



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da
UNIUBE**

ALMEIDA, Célia Maria de Castro
Professora do Mestrado em Educação: Formação
de Professores, do Instituto de Formação de
Educadores da Universidade de Uberaba (MG).





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO:

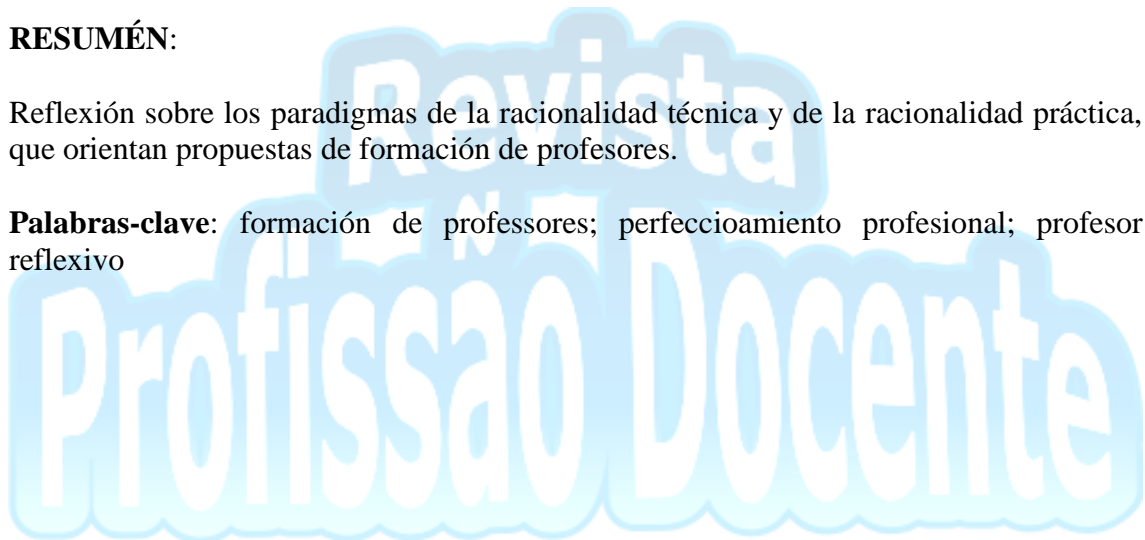
Reflexão sobre os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática, que orientam propostas de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores; aperfeiçoamento profissional; professor reflexivo

RESUMÉN:

Reflexión sobre los paradigmas de la racionalidad técnica y de la racionalidad práctica, que orientan propuestas de formación de profesores.

Palabras-clave: formación de profesores; perfeccionamiento profesional; profesor reflexivo





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Freqüentemente o professor é apontado como responsável pela má qualidade do ensino. No entanto, ao longo da história da educação, poucas foram as oportunidades dadas aos professores para que se manifestassem sobre suas práticas pedagógicas. Ações institucionais várias – propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação etc. - vêm sendo introduzidas no universo escolar sem que os professores possam opinar a respeito, como se fossem profissionais incapazes de exprimirem-se sobre o que os afeta diretamente.

Tal situação talvez possa ser atribuída ao fato de que, durante muito tempo, a educação norteou-se pelo paradigma taylorista, baseado na racionalidade técnica, que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Ao fragmentar as funções e conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, o paradigma taylorista separa pesquisadores e especialistas - os que elaboram propostas, planos, programas e modelos, enfim, os que produzem conhecimento - dos consumidores e executores dos conhecimentos e ações produzidos e planejadas pelos primeiros.

O modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca: (i) a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; (ii) o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; (iii) a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Transformada numa atividade técnica e instrumental – porque decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo - , a prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade.

Nas duas últimas décadas o modelo educacional fundado na racionalidade técnica vem sendo fortemente refutado, por vários motivos. Primeiro, porque defende a



aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, quando se sabe que a realidade, sendo complexa, singular, incerta, não se encaixa em modelos preestabelecidos.

Segundo, porque na prática não nos defrontamos com problemas genéricos, mas com situações específicas, que não podem ser solucionadas através da técnica, sempre considerada universal e passível de generalização. A racionalidade técnica, fundada na tradição positivista, ao invés de buscar métodos, princípios e técnicas que atendam às necessidades específicas de uma dada realidade, faz o movimento inverso: procura enformar a realidade às teorias, técnicas e métodos já que, sendo considerados universais, poderiam atender a toda e qualquer realidade.

Apple (1986) acusa o modelo tecnicista de adotar uma perspectiva de fora para dentro, ou seja, neste modelo o professor é visto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por outros. No entanto, prossegue Apple, os professores são profissionais capazes de julgarem e entenderem suas próprias ações. Assim, é preciso dar voz aos professores, no sentido proposto por Bakhtin (1981), ou seja, é necessário possibilitar ao professor “libertar-se da autoridade do discurso dos outros” (Vasconcelos, 1997).

Também Goodson (1997) discorre sobre a necessidade de se contemplar o pensamento do professor, seus conhecimentos práticos e sua reflexão sobre eles, propondo o desenvolvimento de estudos que falem, ao mesmo tempo, “de dentro do professor e para o professor”.

Outro autor que faz a crítica ao modelo da racionalidade técnica é Giroux (1997, p.158), para quem este modelo está calcado em “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a técnicos, de modo que, dentro da burocracia escolar, têm a incumbência de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriarse criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos



específicos.” Contrapondo-se a este modelo, o autor defende a idéia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que, se “nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, [...] destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos”. Assim, diz ele, é preciso “encarar os professores como intelectuais transformadores”, o que significa conferir à docência uma dimensão política (Giroux, 1997, p.161).

Em substituição ao modelo da racionalidade técnica, vários autores propõem o modelo da racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano.

Inspirando-se em Dewey, que já na década de 70 denunciava o perigo da racionalidade instrumental e apontava a experiência como sendo a primeira fonte de educação, muitos autores defendem a idéia de que a formação do professor deve estar fundada no modelo da racionalidade prática. Ou seja, eles entendem que o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional, processo em que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental. O que estes autores propõem é que o professor deixe de ser um técnico, um executor, para tornar-se um "investigador na sala de aula" (Stenhouse, 1975, apud Pérez Gómez, 1991), um "prático reflexivo" (Schön, 1991), um "prático autônomo" ou um "artista", capaz de criar suas próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente e artístico-criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos, adquiridos na prática docente (Pérez Gómez, 1991).

Esse processo de reflexão, convém ressaltar, não deve ser entendido como sendo independente do conteúdo e do contexto, mas sim como um processo que acolhe não apenas as experiências práticas, como também valores, afetos, interesses sociais e políticos. Trata-se de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e "contaminada", que



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

possibilitará ao professor integrar técnica e conhecimentos teóricos e práticos, superando, assim, uma relação linear e mecânica entre teoria e prática. Donald Schön é um dos maiores críticos do modelo tecnicista.

Analisando não só a formação dos professores, mas também a de profissionais de diferentes categorias, aponta os limites de uma formação voltada para a reprodução, e defende a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações. No que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um "prático reflexivo", alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia.

Desta maneira, entende que a formação do professor não se dá em momentos distintos - primeiro a formação teórica e depois a experiência prática -, mas no diálogo da prática com a teoria. É neste diálogo, problematizando sua experiência prática - buscando alternativas para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando entender o significado das perguntas e respostas formuladas pelos alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações - que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos. Ou seja, ao refletir sobre a prática o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um especialista técnico, que apenas reproduz estes conhecimentos (Schön, 1991).

Mais recentemente, nos anos 90, a literatura sobre a formação do "professor reflexivo" deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade como um todo. Passou-se a entender que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, os estudos sobre formação de professores passam a enfocar uma perspectiva mais complexa e mais ampla, considerando também as dimensões cultural, social e política do fenômeno educativo. Assim, conforme

Nóvoa (1991), a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. Ou seja, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Numa linha de pensamento semelhante à de Nóvoa, Zeichner (1993) destaca a importância do contexto, afirmando que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, levar em conta as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica. Em sua opinião, vivendo numa sociedade marcada por diferenças de classe, gênero, cor, raça, etnia e outras, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Em consonância com os mais recentes estudos sobre formação de professores, que apontam a pesquisa sobre a prática pedagógica como fator fundamental para o desenvolvimento profissional dos mesmos - em especial com o pensamento dos autores apresentados neste artigo - que foi elaborada a proposta do "Mestrado em Educação: Formação de Professores", do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Uberaba (MG). Buscando a formação do professor crítico e reflexivo, o curso privilegia a reflexão coletiva, a troca de experiências e o desenvolvimento de ações compartilhadas entre os vários sujeitos que constituem o grupo de professores em formação². Ao privilegiar a construção coletiva de saberes a partir da reflexão sobre o cotidiano dos vários contextos educativos postos em confronto, espera-se que o Mestrado em Educação da UNIUBE venha a contribuir para a transformação de vivências automatizadas, destituídas de sentido, em experiências vividas, no sentido benjaminiano, ou seja, plenas de sentido para cada um dos sujeitos deste processo e compartilhadas no coletivo.

Notas

O Mestrado em Educação da UNIUBE foi implantado em 1999. Para maiores informações sobre o curso acessar <http://www.uniube.br/cursos>.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. (1986) Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education. New York: Routledge.

BAKHTIN, M. M. (1981) The dialogic imagination (C. Emmerson, M. Holquis, trad.) Austin, TX: University of Texas Press.

GIROUX, H. A. (1997) Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOODSON, I. F. (1997) Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (Coord.). (1991) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

PÉRES GÓMEZ, Angel. (1991) O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

SCHÖN. Donald A. (1991) Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote.

VASCONCELOS, T. M. Sena de. (1997) Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

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

Célia Maria de Castro Almeida

Professora do Mestrado em Educação: Formação de Professores, do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba (MG).

