

# QUALIDADE DO ENSINO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE COMO INTELLECTUAL REFLEXIVO<sup>1</sup>

*Angel I. Pérez Gómez*<sup>2</sup>

Na última década de nosso século enfrentamos uma mudança surpreendente, incerta e brusca no cenário político que tem regido os intercâmbios internacionais durante a segunda metade do século.XIX; quando os sinais de aberta confrontação parecem diminuir ante a força do diálogo e da busca de um consenso, cabe esperar uma orientação da política e da economia mais inclinada à satisfação das necessidades sociais. Ao mesmo tempo que a abertura política demanda novos comportamentos, as exigências do desenvolvimento econômico e suas conseqüências sociais traçam claramente novos rumos a uma intervenção individual e coletiva dos cidadãos, ante um processo de troca vertiginosa e imprescindível. Diante de tal panorama, a qualidade do ensino na formação do cidadão está se convertendo em um problema público de primeira ordem. Nem a preparação científico-técnica, nem, em particular a formação cultural e humana, nem ao menos a esperada função compensatória da escola têm alcançado, em alguma parte, o nível de satisfação prometido e cada dia exigido com maior urgência.

O livro branco sobre a "Reforma do Sistema Educativo na Espanha" é o fiel reflexo desta crescente preocupação pela qualidade do ensino que requer o cidadão do próximo milênio. De meu ponto de vista, a qualidade do ensino se assenta em dois pilares fundamentais: a organização do sistema educativo, com especial atenção à configuração dos centros educativos e ao desenvolvimento profissional docente. Neste trabalho quero deter-me neste último aspecto para tentar desvelar as completas e significativas relações que se estabelecem entre os modelos de desenvolvimento profissional do professor e a forma de entender a qualidade do ensino.

## A QUALIDADE DO ENSINO COMO PRÁTICA SOCIAL

É evidente que o conceito de qualidade do ensino, como qualquer outro referido a uma atividade prática social, é, por natureza um conceito polêmico, diferentemente elaborado em virtude de diversas perspectivas teórico-práticas que afirmam distintos valores e defendem variados e contrapostos interesses. Vou apresentar os enfoques "instrumental" e "ético".

No enfoque **instrumental**, a qualidade de qualquer empreendimento ou atividade relaciona-se fundamentalmente com a eficácia. O valor da prática, portanto, aparece nitidamente vinculado a uma consecução dos objetivos preestabelecidos. Os meios, os métodos e processos não têm mais significação em si que a função instrumental que cumprem para conseguir os objetivos apresentados. A qualidade do ensino, neste caso, refere-se ao grau de correspondência entre os objetivos propostos e os resultados obtidos, ao nível de eficácia conseguido na tarefa. Como em qualquer outro campo de atividade tecnológica no âmbito da prática social, e em nosso caso particular, a prática educativa, a qualidade das tarefas identifica-se com a eficácia dos resultados, e os problemas relacionados com a eficiência são claramente problemas de caráter técnico, independentemente da complexidade e natureza da técnica ou sistema de técnicas a empregar.

Assim, na perspectiva instrumental a qualidade do ensino reside na eficácia com que se conseguem os resultados previstos para cada etapa do sistema educativo, conferindo, portanto, especial relevância à definição prévia de objetivos e à medição exata de resultados. O conceito de eficácia, ao mesmo tempo, relaciona-se estritamente com o conceito de economia em suas duas vertentes: externa e interna. Em sua vertente externa ao considerar que o sistema educativo é eficaz quando seus produtos se correspondem em qualidade e orientação com as exigências das tarefas e trabalhos requeridos na economia de mercado, em sua vertente interna ao priorizar na escola e no sistema a economia de esforços e recursos, na consecução satisfatória dos objetivos propostos.

Nesta perspectiva, o ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, em todo caso externas, cuja qualidade reside na eficácia econômica de sua consecução. O ensino se converte em um meio para realização de fins, cuja definição lhe escapa. Como afirma Carr (1989) "*Aqueles que não são ou não trabalham como docentes (políticos, patrões, economistas), tendem a interpretar e a avaliar a qualidade do ensino em termos de valores externos tais como o interesse racional, as necessidades econômicas da sociedade, as exigências da sociedade, as exigências do mercado de trabalho*" (p.3).

Na perspectiva que eu denomino **ética**, a qualidade do ensino não se situa principalmente na eficácia com que se conseguem resultados preestabelecido, mas se colocam em destaque as seguintes proposições:

<sup>1</sup> Palestra proferida no V Simpósio Paulista de Educação Física

<sup>2</sup> Professor da Universidade de Málaga-Espanha

Tradução de Irene Conceição Rangel Betti

Revisão de Mauro Betti

Em **primeiro lugar**, considera-se que o ensino, como toda prática social, contingente a algumas circunstâncias históricas e espaciais determinadas, encontra-se transpassada por opções de valor e, portanto, identificam sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na mesma atividade, no resultado mesmo que adquire a própria prática, e não nos fins externos aos quais serve.

Em **segundo lugar**, no ensino, como em outras formas de prática social, não tem sentido a diferença entre meios e fins, realizações e valores. Os meios não podem considerar-se independentes dos fins, nem os fins justificam os meios. As realizações humanas estão inevitavelmente carregadas de valores subjetivos, e os valores devem considerar-se feitos que condicionam o sentimento, a conduta e o pensamento dos homens. Quando o indivíduo, o grupo ou a coletividade se implicam em uma atividade, em alguma medida estão sendo conformados por ela. A forma específica de implicação produz a curto, médio ou longo prazo, efeitos cujo sentido antropológico é necessário "valorizar", com independência do valor ou qualidade dos resultados obtidos através de tal atividade humana.

Tanto Stenhouse como Elliott propuseram reiteradamente que não se pode definir nem concretizar os meios educativos (conteúdos, métodos, avaliação), independentemente dos princípios de procedimentos que irão derivar logicamente da aceitação dos valores que preside as metas educativas. Em qualquer caso, a forma de levar a cabo uma ação, de desenvolver uma tarefa acadêmica, ou de organizar os relacionamentos entre os alunos, não pode contradizer os princípios e valores que presidem a intencionalidade educativa, sem risco de renunciar na prática a ela mesma. Quando a contradição se produz, é fácil compreender que os valores que se realizam na atividade cotidiana prevalecerão sobre os que, supostamente presidem a intencionalidade educativa pretendida.

Em **terceiro lugar**, na prática educativa não há atividades indiferentes que adquiram seu sentido em função do objetivo proposto que se pretende alcançar. Pelo contrário, o significado intrínseco das tarefas e relacionamentos nos quais se envolvem os alunos, é o que vai definindo paulatina, mas progressivamente, o sentido e qualidade do desenvolvimento dos diferentes aspectos de sua personalidade. Quando os alunos, por exemplo, gastam mal seu tempo na realização de atividades e no aprendizado de conteúdos em que não encontram sentido, estão aprendendo, de maneira mais ou menos consciente, a subordinar seus desejos e princípios às exigências contingentes impostas, de modo talvez sutil, externamente.

Elliott (1988), apoiando-se em Peter, chega a afirmar que o que faz que uma ação seja educativa não é a produção de estados finais extrínsecos, mas sim as

qualidades intrínsecas que se manifestam na mesma forma de levar a cabo a ação.

Em **quarto lugar**, os efeitos mais significativos da prática educativa não são sempre aqueles que se manifestam no mais curto prazo de tempo como requer o enfoque instrumental. Os efeitos que têm uma vida mais prolongada e que, portanto, intervêm de forma mais definitiva na configuração do homem adulto se alojam nas estruturas e esquemas do pensamento e da conduta, não confundindo-se necessariamente com as manifestações imediatas dos conhecimentos, habilidades ou reações.

Portanto, limitar o conceito de qualidade do ensino a uma medida dos produtos observáveis a curto prazo, não supõe senão uma visão míope e pobre de um campo tão complexo e extenso, que conduz inevitavelmente à ignorância no terreno do conhecimento e à imprudência no terreno da ação.

Em **quinto lugar**, situar a qualidade do ensino no valor dos produtos, supõe afirmar uma injustificada relação causal entre os processos do ensino e os processos de aprendizagem. No melhor dos casos, só podemos afirmar que as estratégias de ensino se propõem, e às vezes conseguem, facilitar os processos de aprendizagem. A aquisição e elaboração do conhecimento no aprendiz é um processo de construção subjetiva e não uma cópia passiva da realidade. O homem aprende realmente, como afirma Fenstermacher (1987), quando se apodera do conhecimento, o assimila e adapta a suas únicas circunstâncias, ou segue os fundamentos piagetianas, quando têm lugar um autêntico processo de metabolismo simbólico que provoca a reconstrução do próprio pensamento em um nível superior de compreensão e ação.

Em **último lugar**, o enfoque ético considera que estabelecer a qualidade do ensino na correspondência entre resultados constatados e objetivos preestabelecido supõe uma grave restrição às possibilidades criadoras e inovadoras do trabalho humano. A própria natureza do desenvolvimento humano converte a educação a um processo aberto; quanto mais satisfação, mais imprescindível. A prática educativa se justifica quando facilita para cada indivíduo um rico processo de aprendizagem e desenvolvimento sem limites conhecidos. Concretizar estes limites e especificá-los em manifestações particulares observáveis é sucumbir de novo à intenção de controlar, matando a riqueza e cerceando a diversidade.

As metas educativas que se podem prever como desejáveis são, em todo caso, princípios de procedimentos que potencializam o desenvolvimento autônomo do cidadão, e que, por ele mesmo, diversificam-se quando se concretizam em cada aprendiz singular. Em relação com essa idéia convém recordar aqui a esclarecedora crítica de Green (1986) ao movimento de eficácia na escola:

- os fatores que se consideram incrementadores da eficácia da escola são amiúde triviais e, em todo caso, questionáveis;
- o conceito de eficácia é extremamente estreito e restrito: faz referência geralmente ao desenvolvimento da leitura-escrita, à matemática, à aquisição de uma cultura enciclopédica;
- a ênfase em testes de aquisições padronizadas sugere as questões de para quem, e em interesse de quem, a escola é eficaz;
- a busca da eficiência, por cima de qualquer outra consideração, distorce ou altera o conceito de cultura que se trabalha em cada escola, ignorando que a escola mesma é um cenário cultural de interação, negociação e contraste social.

Assim, para o enfoque ético, a translação de valores desde os processos aos produtos, a primazia dos resultados observáveis a curto prazo, a separação dos meios e dos fins, assim como dos produtos, constituem na atualidade a manifestação mais evidente, ainda que sutil, do processo de alienação humana. O professor e o aluno se alienam na prática de ensinar ao situar fora deles os valores que justificam sua atuação. O modelo processo-produto de investigação didática assim como a concepção instrumental do planejamento do ensino por objetivos operativos, mais ou menos explícitos, são as manifestações mais escandalosas desta ideologia pedagógica da alienação.

Em minha opinião, a prática didática justifica-se, não na medida em que consegue alguns resultados determinados e homogêneos, observáveis a curto prazo na maioria dos alunos, mas sim na medida em que facilita e promove um processo de trabalho e trocas na aula e na escola nas quais se realizam os valores que se consideram educativos para a comunidade humana. O resultado deste processo é evidentemente complexo, imprescindível, divergente e só detectável em sua profundidade a longo prazo. De pouco serve avaliar a prática educativa exclusivamente pelos resultados observáveis a curto prazo, dado que, em cada indivíduo podem estar significando realidades bem diferentes, ao ocultar ou não evidenciar os processos mais subterrâneos que estão formando os modos mais permanentes de pensar, sentir ou atuar.

Nas palavras de Carr (1989) "*os problemas importantes que o debate atual levanta sobre o ensino não são, pois, simples questões técnicas sobre como manejar a qualidade, mas questões complexas e amplamente controvertidas sobre como deve entender-se e interpretar-se a dita qualidade de ensino*" (p.3).

## **A CULTURA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Dawid Kirk (1986) identificou três perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da formação do professor. Podemos afirmar, de acordo com Zeichner(1986), que tais perspectivas têm estado em conflito entre elas ao longo da história e na maioria dos programas formalizados de formação dos professores:

- a perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal e o professor como um artesão.
- a perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada e o professor como um técnico.
- a perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o professor como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática.

Também na Espanha estas três culturas profissionais encontram-se presentes no debate teórico, e em menor medida na realização prática. A perspectiva radical é de recente aparição no debate teórico espanhol e de nenhuma presença no campo da prática, excetuando-se as valiosas tentativas e experiências dos movimentos informais de caráter não oficial protagonizados por grupos de professores implicados voluntariamente em complicados e interessantes processos de renovação pedagógica (Movimentos de Renovação Pedagógica, MRP).

### **O enfoque tradicional**

Stones e Morris (1972), Kirk (1989), Zeichner (1986) e Elliott (1989) identificam esta perspectiva cultural na reforma e desenvolvimento profissional do docente como a responsabilidade, durante muitos decênios, da forma como se concebeu a profissão docente, de acordo com o *status* social desta atividade profissional. Na atualidade, e ainda que seus delineamentos teóricos pareçam obsoletos, segue sendo um enfoque vivo que exerce notável influência no pensar comum da sociedade e no pensar e fazer dos próprios mestres.

O conhecimento profissional é um conhecimento tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado, presente no bem fazer do mestre experiente que se aprende ao longo do processo de indução e socialização profissional do aprendiz. "*A relação mestre-aprendiz se considera o veículo mais apropriado para transmitir ao iniciante o conhecimento 'cultural' que possui o bom professor*" (Zeichner, 1989, p. 18). De modo parecido, Elliott (1989) mantém que "*essa cultura se assenta em uma forma de prática não reflexiva, intuitiva, e fortemente rotineira que se realiza no mundo privado da aula, isolado do resto dos companheiros profissionais*".

Este conhecimento profissional acumulado ao longo de décadas e séculos, por um processo de ensaio e erro, saturado de sentido comum, destilado da prática e transmitido de geração em geração, encontra-se

inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião induzidos e conformados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominante. Nasce subordinado aos interesses socioeconômicos de cada época e sociedade, e aparece saturado de mitos, pré-julgamento e lugares comuns não questionados facilmente.

Tanto a forma de gerar o conhecimento e a cultura profissional como o sistema de transmissão concedem a este enfoque um caráter político essencialmente conservador. O conhecimento profissional é um produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e ao modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução. De onde se prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes.

Sem o apoio conceitual da investigação educativa e da reflexão sobre a prática, o processo de socialização do professor e de aprendizagem corporativa, reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, prejuízos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica frente à pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências impostas pela instituição escolar.

### A perspectiva técnica

A perspectiva técnica propõe-se a proporcionar ao ensino o *status* e o rigor de que carece, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estágio medieval da atividade artesanal. A qualidade do ensino manifesta-se na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua consecução. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação.

A metáfora do professor como técnico tem suas raízes na concepção tecnológica de toda atividade profissional, prática, que pretende ser eficaz e rigorosa. É o que Schön (1983) denomina de **racionalidade técnica** como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevalece ao longo de nosso século, na qual temos sido educados e socializados, servindo de referência para a maioria dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Segundo o modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é mais uma atividade instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para ser eficazes, os profissionais em ciências sociais, como em outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Nesta perspectiva é necessário reconhecer uma hierarquia nos níveis de conhecimento, assim como um processo lógico de derivação entre os mesmos. Neste sentido Edgar Schein (1973) distingue três componentes básicos no conhecimento profissional:

1. Um componente de *ciência básica* ou *disciplina* subjacente sobre o qual recai a prática ou sobre a qual esta se desenvolve.

2. Um componente de *ciência aplicada* ou de *construção* da que se derivam os procedimentos cotidianos de diagnóstico e solução de problemas.

3. Um componente de *competências e atitudes* que se relacionam com sua intervenção e atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado subjacente.

É fácil compreender como o conhecimento técnico depende das especificações que geram as ciências aplicadas e como estas, por sua vez, se apóiam logicamente nos princípios mais básicos, gerais e potenciais que desenvolvem as ciências básicas. Ao mesmo tempo convém ter presente que os diferentes níveis da hierarquia nos tipos de conhecimento supõem, na realidade, diferentes *status* acadêmicos e sociais para as pessoas que os produzem. Tem lugar assim, na prática, uma autêntica divisão do trabalho e um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos diferentes níveis. A racionalidade técnica impõe, pois, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, uma vez que prepara as condições para o isolamento dos profissionais e sua confrontação corporativa.

Do mesmo modo, no modelo de racionalidade técnica se produz, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Ainda que se estabeleçam cuidadosamente os contatos institucionais entre ambas as atividades, estas se consideram realmente distintas enquanto sua natureza e, portanto, enquanto sua situação pessoal e profissional. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado, do qual se derivam as técnicas para o diagnóstico e resolução de problemas na prática, e desde a prática se delinham aos teóricos e investigadores os problemas relevantes de cada situação.

Por outra parte, e recorrendo a Habermas (1971,1987), a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática a uma mera atividade instrumental, a uma análise dos meios apropriados para determinados fins, esquecendo o caráter específico e indissociável do problema moral e político dos fins em toda atuação profissional que pretende resolver problemas humanos. Ao reduzir a racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, o profissional em ciências humanas deve aceitar as situações como dadas do mesmo

modo que aceita a definição externa das metas de sua intervenção. Estabelecida assim a racionalidade da prática como uma racionalidade instrumental ou técnica, é fácil estabelecer em teoria as linhas e competências que deve desenvolver o profissional e, em conseqüência, a natureza, conteúdo e estrutura dos programas educativos que devam conferir-lhe a preparação adequada. Schön (1983) reafirma este delineamento ao considerar que dentro da racionalidade tecnológica, o desenvolvimento de competências profissionais, logicamente, deve propor-se posteriormente ao conhecimento científico básico e aplicado, porque *"em primeiro lugar, competências e a capacidade de aplicação não podem ser aprendidas até que não se haja aprendido o conhecimento aplicável, e em segundo lugar, porque as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de segunda ordem"* (Schön, 1983).

Dentro desta concepção tem-se desenvolvido ao longo deste século e, em particular nos últimos 30 anos, a maior parte da investigação, a prática e a formação do profissional no âmbito educativo. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico, e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado em competências são eloqüentes indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

### Os limites da racionalidade técnica

Não é difícil reconhecer o progresso que a racionalidade técnica teve sobre o empirismo voluntarista e obscurantismo teórico das posições que normalmente tem-se agrupado sob o *"enfoque tradicionalista"* (Kirk, 1986).

O enfoque racionalista supõe uma crítica ao cego trabalho empírico, ao propor a utilização do conhecimento e do método científico na análise da prática e na derivação de regras que normatizam e regulam a intervenção do professor. Além disso, os planejamentos mais desenvolvidos e sofisticados dentro do enfoque *"racionalista-técnico"* tomam em certa consideração a problemática peculiar da atividade prática no âmbito das ciências sociais e, em particular, no âmbito do ensino. Deste modo Gage (1978, 1985, 1989) sugere que os empreendimentos práticos, como o ensino, tenham dois componentes característicos: o componente **científico** e o componente **artístico**. O ensino, como a medicina ou a engenharia pode elaborar uma fundamentação científica, apoiando-se no conhecimento produzido pela investigação científica. Gage sugere que, se não se pode falar de uma ciência do ensino, deve-se propor, como tarefa prioritária, a elaboração das bases científicas para apoiar com rigor a arte de ensinar.

Não obstante, o problema seria, em primeiro lugar, determinar qual das diferentes aproximações teóricas poderiam supor uma *"base científica"* na qual assentar a arte do ensino. Em segundo lugar, é fácil compreender que é demasiado acertada a analogia proposta do ensino com a medicina, e menos com a engenharia, ainda que ambos os casos sejam empreitadas práticas. Os fenômenos que se defronta o engenheiro, e em grande parte o médico, são inertes e, portanto, objetivos, enquanto que os professores tratam com pessoas que necessariamente sentem, pensam e atuam, reagem ao aprender. Os processos de ensino e aprendizagem são processos de interação mental cuja riqueza reside precisamente na singularidade subjetiva que os caracteriza. Em terceiro lugar, o componente artístico, que caracteriza toda atividade prática, é claramente esquecido dentro da racionalidade técnica, inclusive quando é teoricamente identificado. Na concepção da ciência que está por trás da epistemologia positivista, não existem nem esquemas, nem métodos, nem estratégias, que permitam aproximar-se à complexidade do componente artístico da atividade prática.

Por último, cabe destacar que as derivações normativas da racionalidade técnica têm configurado tipicamente uma proposta estreita para a formação do professorado: o desenvolvimento prioritário e às vezes exclusivo de competências e habilidades técnicas.

De todo modo, os limites e lacunas da racionalidade técnica como concepção epistemológica da prática educativa têm raízes mais profundas e significativas, como Schön (1983,1987) manifestou. A realidade social resiste a ser enquadrada em esquemas preestabelecidos de tipo taxionômico ou procedimental. Apesar de persistentes tentativas nas últimas décadas, a tecnologia educativa não pode dar conta das características dos fenômenos práticos, cada dia mais evidentes: **complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade e conflito de valores**. Tal incapacidade reside na própria natureza de sua concepção epistemológica.

*"Desde a perspectiva da racionalidade técnica, a prática profissional é um processo de solução de problemas...de seleção dentre os meios disponíveis àquele ou aqueles mais adequados para alcançar a meta estabelecida. Mas com ênfase na solução de problemas ignoramos a identificação dos mesmos. O processo mediante o qual concretizamos a decisão que tomamos, a meta a alcançar e os meios a utilizar. No mundo real da prática os problemas não se apresentam ao prático como dados. Devem ser construídos a partir dos materiais das situações problemáticas que são complexas,*

*incertas e preocupantes. Para converter uma situação problemática em um problema prático deve-se realizar um certo tipo de trabalho. Deve-se elaborar e construir o sentido da situação"*(Schön, 1983,p.40).

Os problemas da prática social não podem reduzir-se a problemas meramente instrumentais, onde a tarefa do profissional se concretiza-se na correta escolha dos meios e procedimentos, e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos. No geral, não existem problemas, senão situações problemáticas gerais. Neste sentido, na mesma prática profissional, e ante a consciência do prático, aparece com certa claridade que, mesmo sendo a identificação do problema uma condição necessária para a sua solução técnica, ele não é um problema técnico. A identificação de problemas é um processo reflexivo, mediante o qual *"interativamente nomeamos as coisas sobre as que nos vamos deter e marcamos o cenário dentro do qual nos vamos mover"*.(Schön, 1983, p.40). Para o profissional prático os desafios não se reduzem à solução de problemas identificados prévia e externamente, mas sim aos que se orientam à clarificação de situações complexas, nas quais os problemas devem ser em primeiro lugar planejados, situados e valorados. Por assim dizer, a primeira tarefa do professor é a construção subjetiva do problema.

Além disso, as situações problemáticas da prática apresentam-se, com freqüência, como casos únicos, e como tais não se ajustam adequadamente à categoria de problemas genéricos que abordam a técnica e a teoria existentes. O profissional prático não pode tratá-lo como meros problemas instrumentais que possam ser resolvidos mediante a aplicação de regras armazenadas em seu conhecimento científico-técnico.

Por outra parte, e de acordo com a distinção de Habermas entre racionalidade prática e racionalidade instrumental, pode decidir-se que apenas quando há acordo entre as metas, quando estas são claramente estabelecidas e facilmente identificáveis, a atividade prática pode, então, apresentar-se como um problema instrumental. Mas, quando as metas são confusas ou conflituosas ou meramente questionáveis, já não existe nenhum *"problema"* a resolver desde a racionalidade técnica ou instrumental. *"Os conflitos de objetivos não podem resolver-se utilizando técnicas derivadas das ciências aplicadas"* (Schön, 1983, p.41)". A definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico.

Assim, por duas razões fundamentais, a racionalidade técnica ou instrumental não pode aplicar em si mesma a solução geral dos problemas educativos. Em primeiro lugar, toda situação, de ensino, seja no âmbito da *"estrutura de tarefas acadêmicas"* ou no âmbito da *"estrutura de participação social"* (Doyle, 1980, Pérez A., 1983; Erikson, 1982), é incerta, única, mutante, complexa

e apresenta conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios. Em segundo lugar, não existe, nem pode existir, uma única e reconhecida teoria científica sobre os processos de ensino-aprendizagem, que permita a derivação unívoca de meios, regras e técnicas a serem utilizadas na prática, uma vez identificado problema e esclarecidas as metas. Quando a prática educativa aparenta, na superfície, seguir os padrões, fases e ritmos da lógica da racionalidade técnica é, provavelmente, porque o professor ignora consciente ou inconscientemente as peculiaridades conflituosas da vida da aula e atua com a representação mental unívoca que falsamente se constrói da realidade. Neste caso, o professor não resolve os problemas reais que o intercâmbio de conhecimentos e mensagens entre professor e alunos está provocando, limita-se a governar superficialmente o fluxo dos acontecimentos.

As premissas não conduzem a um retrocesso generalizado *a priori* da utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. É fácil identificar múltiplas tarefas concretas a que se pode e devem aplicar as teorias e as técnicas derivadas da investigação básica e aplicada como melhor e, às vezes, única forma de intervenção eficaz. O que nega a proposta crítica prévia é a possibilidade de considerar a atividade profissional, prática, do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. Haveria que pensar melhor em uma atividade reflexiva e artística na qual cabem certas aplicações concretas de caráter técnico. Não se propõe o desenvolvimento das bases científicas para a arte de ensinar, mas sim a utilização do conhecimento mais potente como ferramenta de análise de cada complexa situação problemática, assim como para o planejamento, desenvolvimento e evolução de qualquer projeto de experimentação. Geralmente aqueles problemas bem definidos e com metas não conflituosas e claramente determinadas, podem ser os tipos de problemas menos relevantes no conjunto da prática educativa.

*"As zonas indeterminadas da prática- incerteza, singularidade e conflito de valores- escapam dos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta a solução técnica do problema depende da construção prévia de um problema bem definido - o que em si mesma não é uma tarefa técnica. Quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la somente mediante a aplicação de teorias e técnicas derivadas de seu conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há nem claras nem consistentes metas que guiem a seleção técnica dos meios.*

*São precisamente estas zonas indeterminadas da prática, sem dúvida, as que os*

*profissionais práticos e os observadores críticos dos profissionais estão começando a entender, com crescente claridade ao longo das últimas duas décadas, como centradas na prática profissional" (Schön, 1987, p. 6-7).*

Assim pois, atrás dos problemas acima delineados, existe uma questão de caráter epistemológico. Na tradição positivista, a primazia do **contexto de justificativa** sobre o **contexto de descobrimento** força a investigação e a intervenção prática de modo que se ajustem os padrões que *a priori* validam o conhecimento científico ou suas aplicações tecnológicas. No campo das ciências sociais em geral, e no da educação em particular, tal estratégia conduz à deformação da realidade, a uma leitura deformada da mesma, ao impor-se externamente como uma camisa de força que comprime suas manifestações originais. Dificilmente a prática profissional poderá resolver os problemas que se manifestam em uma situação concreta, quando seus esquemas de análises e interpretação e suas técnicas de intervenção impõem-se sem consideração, abafando as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social com que se defronta. O dilema epistemológico segue em pé: é a natureza da realidade que determina as características dos procedimentos, métodos e técnicas mais apropriados para compreender a complexidade peculiar da mesma e intervir sobre ela, ou são os critérios da validação do conhecimento científico os que devem prevalecer? Pode considerar-se a natureza dos problemas e situações sociais como análoga à da realidade física e, portanto, igualmente abordável por aqueles métodos e técnicas?

A consideração unívoca da ciência, seus princípios, métodos e técnicas tal como se concebe no enfoque positivista, tem uma utilidade muito limitada utilidade no âmbito da prática social, quando o profissional tem que enfrentar problemas complexos que precisa construir e definir dentro de uma situação mutante, incerta, confusa e carregada de problemas de valor.

## A PERSPECTIVA RADICAL

No enfoque radical agrupam-se aquelas posições que, com matizes diferentes, concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na que os valores que presidem a intencionalidade devem traduzir-se em princípios de procedimentos que regem e se realizam ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características específicas dos processos de

ensino-aprendizagem, como do contexto em que o ensino tem lugar, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador de quem participa no processo educativo.

Nas palavras de Zeichner: "*a tradição radical na formação do professor apóia somente aqueles enfoques que pretendem desenvolver por sua vez o pensamento reflexivo e a ação de reconstrução (i.e. pedagogia crítica) que, por definição, implica a problematização tanto da própria tarefa de ensinar como do contexto em que se realiza*"(p.19).

Aparecem metáforas alternativas para representar o novo papel que vê o professor como um profissional enfrentando situações complexas, mutantes, incertas e conflituosas. Ainda que cada uma destas imagens e metáforas do professor e do ensino ofereçam matizes distintas e ênfases diferentes, partem de reconhecer a necessidade de analisar o que realmente fazem os professores quando confrontam-se a problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos, e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos.

Na realidade, o professor intervém em um meio ecológico complexo, um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro deste ecossistema complexo e mutante o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e em grande parte imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento. Os problemas práticos da aula, referem-se a situações individuais de aprendizagem, a formas de comportamento de grupos reduzidos, ou de aula em seu conjunto, e requerem um tratamento singular, porque em boa medida são problemas singulares, fortemente condicionados pelas situações características do contexto, e pela própria história da aula como grupo social.

## Dewey, Shwab e Fenstermacher

Reconhece-se em Dewey (1933) uma das primeiras e mais significativas iniciativas a favor do ensino como atividade prática com seu famoso princípio pedagógico de aprender mediante a ação - "Learning by doing" - e sua não menos influente proposta de formar um professor reflexivo, que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade.

Por sua vez, Shwab (1969) defende decididamente que o ensino é antes uma atividade prática

que uma atividade técnica. O ensino requer especialmente um discurso prático que nos sirva para pensar sobre como atuar, de modo que se possam desenvolver os valores éticos com os que estamos comprometidos em nossa atividade pedagógica. No discurso prático, as decisões técnicas subordinam-se à análise que se realiza sobre as características que definem a situação, a valorização dos objetivos e a consideração dos processos, não como meros instrumentos senão como atividades educativas em si mesmas. Não obstante, os delineamentos de Schwab não chegam a propor a elaboração do conhecimento pedagógico a partir da mesma prática. Como afirma Angulo Rasco (1989, p.4) *"não estabelece a possibilidade de construir teorias educativas desde a prática mesma. Assim por dizer, sua proposta é, em última instância, uma proposta para acomodar de modo mais eficiente o conhecimento teórico (externo e descontextualizado) aos problemas educativos e curriculares, mas nunca uma reconceitualização e transformação profunda do conhecimento teórico-educativo a partir do conhecimento da prática"*.

A partir da crítica aos enfoques tecnológicos, em especial àqueles que se apóiam na analogia com a medicina para defender o mesmo esquema de derivação da teoria à prática, Fenstermacher (1987) afirma que *"estamos obrigados moralmente a tratar a mente de forma que não se limitem suas capacidades, suas potencialidades, de maneira que não se aprisione, estereotipe ou reifique o pensamento"* (p.4). Assim ocorre quando o aluno e o professor ascendem a um conhecimento produzido e organizado desde fora, que deve aceitar como tal sem a possibilidade de recriá-lo, reorganizá-lo e adotá-lo às situações problemáticas concretas em que se encontram.

*"Produz-se o fenômeno da alienação quando o professor como aprendiz não pode possuir o conhecimento, como aprendiz, não lhe é permitido tomar posição sobre ele, assimilá-lo, e adaptá-lo a suas circunstâncias particulares"* (1987, p. 4).

As propostas tecnológicas sobre o ensino, a concepção do professor como técnico conduz, inevitavelmente, segundo Fenstermacher, a este fenômeno de alienação.

Em contraste com as posições anteriores Fenstermacher (1987) propõe o que denomina o enfoque educativo no desenvolvimento profissional docente *"quando o conhecimento, as habilidades e a compreensão apresentam-se com a intenção clara e primeira de modificar uma ação (como quando tentamos ensinar em um esforço para conseguir que os estudantes sejam melhores cidadãos, ou mais reflexivos ou menos dependentes). Esta aquisição está estreitamente*

*relacionada com o grau em que permitimos que os alunos tomem posse do novo material, empreguem-no com significados pessoais, sociais e contextuais e o orientem com os objetivos e aspirações que têm para seu próprio trabalho"* (p.7). Neste enfoque *"o professor ascende a novos conhecimentos e a nova compreensão de forma que possa tomar posse daquele conhecimento, extrair suas implicações assim como suas conseqüências para seu próprio cenário e contexto."* (p.5).

Este enfoque apóia-se na distinção entre descrição e atuação. Existe uma enorme distância entre descrever a vida da aula e transformá-la. *"As descrições e explicações do investigador são claramente diferentes das ações que se requerem para trocar o que descreve o investigador"* (1987, p.5).

O modo habitual de integrar ambos os enfoques é provocar a elaboração e reelaboração consciente e permanente dos **argumentos práticos** que utiliza o professor para justificar explícita ou tacitamente suas atuações profissionais. O professor em sua vida profissional, apoiando-se nas teorias implícitas que, conscientemente ou não, tem construído ao longo de suas experiências, a maioria das vezes de forma tácita, concretiza argumentos práticos, conjuntos de premissas relacionáveis entre si, que representam uma descrição bastante completa de uma ação (Green, 1976; Fenstermacher, 1986).

Trabalhar com os argumentos práticos que utiliza o professor é a melhor maneira de atender seu desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, só o conhecimento explícito nos argumentos práticos têm a suficiente flexibilidade e suporta o grau requerido de ambigüidade para colocar-se frente a extraordinária complexidade, diversidade e mobilidade da vida da aula. Em segundo lugar, a análise e a reelaboração dos argumentos práticos requer e permite que o conhecimento acadêmico procedente da investigação adquira o significado e a relevância indispensáveis para ser utilizado como instrumento de entendimento, de orientação para a ação. Em terceiro lugar, *"o conhecimento procedente da investigação científica não é o sine qua non do mérito dos argumentos práticos. Não é mais que um elemento, ainda que um importante elemento no quadro dos objetivos e fundamentos para a ação em aula."* (1987, p.7). Em quarto lugar, o conhecimento que se aloja nas premissas que compõem um argumento prático é o único conhecimento realmente eficaz para a prática. O conhecimento teórico extraído na investigação acadêmica não garante a melhora da qualidade da ação, a menos que chegue a ajustar os argumentos práticos que funcionam na mente do professor.

As investigações sobre o pensamento dos professores (Yinger, 1986; Pérez-Gómez, 1988,) chegaram a esta evidente conclusão depois de anos de busca sistemática e minuciosa dos determinantes do

pensamento, tanto na organização como nos processos de adoção de decisões.

### Schön

Clarear as características do conhecimento profissional do professor, assim como os processos de formação e mudança do mesmo, são as preocupações fundamentais do trabalhos de Schön (1983, 1987). Com esta meta Schön explora as peculiaridade do "*pensamento prático*" do profissional, o pensamento que ativa quando se enfrenta aos problemas complexos da prática.

Como afirma Yinger (1986) "*O êxito do prático depende de sua habilidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. A habilidade requerida é a integração inteligente e criadora do conhecimento e da prática*" (p.275). Esta habilidade ou conhecimento prático é analisado em profundidade por Schön (1983, 1987), como um processo de **reflexão na ação** ou como uma **conversação reflexiva** com a situação problemática concreta. Não pode-se compreender a atividade eficaz do professor quando se enfrenta aos problemas singulares, complexos, incertos e conflitivos da aula, se não se entende estes processos de **reflexão na ação**.

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que ativa e elabora durante sua própria intervenção. O professor, sob a pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida de aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, traçar estratégias alternativas e prever, no possível, o curso futuro dos acontecimentos. A maioria destes recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito, implícito, e ainda que possam explicar-se e fazer-se consciente mediante um exercício de meta análise, sua eficácia consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidadas no pensamento do professor (Zeichner, 1987; Clandinin y Connely, 1986).

*"A reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos) em determinados produtos (pensamentos compreensivos, compromissos, ações), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (nosso pensamento sobre as relações entre pensamento e a ação, e as relações entre indivíduo e a sociedade), utilizando determinados meios de produção (comunicação,*

*tomada de decisões e ação)"* (Kemmis, 1985, p. 148-149).

É importante estabelecer, desde o princípio, que a reflexão não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, diferentemente de outras formas de conhecimento, supõe uma análise e uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode considerar-se instrumento dos processos de reflexão quando se integram significativamente, não em parcelas separadas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa quando interpreta a realidade concreta na que vive e sobre a que atua, e quando organiza sua própria experiência. Não é um conhecimento "puro", é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do profissional prático é necessário distinguir, de acordo com Schön (1983), três diferentes conceitos que se incluem no conceito mais amplo de "*pensamento prático*": **conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação**.

Conhecimento na ação, (conhecimento técnico, ou solução de problemas segundo Habermas), é o componente inteligente que orienta toda atividade humana, manifesta-se no **saber fazer**. Há um tipo de conhecimento em toda ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e de reflexões passadas, tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas. Toda ação competente, inclusive a espontânea ou improvisada, revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que pode formar-se do mesmo; saber fazer, e saber explicar o que alguém faz e o conhecimento e as capacidades que utiliza quando atua competentemente, são realmente duas capacidades intelectuais distintas (Argyris, 1985). Neste mesmo sentido cabe citar as propostas de Polanyi (1971) sobre o conhecimento tácito que se ativa na ação, na utilização de instrumentos ou artefatos, no reconhecimento de pessoas, objetos, procedimentos, assim como outras múltiplas investigações em psicologia, psicolingüística que manifestam a existência de uma rica bagagem de conhecimento implícito que se vincula à percepção, à ação, e inclui juízo, na espontaneidade da vida cotidiana.

Mas não há só um conhecimento implícito na atividade prática. É fácil também reconhecer que, como

na vida cotidiana, freqüentemente pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos. Schön denomina este componente do pensamento prático **reflexão na ou durante a ação** (deliberação prática para Habermas). Sobre o conhecimento de primeira ordem que se aloja em e orienta toda atividade prática superpõe-se um conhecimento de segunda ordem, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre a interação particular que supõe a intervenção nela. Este conhecimento de segunda ordem ou **meta conhecimento na ação**, se encontra constringido pelas pressões espaciais, temporais, e pelas demandas psicológicas e sociais do cenário onde atua. É um processo de reflexão sem a parcimônia sistematicidade e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio. Por outra parte, é fácil reconhecer a impossibilidade de separar no processo de reflexão na ação, os componentes racionais dos componentes emotivos ou passionais que condicionam a atuação e sua reflexão. O profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende em alguma medida modificar e é afetivamente sensível às resistências que a situação opõe às orientações de sua intervenção.

O processo de reflexão na ação é um processo vivo de trocas, ações e reações, governadas intelectualmente, no fragor de interações mais complexas e totalizadoras. Com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica dos esquemas teóricos e crenças implícitas com que o profissional enfrenta a realidade problemática. Neste contraste com a realidade confirmam-se ou refutam-se os esquemas prévios, e em qualquer caso se corrigem, modelam e depuram pelo caminho. Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto no cenário complexo de interações da prática, a **reflexão na ação** é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Não só se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante, aprende-se também o mesmo processo dialético de aprendizagem em "conversa aberta com a situação prática".

Nas palavras de Carr (1989), "*a reflexão na ação implica refletir sobre o conhecimento na ação. É o processo mediante o qual aquele conhecimento implícito dado por suposto e inquestionável, torna-se explícito, examina-se criticamente e se formula e comprova através das ações futuras. Neste sentido, a reflexão na ação é um processo de investigação através do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional ocorrem simultaneamente*" (p.10).

A **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação**, (reflexão crítica segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o homem realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as aulas que na memória correspondem à intervenção passada. Mas bem deveria denominar-se "reflexão sobre a representação" ou reconstrução a *posteriori* da própria ação. Na reflexão sobre a ação, o prático, liberto das construções e demandas da própria situação prática, pode aplicar de forma tranqüila e sistemática seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise à compreensão e valorização da reconstrução de sua prática. Consciente do caráter de reconstrução de sua própria recordação, pode utilizar métodos, procedimentos e técnicas de contraste inter-subjetivo, ou com a própria realidade, para encobrir os efeitos distorcidos da atividade de reconstrução.

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional (Argyris, 1985). Neste processo abrem-se a consideração e questionamento individual ou coletivo, não apenas as características da situação problemática na qual atua o prático, como também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a eleição de meios e a própria intervenção que desenvolve aquelas decisões; e, o que em minha opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, teorias implícitas, crenças e formas de representar a realidade que utiliza o profissional, nas situações problemáticas, incertas e conflitivas. Em definitivo, supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o **conhecimento na ação e a reflexão na ação** em relação com a situação problemática e seu contexto.

Nenhum destes processos pode ser considerado em separado nem suficiente, para explicar uma intervenção eficaz. Pelo contrário, exigem e complementam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. Por exemplo, quando a prática pela força do tempo torna-se repetitiva e rotineira, e o **conhecimento na ação** faz-se cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e perder valiosas e necessárias oportunidades de aprendizagem ao **refletir em e sobre a ação**. Desta forma, se fossiliza-se e reifica seu conhecimento prático, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes. Incapacita-se para estabelecer o diálogo criador com a complexa situação real. Empobrece-se seu pensamento e faz-se rígida sua intervenção. Torna-se cada vez mais insensível ante as peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam com as categorias de seu empobrecido

pensamento prático e cometerá erros que não pode corrigir por não poder nem querer detectar. Assim se alimenta a espiral da decadência intelectual.

Do mesmo modo, a reflexão na ação tampouco pode considerar-se como um processo autônomo ou auto-suficiente. A pressão onipresente das vitais situações da prática condiciona o marco de reflexão e a agilidade e honestidade dos próprios instrumentos intelectuais de análises. Com a distância e serenidade que oferece o pensamento a **posteriori**, o profissional, como afirma Schön (1983), deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas que fundamentam e minam os processos de valorização e juízo, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que tenham condicionado a adoção de um determinado curso de ação, sobre a maneira em que se define e estabelece o problema e sobre o rol que o mesmo joga como profissional dentro do contexto institucional em que atua.

Segundo Grimmett (1989), podemos distinguir basicamente três perspectivas claramente diferentes de reflexão:

1) Reflexão como ação mediatizada instrumentalmente. Nesta perspectiva o processo de reflexão ajuda aos professores a imitar as práticas de ensino que a investigação empírica têm demonstrado como eficazes. A fonte de conhecimento é geralmente uma autoridade externa, e parece claro que o conhecimento teórico dirige a prática.

2) Reflexão como processo de deliberação entre diferentes perspectivas de ensino. O processo de reflexão, neste enfoque, implica considerar os fenômenos educativos em seu contexto, e antecipar as conseqüências que traria consigo adotar as diferentes perspectivas. Também aqui a fonte de conhecimento é a autoridade externa, mas o modo de conhecer já é deliberativo, através do contraste com os colegas e em função das necessidades do contexto. Nesta perspectiva, o conhecimento, que se considera em certa medida sempre relativo já não dirige a ação, senão simplesmente a informa, orienta.

3) Reflexão como reconstrução da experiência. Nesta perspectiva a reflexão é um processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos:

-Reconstruir as situações nas quais se produz a ação. A reflexão assim concebida conduz a que os professores redefinam a situação problemática onde se encontram, seja atendendo à características da situação antes ignoradas, ou reinterpretando e assinalando novo significado às características já conhecidas.

-Reconstruir-se a si mesmos como professores: este processo de reflexão conduz também a que o professor adquira consciência das formas em que estrutura

seus conhecimentos, seus efeitos e suas estratégias de atuação.

-Reconstruir os pressupostos acerca do ensino aceitos como básicos. A reflexão é assim uma forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos, que subjazem aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino. Que valores éticos e que interesses políticos sustentam os pressupostos teóricos ou os modos de ação que aceitamos como básicos e indiscutíveis?

A reflexão desenvolvida deste modo é uma forma de praticar a teoria crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento como a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo, e que, portanto, podem historicamente transformar-se.

Neste último enfoque da reflexão, o conhecimento é um processo dialético, os professores constroem seu próprio conhecimento quando mergulham em uma conversa, tanto com a situação, como com os pressupostos que orientam sua ação neste cenário concreto. O conhecimento externo é aceito pelo seu valor metafórico, tendo sempre presente que foi gerado em outro espaço e tempo, por outras pessoas, em condições peculiares e dentro de uma situação problemática sempre, em certa medida, singular. O professor enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move. Assim, dentro deste enfoque de reflexão, o conhecimento ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática.

Este último modo de conceber a reflexão vai, a meu entender, mais além dos propostos de Schön, ainda que se apóie fortemente em suas aportações sobre a reflexão na ação, ao delinear a reconstrução dialética do trabalho docente penetrando nas condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu pensamento e sua ação assim como o cenário onde intervém.

### **Stenhouse, Elliott e o movimento de investigação/ação**

Na Inglaterra, e a partir da relevante contribuição de Lawrence Stenhouse, desenvolve-se desde o final dos anos 60, uma importante corrente cuja influência é facilmente perceptível na atualidade na maior parte do mundo anglo-saxão. Seus principais representantes são Stenhouse, McDonald, Elliott, Carr, Kemmis, Smith e, em certa medida, Zeichner.

Deter-me-ei na análise das iniciativas de Stenhouse e de Elliott, pois considero que representam com justiça os delineamentos mais fundamentais deste enfoque. Para Lawrence Stenhouse (1970,1981), o ensino é, em primeiro lugar, uma arte em que as idéias educativas gerais adquirem uma expressão concreta. O ensino não

pode considerar-se como uma rotina mecânica de gestão ou de ingerência, é mais claramente uma arte onde as idéias se experimentam na prática de maneira reflexiva e criadora. A natureza do homem e do conhecimento exigem uma aproximação prática, aberta às imprevisíveis conseqüências de aumentar o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo.

Em convergência com os delineamentos de Peters, que defende decididamente o caráter ético e não instrumental de todo processo de ensino-aprendizagem, Stenhouse envolve-se no desenvolvimento de um projeto curricular de caráter nacional denominado *Humanities curriculum project*.

Propõe um modelo de desenvolvimento curricular que respeite o caráter ético da atividade de ensino. Um modelo denominado **processual**, onde os valores que regem a intencionalidade educativa devem transformar-se e concretizar-se em princípios de procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino. Neste modelo, o desenvolvimento do currículo é construído pelo professor, e requer a atividade intelectual e criadora do mesmo, para aprofundar seu conhecimento acerca dos valores educativos e para desenvolver uma capacidade para transferir tais valores à prática da aula.

Stenhouse chega a afirmar que não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento do docente, mas concebido este não como uma prévia preparação acadêmica, mas sim como um processo de investigação no qual os professores sistematicamente refletem sobre sua prática, e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção. Os delineamentos de Schön, Shulman e Grimmett, anteriormente expostos, são claramente o complemento imprescindível destas propostas.

Para poder desenvolver o modelo processual do desenvolvimento curricular, o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica; deve necessariamente converter-se em um investigador na aula, no ambiente natural onde se desenvolve a prática. Deste modo, surgem outras duas fecundas idéias que serão desenvolvidas e reelaboradas adiante entre outros, por J. Elliott: "*O desenvolvimento do currículo na escola e a investigação-ação*" como modo de provocar, por sua vez, o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor.

## **A INVESTIGAÇÃO/AÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE**

Para Elliott (1989) a investigação-ação emerge, pelo menos em embrião, como uma forma de desenvolver

o currículo nas escolas de inovação durante os anos 60. Assim pois, seu objetivo fundamental é melhorar a prática antes que produzir conhecimento.

É claro que as condições de sua origem e as necessidades a que se propõe satisfazer marcam esta linha de trabalho com uma forte vinculação com a prática. Melhorar a prática, compreendida esta como uma atividade ética, e não instrumental, exige um processo contínuo de reflexão de todos os que nela participam. Não há maneira de estabelecer de antemão qual é o método de ensino que garante, em circunstâncias concretas e para um grupo específico de alunos, a correta realização dos valores que queremos desenvolver. Neste caso, e tendo em vista que a correta concretização dos valores é sempre condicionada pelo contexto e em qualquer caso questionável, o único modo racional e ético de intervir é mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação.

Em segundo lugar, a investigação na e sobre a ação deve abarcar quantos aspectos podem estar afetando a realização dos valores considerados educativos, de modo que os alunos e os professores adquiram consciência dos fatores que no processo de sua evolução estão afetando seus pensamentos, ações e condutas. É pois, de alguma maneira um processo de reflexão sem final preestabelecido, tendo em vista que cada momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação sobre a ação, sobre a qual é indispensável que se reflita.

Em terceiro lugar, nesta espiral de ciclos de experimentação reflexiva, onde se entrecruzam os momentos de ação e de reflexão, transforma-se a prática ao transformarem-se os participantes e ao transformar-se a situação. Através da investigação/ação educativa, os professores transformam o cenário de aprendizagem (currículo, método de ensino e o clima da escola) em um cenário que capacite aos alunos para descobrir e desenvolver, por si mesmos, seu poder e suas capacidades (Elliott, 1989).

Transformam-se os participante ao desenvolverem sua capacidade para a discriminação e o juízo em situações humanas complexas, conflitivas, incertas e singulares. Como afirma Elliott (1989) "*se a investigação/ação consiste no desenvolvimento de uma forma de compreensão prática, constitui um modo de busca que reconhece plenamente as 'realidades' que desafiam os participantes em toda sua singular e desordenada complexidade. Deste modo, resiste a tentação de simplificar as coisas, as situações concretas mediante a abstração teórica, mas deve utilizar, e inclusive gerar, teoria para esclarecer, na prática, os aspectos mais significativos de cada caso. Na investigação/ação a compreensão teórico-analítica tem uma relação de subordinação ao desenvolvimento de uma apreciação holística ou sintética da situação como um todo*".

Transformam-se os participantes, ao invés de induzi-los a recompor seus esquemas padronizados de pensamentos, pressionados pelas evidências que constroem o processo criativo de interações que se desenvolvem na aula e na escola. *"Como argumenta Gadamer (1978), compreender a prática implica chegar a descobrir o modo como as crenças e valores (que são por sua vez construções históricas) alcançam forças poderosas que nos permitem descrever significados particulares aos acontecimentos...nossa experiência como professores proporciona significado e sentido aos acontecimentos...nossa experiência como professor tem significado para nós em função de nossa própria consciência, de modo que possamos interpretá-la"* (Smith, 1989, p.4-5). Isto, e apoiando-se no trabalho de Freire, propõe quatro tarefas que respondem a outras tantas questões:

1.Descobrir ...Que faço? 2.Informar...O que significa o que faço? 3.Confrontar...Como cheguei a ser o que sou? 4. Reconstruir...Como posso fazer as coisas de modo distinto?

Transforma-se a situação ao transformar-se o currículo e ao transformar-se o contexto. Assim, Elliott afirma que "a prática do ensino não é simplesmente a criação de indivíduos no cenário da escola, está formada por estruturas que transcendem ao poder de qualquer indivíduo para realizar a mudança. Esta estrutura manifesta-se na seleção, seqüenciação e organização dos conteúdos do currículo; nos programas de tarefas de aprendizagem que direcionam o trabalho com o conteúdo; na forma como os alunos são organizados socialmente, e como se atribuem e distribuem os recursos e o tempo" (1989, p.8).

Transforma-se a realidade, porque este processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, nova distribuição de poder e novos espaços para ir situando os retalhos de nova cultura que emerge na aula. Todo processo de mudança conduz inevitavelmente a oposições polêmicas dentro de uma realidade plural, cujo desenlace, ainda que imprevisível, será obviamente uma modificação da realidade.

Em quarto lugar, nem pelas próprias exigências da natureza da reflexão, nem pelas conseqüências que o processo desencadeia, a investigação/ação não pode considerar-se um fenômeno solitário na cabeça de um professor que trabalha preso em sua aula.

Se o sentido dos valores é sempre questionável e condicionado pelo contexto, as exigências racionais do processo de reflexão exige de forma iniludível, o contraste inter-subjetivo e plural, para poder encobrir os efeitos de uma argumentação unilateral cega, como qualquer outra, pelas condições do contexto. Em contraste, o diálogo, o debate, as iniciativas de observadores externos e o enriquecimento com experiências e teorias externas é uma condição em todos os processos de investigação/ação.

Por outro lado, as conseqüências do desenvolvimento de experiências de investigação/ação em aula afetam inevitavelmente os companheiros, a outros alunos e a vida da escola. Será com eles ou contra eles que o projeto se desenvolverá. Em qualquer caso, se a investigação/ação, como outra prática social, vai afetar um curso ou uma escola, impõe-se iniciar estratégias de colaboração e debate aberto.

Em quinto lugar, a investigação/ação, ao integrar, em um mesmo processo, a investigação, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e a prática, conduz a uma concepção que rechaça a estrita divisão do trabalho imposto pela racionalidade tecnológica e a qual as listas e tarefas especializadas distribuem-se ao longo de posições e responsabilidades hierarquicamente organizadas. *"Na medida em que como 'alheiros' e 'externos' podem-se justificar as tarefas e as linhas de especialistas, sua finalidade deve apoiar-se e facilitar a prática educativa reflexiva sem destruir a unidade de suas partes constituintes. Isto só pode ocorrer se as tarefas mais especializadas têm a função subordinada de cuidar da unidade da prática reflexiva como oposta à imposição sobre as práticas de uma hegemonia dos especialistas peritos com a missão de regular desde fora suas atividades"* (Elliott, 1989, p.8).

Para Elliott, como também para Fenstermacher, o conhecimento especializado, gerado fora do processo de investigação/ação tem sempre um papel instrumental, subordinado ao processo de reflexão. Posto que o conhecimento não tem valor independente de sua função, para ajudar a compreender as peculiaridades da situação em que se trabalha, esquecer este aspecto supõe, como assim tem sido ao longo da história em muitas experiências, um modo a mais de provocar a alienação do professor, impondo-lhe um conhecimento que não domina, e que tenderá a abandonar ante as exigências decisivas da prática.

Em definitivo, a investigação/ação propõe-se como um vasto programa de integração de processos em um esforço unitário por melhorar a qualidade do ensino mediante o aperfeiçoamento da prática, unifica processos freqüentemente contemplados como separados, por exemplo: o ensino, desenvolvimento do currículo, investigação educativa, evolução e desenvolvimento profissional" (Elliott, 1989).

A **investigação-ação**, que requer a participação de grupos, integrando no processo de indagação e diálogo participantes e observadores é, para Elliott, um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores ao requerer um processo de reflexão cooperativa; ao enfocar a análise conjunta de meios e fins na prática; ao propor a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes de desenvolvimento, desenvolvimento e evolução

das estratégias de mudança, ao propor como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional não apenas como marco de atuação senão como importante fator indutor de comportamentos e idéias; ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional **baseado na compreensão e orientado a facilitar a compreensão.**

Assim considerada, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria **compreensão.** As escolas transformam-se assim em **centros de desenvolvimento profissional do docente** onde a prática converte-se no eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias, no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação assumida da prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO RASCO, F. **Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del curriculum.** Universidad de Málaga. Trabajo mecanografiado, 1989
- ARGYRIS, c., PUTNAM, R., SMITH, D.Mc.. **Action Science.** London, Joseey-Bass, 1985
- CARR, W. **Quality in teaching.** London, Falmer Press, 1989
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. Rhythms in teaching: The narrative study of the teacher personal practical knowledge of classrooms. **Teaching and Teacher Education**, 2, 4: 377-387
- DEWEY, J. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.** Chicago, Henry Regnery Co., 1933
- ELLIOTT, J. **Studying the school curriculum through insider research: some dilemas.** Mecanografiado, Hong Kong, 1989
- FENSTERMACHER, G. Philosophy or research on teaching: three aspects. in: Wittrock, M.C.(ed.). **Handbook of research on teaching** (3. ed). New York, MacMillan, 1986
- \_\_\_\_\_ On understanding the connections between classroom research and teacher change. **Theorie into practice.** XXVI, 1:3-8
- GADAMER, H. **Truth and Method.** New York, Seabury Press, 1978
- GAGE, N.L. **The scientific basis of the art of teaching.** 1978
- \_\_\_\_\_ **Hard gains in the soft sciences: the case of pedagogy:** Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1985
- GAGE, N.L. & NEEDELS, M. Process-Product Research on Teaching: a review of criticism. **Elementary School Journal**, V. 89, 3: 253-300, 1989
- GREEN, T.F. Teacher competence as practical rationality. **Education Theory**, 26:249-262, 1976
- GRIMMETT, P.P. A commentary on Schön's view of reflection. **Journal of Curriculum and Supervision**, 5,1:19-28
- HABERMAS, J. **Knowledge and human interest,** Beacon press, 1971
- \_\_\_\_\_ **Teoria de la acción comunicativa,** Madrid, Taurus, 1987
- KEMMIS, S. Action Research and the politics of reflection, IN: D. Boud, R. Keogh and D. Walker, **Reflection: turning experience into learning.** London, Kogan Page, 1985
- KIRK, D. Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, 2, 2: 155-169, 1986
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. Paradigmas en la investigación didáctica. IN: J. Gimeno e A.I. Pérez Gómez (eds.). **La enseñanza, su teoría y su práctica.** Madrid, Akal, 1983
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I. & GIMENO SACRISTAN, J. Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. **Infancia y Aprendizaje.** 42:37-63, 1988
- POLANYI, M. **The tacit dimension.** New York, Doubleday, 1967
- SCHEIN, E. **Professional education.** New York, McGraw-Hill, 1973
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco, Jossey-Bass Publisheres, 1987

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner. How professionals think in action.** New York, Basic Books INC Publishers, 1983

SMITH, J. Developing and sustaining critical reflection en teacher education. **Journal of Teacher Education.** XXXX, 2: 2-9, 1989

STENHOUSE, L. **Humanities Curriculum Project: an introduction.** The School Council/Nuffield Foundation. London, Heineman Educational Books, 1970

\_\_\_\_\_ **Investigación y desarrollo del curriculum.**  
Madrid, Morata, 1984

STONES AND MORRIS. **Teahing practice: Problems and perspectives.** London, Methuen, 1972

YINGER, R.J. Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. **Teaching and Teacher Education,** 2,3:263-282, 1986

ZEICHNER, K. The ecology of field experience: toward an understanding of the role of field experience in teacher development. IN: M. Haberman e J.M. Backus: **Advanes in Teacher Education V. 3.** New Jersey, Ablex Publishing Cooperation, 1987

\_\_\_\_\_ The practicum as an occasion for learning to teach. **The South Pacific Journal of Teacher Education,** 14,2: 11-27, 1986

Endereço para contato:

Universidade de Malaga, Departamento de Educação  
Física - Pós-Graduação  
Plaza del Ejido s/n.  
Malaga - Espanha  
Fax: 003452263858