



**Universidade Federal do Amapá
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Disciplina: Filosofia da Educação I
Educador: João Nascimento Borges Filho**

Professor-Formação Prático Reflexiva

Ana Maria Santos Hübner

Universidade de Heidelberg

A profissão docente constituiu-se, historicamente, como uma atividade, cujo caráter essencial está relacionado com os tipos de saber e com a prática profissional. As transformações registradas no trabalho dos professores ao longo dos anos têm sido analisadas e interpretadas de diferentes perspectivas e com múltiplas referências conceituais e valorativas (Ter Hart, 1993, Altrichter & Posch, 1990; Dewe, Frechhoff & Radtke, 1990; Berliner e Brommer, 1987, Tenorth, 1989, Wellington 1996).

As profundas transformações conceituais no trabalho do professor decorrem do modo como ele se insere nas estruturas conjunturais da sociedade, profundamente marcadas pelo desenvolvimento técnico-científico e pela transição para uma era da "segunda modernidade" (Beck 1986). A interação dos conhecimentos e saberes na ação educativa tem suscitado o interesse dos investigadores do todo o mundo, que se ocupam em analisar e interpretar o trabalho do ensino a partir de diferentes perspectivas e múltiplos referenciais conceituais e valorativos.

Da recente perspectiva da prática reflexiva resultou uma nova concepção de programas de formação profissional, conhecida como "o professor-investigador" ou "o profissional-investigador". Este movimento tenta adequar os programas de formação profissional ao "novo" conhecimento resultado do processo de reflexão e da ação própria. As novas pesquisas científicas do saber mostram a existência de uma possibilidade de ligação entre as diversas formas de saber. Dos resultados desta pesquisa desenvolveram-se novos modelos de trabalho que indicam uma cooperação entre o profissional



(professor) e o investigador (Stenhouse 1975, Elliot 1991). Esta forma de trabalho cooperativo abriu, para o cientista, a porta fechada da prática e, para o professor, a porta "da torre de marfim" da ciência. Na perspectiva prática reflexiva rejeita-se o conceito de educação como ação meramente tecnológica, para entendê-lo como ação intersubjetiva e como interação (Carr & Kemmis 1986, Gore & Zeichner 1991, Altrichter & Posch, 1990, Altrichter & Gorbach 1993).

Linha originária da perspectiva reflexiva

As linhas originais modernas deste pensamento tem as suas raízes no aparecimento da obra de Habermas (1971) "Teoria e Prática" e tem sido sistematicamente continuada por outros cientistas como Van Manen's (1977), Schön (1983, 1987) e, mais recentemente, com os trabalhos de Grimmett et al. (1990) e Wellington (1996). Na concepção sobre a reflexão profissional, o professor (ou o profissional) não é reduzido a um estágio de mera aquisição de competências e performances, mas sim, é tido como uma pessoa ativa, que atua e reflete sobre sua atuação.

Este fato constitui a condição *sine qua non* desta orientação, que requer uma aprendizagem, encorajando o processo de reflexão, o diálogo, o pensamento crítico e um conhecimento e saber contextual, inserido no meio ambiente de cada um. A noção de reflexão profissional foi-se propagando e tem cada vez maior aceitação dentro das instituições de formação, tanto na formação inicial como na formação em exercício de professores. A sua utilização e influência noutras áreas de formação profissional caracteriza os novos modelos atualização profissional no livre mercado (progr. Mercedes/Chreysle, 1997 e Siemens, 1997).

As diferentes linhas de pensamento ou paradigmas dentro desta perspectiva mostram o grau de interdependência e de interação dos vários aspectos da prática reflexiva. Grimmett et. al. (1990) descrevem três orientações dentro da prática reflexiva: orientação técnica, que usa a reflexão como instrumento de controle da prática; a orientação deliberativa, que emprega o processo de reflexão como meio de informação sobre a prática; e a orientação dialética, que utiliza a reflexão como modo de transformação da prática. Wellington e Austin (1996), na sua recente pesquisa, mostram duas novas orientações desta linha de pensamento: a orientação imediata a qual



remete para o fenômeno de ação imediata, não controlada pelo saber ou metodologias; e a orientação transpessoal, que utiliza a reflexão com um objetivo individual e holístico. A noção de prática, que serve de base teórica a cada orientação depende fundamentalmente de específicas crenças e valores educacionais. Segundo estes autores, esta esquematização serve somente para distinguir aspectos de utilização do processo de reflexão na prática. Pois não é a utilização de um só aspecto ou de uma só orientação, que vai fazer um bom professor ou profissional.

O saber e o saber-fazer

A profissão dos professores é uma atividade cujo caráter essencial está relacionado com o saber, com a produção do saber e com a sua utilização, embora esta vinculação não seja inequívoca a sua problemática parece perdurar ao longo da trajetória desta profissão, em todo o mundo (Stadelmann & Spirgi 1997, Peter 1996). Aquilo que um profissional pensa e faz é um saber-fazer, que é resultado de um processo de aquisição e, ao mesmo tempo de um saber prático no sentido de um discurso com a práxis.

Segundo Dewe e Radtke (1993) saber-fazer é um saber implícito, de preferências pessoais, que não se pode ordenar coerentemente (Clark & Lampert 1986, Berliner & Carter 1989). Nessa concepção, o saber é considerado como um saber contextualizado, que está dentro das variadas ações; trata-se portanto de um saber com regras e princípios práticos, que é cumulativamente um conhecimento objetivo e subjetivo, ligado às experiências pessoais ao chamado saber-do-dia-a-dia. Neste sentido Horn (1973) fala de fatores subjetivos (Dann & Krause 1988, Tenhart 1991, Ernest 1991 Thompson 1992).

Segundo Radtke (1995), o saber-fazer de um professor está sempre subjugado a uma subjetividade, a qual "se realiza comunicativamente durante a aula, com os outros sujeitos e no ato concreto da prática diária. (...) A lógica da ação pedagógica não tem caráter formal e não se esgota na ação instrumental, mas sim tem necessidade de uma competência comunicativa" (p.50). Neste sentido, o saber profissional é um saber comunicativo, que pode ser esclarecido através do conceito de racionalidade ou de razão comunicativa de Habermas.



O saber tem sido analisado e interpretado a partir de várias perspectivas (racionalismo, fenomenologia, ciências sociais críticas, psicologia e neurofisiologia), que remetem para a existência de diferentes tipos e formas de saberes (Shulman 1984, 1991, Clark & Lampert 1986), que podem ser esclarecidas através da teoria do "Conhecimento e Interesse" de Habermas (1971) e da "Prática Epistemológica" de Shön (1989). O conceito de interesse emancipatório corresponde ao conceito de reflexão-em-ação de Schön (1983). É através da reflexão delimitada pela ação presente, que varia e dura conforme as situações, que o profissional se torna consciente do saber implícito, podendo utilizá-lo em termos de feedback.

Numa linha de pensamento parecida, afirmam Fenstermacher (1986, 1991), Clarke & Peter (1993); Doyle (1990) que o processo de reflexão tem uma grande importância na formação dos professores, quer a nível individual ou em grupo; este pode ser apoiado através de conversas com colegas ou com o orientador. O professor deixará de agir dentro dos padrões habituais para, através de uma situação de reflexão, tomar conhecimento de si próprio, dos seus saberes, das preocupações e interesses dos alunos. Assim, interroga-se sobre os problemas didáticos e sobre a sua atuação profissional.

Este saber pessoal e biográfico influencia de certa maneira as nossas ações, e a maneira de dar aulas. Sendo assim, cada um dos professores terá uma maneira diferente de agir na situação concreta de dar aulas, a qual vai depender segundo Radtke (1996: 254) "da competência do profissional prático, o que ele vai fazer do saber-reflexivo adquirido nos programas de atualização profissional". É de notar que Radtke afirma que uma melhor qualidade profissional na formação dos professores não deriva somente do processo de formação e do conhecimento teórico adquirido, mas sim "a sua realização fica por conta do professor". A aquisição de competência situativa: saber o que se está fazendo, é um projeto biográfico de cada um.

O relacionamento da teoria e da práxis: a sua função complementar

Uma controvérsia muito discutida em trabalhos empíricos ao longo das últimas décadas é a forma de relacionamento da teoria com a prática nos diferentes modelos de formação profissional. Esta discussão tem tido lugar quase sempre dentro de parâmetros normativos. Hoje se põe em questão a aceitação ou a rejeição de um quadro normativo. A crescente exigência de uma



formação científica com orientação prática tem sido alvo de muitas pesquisas e discussões pedagógicas nos últimos tempos, ficando, no entanto, somente no campo de problematização (Oelkers 1984).

Herbart, já no ano 1802, faz considerações sobre o precário relacionamento entre teoria e prática. Segundo Herbart, a passagem da teoria para a prática é realizada através de um recurso chamado "tato pedagógico", o qual é formado durante a prática profissional e através do sentimento. Uma posição diferente é tomada por Schleiermacher (1826), o qual vê a teoria como uma tarefa que reflete uma prática possivelmente encontrada. "A dignidade da prática é independente da teoria; a prática torna-se consciente através da teoria" (Schleiermacher 1961, p.11).

Ao contrário da concepção linear de Herbart, Schleiermacher interpreta esta relação como dialética. Assim, os dois autores exigem, já no século passado, um relacionamento da teoria com a prática, todavia com diferentes nuances. Diesterweg (1958) segue este exemplo na concepção dos seus seminários, os quais são exemplo da integração da teoria e prática. Contudo, com a crescente exigência neste século de cientificação da formação profissional, desprezou-se o lado da prática, pensando que um cientificismo chegaria para fazer um bom profissional (Spranger, 1920).

Os trabalhos de Weniger (1929) conseguem minimizar a tensão entre as concepções teórico-prática. Weniger é da opinião que a ação prática remete para uma teoria de base existente, a qual mantém uma relação dual e reversível entre teoria e práxis. Nos anos 60, os trabalhos de Roth marcam uma nova orientação dentro das ciências de educação, a chamada "mudança realista". Roth parte da tradição das ciências histórico-filosóficas hermenêuticas, e tenta a possibilidade de desenvolver uma nova prática baseada nas pesquisas científicas.

Segundo Radtke (1996), esta reforma estava inspirada num acreditar profundo da utilização prática do saber científico e que este seria mais ou menos transferido para a prática ou num prático saber-acionador. Como consequência destas reformas, fez-se uma reestruturação da formação dos professores e uma agregação às universidades. Hoje, faz parte integrante da formação de professores, em nível da escola primária, uma formação de caráter universitário.



Todas as tentativas em minimizar o "abismo" entre a teoria e a prática partiram quase sempre de uma relação dual, criando assim a noção que se trata de duas realidades diferentes. Beck (1989) é da opinião que não existe abismo entre a teoria e a prática, mas sim na descrição das duas realidades. Dewey et al. (1991) não diferenciam entre teoria e prática, mas fazem uma diferenciação nas perspectivas de observação da ciência (teoria) dentro da prática. Neste sentido, Radtke (1996) utiliza a metáfora "quadro cubista" para sinalizar que o mesmo objeto mostra várias perspectivas. Na argumentação de Dewey et al. (1991) existe uma recusa do conceito dual, o qual origina uma imprópria representação da realidade.

Os autores mostram a relação entre teoria e prática como sendo uma descrição de uma realidade, observada de várias perspectivas. Dentro desta argumentação está o pensamento subjacente da complementaridade das diferentes formas de saber, ajudando assim a esclarecer o pensamento que reivindica vários tipos ou formas de saber. Esta concepção abre novos caminhos na formação profissional, na medida em que a transmissão compartimentada dos saberes fica assim sem base teórica de suporte. A tarefa que resta ao professor pedagogo e cientista e profissional é a de desenvolver formas didáticas e metodologias adequadas ao respectivo contexto, visando o relacionamento entre as diferentes formas de saber imbricadas no seu trabalho.

Literatura

Beck, K (1983): Lehrerausbildung als "Verbindung" von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Pädagogische Rundschau 37, 2, p. 145-169.

Brommer, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Möglichkeiten und Grenzen des Expertensansatzes in der Psychologie: Das Beispiel der Lehrerkognitionsforschung. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld.

Clark, C.M. /Lampert, M. (1986): The Study of Teacher Thinking: Implications for the Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 37, 5, p. 27-31.



Dewe, B/ Ferchhoff, W./ Radtke, F-O. (1991): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrick.

Dick, A. (1994): Vom Unterrichten Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Habermas, J. (1971): Theorie und Praxis. Frankfurt a M.: Suhrkamp.

Schön, D. (1983): The effective Practioner. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.

Schön, D. (1987): Educating Reflective Practitioner. San Francisco. Jossey-Bass Publ.

Shulman, L.S. (1990) Ways of Seeing, Ways of Knowing, Wys of Teaching, Ways of Learning about Teaching. In: Journal of Curriculum Studies 23, 5, p. 393-395.

Terhart, E (1993): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Jürgen Oelkers/ H-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz p. 129-142.



Prof. Borges

