes da experiência”, originados na prática cotidiana aos procedimentos da investigação científica, porém, numa concepção mais abrangente do que aquela estreitamente ligada às ciências positivas. O professor desenvolve, assim, autonomia e competência para libertar-se da “racionalidade instrumental” (e de suas prescrições) e elaborar explicações para situações singulares com que se depara na prática e propor estratégias de ação a elas adequadas.

Esse “elevar-se” da prática à teoria, com base nas contribuições da teoria pedagógica e ensaiando novas modalidades de pesquisa, novas estratégias, novas categorias de compreensão, novas formas de olhar a realidade e identificar os problemas, contribui para conferir estatuto epistemológico à prática pedagógica e constitui exemplo de como incorporar a pesquisa como princípio formativo do professor.

É importante registrar que as propostas de formação de professores, inspiradas na “racionalidade prática”, e que têm como eixo o “professor reflexivo”, são alvo de críticas por parte de expressivos segmentos da comunidade dos educadores que identificam esse modelo com as políticas neoliberais e com as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países do terceiro mundo.

Em artigo que examina as interfaces do neoliberalismo com as políticas educacionais, notadamente aquelas voltadas para

a formação de professores, Arce (2001, p. 267-8) expressou a sua discordância:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação. (...) Um profissional reflexivo que não poderá, com a formação proposta refletir a respeito de nada mais do que a sua própria prática (...). Sem discussões filosóficas, o **professor-prático** cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante.

A seguir, a autora reproduz um trecho do documento da Associação Nacional para a Formação de Professores (Anfope), cuja proposta para o Plano Nacional de Educação aponta diretrizes opostas às formuladas pelo MEC, “por não admitir que a formação inicial do professor seja feita em serviço e limitada ao saber fazer (...)”. Nessa proposta, a Anfope defendeu:

Sólida **formação teórica** e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos, filosóficos e sociais que permita a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; este é um dos princípios que permitirá ao profissional da educação a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e a luta contra as tentativas de aligeiramento da formação via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo num prático formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de Institutos Superiores de Educação (Anfope, 1997, p. 2).

São essas, em linhas gerais, as idéias que têm estado presentes nos estudos e debates sobre a questão das tendências na formação do professor. A polarização do debate em torno dessas posições tem dificultado o avanço do conhecimento nas questões que verdadeiramente importam neste terreno.

Relações entre a formação do professor e a prática docente: revendo a polarização

Os modelos de formação de professores apresentados anteriormente expressam uma nítida dualidade. Se o modelo da racionalidade técnica produz um professor que tem um discurso, até certo ponto, "pedagogicamente correto", apoiado em uma teoria pedagógica consistente e uma prática não condizente, por outro lado, a formação inspirada na racionalidade prática corre o risco de banalizar ou caricaturizar as propostas pedagógicas.

Em outras palavras, a racionalidade técnica como modelo de formação é responsável pelo velho dilema, presente na escola da grande distância entre o pensamento pedagógico do professor e a sua ação na sala de aula. Os professores reproduzem no seu discurso (debates, concursos, justificativas de práticas adotadas), um ideário que corresponde às teorias pedagógicas chamadas renovadas, enquanto o cotidiano da sala de aula, no geral, reflete outra teoria. Na realidade, tal contradição se estabelece devido ao descompasso entre as práticas tradicionais, que atendiam a uma escola que deixou de existir e as expectativas pedagógicas a respeito de uma "nova" escola.

Por outro lado, a eleição da prática como princípio norteador da formação pode resultar em, pelo menos, duas consequências indesejáveis e igualmente perigosas:

- a reflexão não avança em razão da fragilidade do embasamento teórico: a reconstrução da prática, o exercício do julgamento, da decisão, da improvisação na urgência, não se fazem com base apenas no bom senso; e
- a reflexão pode se tornar mero exercício (reflexão como técnica), consagrado pelo modismo, reforçando uma antiga mazela da

escola que é a de adotar formas pedagógicas avançadas e esvaziá-las de sentido.

O exame mais acurado dessas questões nos leva a concluir que essa polarização é estéril e não faz avançar a formação de professores. Algumas das ambigüidades presentes atualmente no ideário sobre formação de professores nos colocam, no geral, alternativas que obrigam a escolhas que podem nos distanciar da escola na realidade brasileira.

Não se trata de eleger como ideal a prática tradicional ou a prática renovada, até porque a eficácia das mesmas não se define *a priori*, mas pelo uso e contexto em que se inserem, ou seja, pelos objetivos que pretendem atingir, como bem mostrou o relatório de Alexander, Rose e Woodhead, citado por Mello (1997).

Não se trata de privilegiar a formação teórica ou a formação pela prática, até porque uma não existe sem a outra, mas de manter a circularidade entre elas, para a qual a reflexão como técnica não é suficiente. A experiência tem mostrado que fundamentos teóricos sobre ensino renovado por si só não resultam na transformação da prática tradicional. Da mesma forma, é ingênuo pensar que professores possam inventar novas práticas apenas a partir da própria experiência, sobretudo, consideradas as deficiências de grande parte dos cursos de formação de professores e das circunstâncias de trabalho a que estão sujeitos, na realidade brasileira.

Outra polarização, da mesma forma imprópria, é a que opõe professor investigador, tão caro ao modelo da racionalidade prática, ao professor que segue modelos ou busca "receitas", conforme os preceitos da escola tradicional e que se tornou possível e viabilizado pela racionalidade técnica. Essas são duas dimensões da prática pedagógica do professor que, antes de serem antagonicas,

devem ser complementares. O que se almeja é a formação de professores com autonomia pedagógica que seja capaz de criar suas próprias respostas (recursos, materiais, estratégias), para se apropriar de forma crítica dos modelos ou soluções disponíveis. Na realidade, nas condições da nossa escola, parece ilusório esperar que o professor, apenas movido pelo seu desejo de acertar, possa de fato se tornar um professor investigador e criador de novas soluções, fato que, mesmo a pesquisa levada efeito pela academia, demanda grande investimento. O que nos parece sensato é que o professor possa ser um investigador e ao mesmo tempo tenha acesso aos recursos desenvolvidos a partir de pesquisas. Em outras palavras, estamos advogando que as pesquisas educacionais aplicadas ao desenvolvimento de recursos didáticos seja intensificada, de tal forma que o professor possa se beneficiar com recursos bem caracterizados e fundamentados e que efetivamente possam instrumentá-lo no seu trabalho. Para tanto, é também necessário que a pesquisa não só se canalize nesta direção, mas que haja parceria entre os interesses concretos dos professores e da pesquisa.

É igualmente equivocado eleger a capacitação continuada como estratégia prioritária, ao mesmo tempo em que se deixa em segundo plano as transformações nos cursos de formação inicial. Bons professores, com autonomia pedagógica dependem de sólida formação inicial na qual esteja contemplada a articulação teoria/prática mediante a imersão do futuro professor na realidade escola e da sala de aula. É menos provável que professores formados nos moldes da racionalidade técnica possam revolucionar as suas práticas, uma vez que estejam consolidadas ou, no mínimo, o esforço que essa tarefa demanda é longo e dispendioso.

O que se tem observado atualmente é que o modelo da racionalidade prática tem sido adotado por projetos de capacitação continuada, muito embora as iniciativas consistentes nessa direção se constituam em trabalhos desenvolvidos de forma quase artesanal, envolvendo pequenos grupos de professores, em longo prazo. A questão que permanece, portanto, é se é possível capacitar toda a rede de ensino nesses moldes.

Voltando ao nosso ponto de partida, relativo ao problema da ambigüidade entre o pensamento renovado do professor e sua prática, no geral de caráter tradicional, com a qual a escola convive há quase um século, há que se admitir que esse é um desafio considerável. Para além de todas as considerações que possam ser feitas a respeito da formação de professores e que precisam ser levadas em conta, queremos chamar atenção para a necessidade de superarmos uma certa interpretação maniqueísta que temos feito das tendências pedagógicas e da formação de professores. De qualquer forma, é preciso ressaltar que, qualquer que seja o processo de formação de professores, a questão essencial é dotar o professor de uma capacidade de discernimento que permita o exercício da autonomia pedagógica.

Referências bibliográficas

- ANFOPE. Consolidando um Plano Nacional de Educação. Campinas, 1997. (mimeo)
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professo reflexivo. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 74, p. 251-282, abr. 2001.
- BECKER, F. *Epistemologia do professor*. O cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- CAETANO, A. P. Dilema dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente* Porto: Porto Editora, 1997.
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky. A busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et alii. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.
- DELVAL, J. *Crescer e pensar*. A construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DI GIORGI, C. *Escola nova*. São Paulo: Ática, 1992.
- JARAMILLO, D. *Formação Inicial de professores coerente com a complexidade da prática pedagógica significativa?* Comunicação apresentada no VI Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, nov. 2001.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade*. Desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.
- MENEZES, L. C. Projeto pedagógico. Rever o quê, mudar por quê. *Acesso* F. D. E. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, p. 29-34, 2001.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et alii. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *Pedagogia diferenciada*. Das intenções à ação. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.
- SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História

e Filosofia da Educação. São Paulo: PUC, 1998.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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