



Eixo Temático: 6 - Práticas pedagógicas, formação de professores e formação continuada

REFLEXÃO SOBRE OS LIMITES DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Luís Fernando Gastaldo¹

Mariel da Silva Haubert²

Lenir Basso Zanon³

Introdução

Neste texto é abordada a problemática da formação do professor, com atenção voltada para as implicações da ampla tendência de se manter as tradicionais concepções e práticas formativas pautadas na racionalidade técnica, herança do positivismo lógico, segundo a qual os problemas práticos são vistos como algo simples, cujas soluções, também simples, formuladas por especialistas, fora dos contextos do exercício da profissão. Na racionalidade técnica, a prática é vista como mera aplicação de teorias e técnicas científicas, negligenciando, assim, a sua complexidade, singularidade, dinamicidade e inerente conflito de valores (SCHÖN, 2000). Com vistas a avançar na compreensão dos desafios que acompanham as mudanças nas concepções e práticas formativas do professor, para tecer tal discussão, este texto foi organizado em forma de ensaio teórico, com foco nas relações de implicação entre saberes e fazeres que acompanham os complexos e dinâmicos processos constitutivos da formação, na intermediação entre os contextos da academia e da escola.

Desenvolvimento da Abordagem do Tema

Estão vivas em nossa memória as imagens de políticas e de processos de formação de professores majoritariamente organizadas como caminhos que consideram o docente mais como objeto da formação do que como sujeito de uma formação, constituinte da identidade docente. Durante as últimas décadas uma série de estudos e pesquisas têm buscado indicativos

1Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Mestre em Ensino de Física (UFN), Graduado em Matemática/Física (UFN). E-mail: lfkastaldo@uffs.edu.br.

2Doutoranda em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Mestre em Educação nas Ciências. Graduada em Letras. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. E-mail: haubertmariel@gmail.com.

3Doutora em Educação. Mestre em Ciências (Bioquímica). Graduada em Farmácia e em Bioquímica. Especialista em Ensino de Ciências Docente pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. E-mail: bianon@unijui.edu.br.



XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED)

I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)

para a superação de uma educação centrada na racionalidade técnica e instrumental, propondo aproximações com modelos de racionalidade prática e também da racionalidade crítica, relativos ao conhecimento no âmbito do contexto escolar (IMBERNÓN, 2010; SCHÖN, 2000, TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992).

O contexto acadêmico, por muito tempo, baseou-se em um mesclado entre conteúdos pragmáticos, racionalidade técnica, exercício puro da profissão, formação/prática tecnicista, a fim de cumprir com seus currículos e com suas normas e regras formais que o modelo positivista exigia.

Nos anos 70, ainda não havia incentivos para uma prática/formação reflexiva, período marcado pelo tecnicismo, em que o cumprir com o proposto era suficientemente aceito. Nos anos 80, começou-se o desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas alternativas, porém ainda de forma tímida, sem grande expressão na mudança do contexto do ensino e aprendizagem. Nos anos subsequentes deu-se sequência aos processos de reconstrução dos processos de formação, ora com maior e ora com menor representatividade. Vislumbrar perspectivas para o desenvolvimento de uma formação docente direcionada para uma prática emancipatória é algo ainda recente, tendo muito que avançar nessa perspectiva, pois são ainda prevalentes os modelos formativos pautados na racionalidade técnica.

No que tange à formação continuada dos profissionais da educação, no Brasil, em termos legais, é garantida pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e é referenciada pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). Mas textos oficiais também são influenciados por questões ideológicas de quem os elabora. Por este viés, críticos de políticas educacionais (FREITAS, 2007; GATTI, 2008) consideram que a educação brasileira, e mais especificamente a oferta de formação continuada, está submetida a interesses do mercado atrelados a demandas da globalização, na égide de um desenvolvimentismo alienado aos interesses do capital.

Nos últimos anos, assistimos a uma profusão de cursos, seminários, capacitações, treinamentos, cursos online síncronos e assíncronos bem como pacotes de formação de grandes empresas, ofertadas aos gestores da educação privada e da educação pública (estados e municípios), por vezes vistas como soluções prontas que, mesmo formuladas por especialistas fora dos contextos da prática, uma vez aplicadas pelo professor, resolveriam os problemas da realidade. A concepção teórica que norteia a maioria dessas propostas



XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED)

I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)

formativas tem como base científica o positivismo, pela racionalidade técnica, utilizando-se de exemplos bem-sucedidos de outros professores, mas sem passar pela contextualização e reflexão crítica, propondo pseudo-respostas ao ilusório problema comum (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Como aponta Shön (2000, p. 37), “na perspectiva da racionalidade técnica [...] o profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais”, procurando a aplicação de teorias e técnicas para a solução de problemas instrumentais da prática. No entanto, a complexidade dos fenômenos educacionais, das situações do contexto escolar e das implicações profissionais e pessoais da docência, pode transformar-se em elemento de obstaculização do desenvolvimento profissional do professor, principalmente em tratos fragmentados de tais questões. Não se trata, portanto, de substituir dicotomicamente os elementos de abordagens reducionista da racionalidade técnica, pelas incertezas do “pensamento complexo” (MORIN, 2007). É necessário que se desenvolva a dialogicidade entre modelos diversificados de formação, concebendo processos formativos que não estejam limitados a padronizações, mas que se aproximem qualitativamente do contexto e da especificidade educacional em que o professor exerce sua profissão.

O professor não é um executor de instrumentos pedagógicos pensados por outros. O professor é pesquisador. Maurice Tardif faz o alerta aos professores que incorporam à prática docente saberes que não são por eles produzidos ou não são legitimados por eles. Para o autor, esta relação do professor com seus saberes profissionais implica “em uma certa distância - social, institucional, epistemológica, que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros” (TARDIF, 2010, p. 42). Para Nóvoa (1992, p. 27) “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.”. O autor também reforça a ideia de que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, o caminho para que os processos de formação possam contribuir para uma efetiva construção de identidade docente é superar as amarras limitadoras de algumas práticas de racionalidade técnica ainda vigentes no fazer e no constituir-se docente. Cabe aos



XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED)

I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)

professores entenderem-se como sujeitos protagonistas e coletivos de sua formação, fazendo do espaço escolar ampliado, um lugar de permanente aprendizagem e participação na interface entre academia e escola, que resulte na construção de conhecimentos pedagógicos, científicos, culturais e de autonomia profissional.

Sabe-se que ainda persiste uma postura que supervaloriza saberes provenientes da formação técnica, praticados e produzidos por professores no exercício da profissão. Isso decorre, muitas vezes, de uma cultura pragmática do conhecimento que exclui a reflexão teórica. Porém, muito se tem discutido sobre a necessidade de repensar a educação acadêmica em seus fundamentos e em suas perspectivas, sobre a complexidade dos processos de desenvolvimento humano, suas condições e a fluidez de seus limites de tempo e espaço. O saber, na perspectiva do crescimento pessoal e intelectual, configura-se como dinâmico e processual, considerando o entrelaçamento entre teoria e prática, exigente da proposição de situações em que a pesquisa, o ensino e a extensão sejam consideradas inerentes a formação do sujeito. Assim, vê-se como fundamental o papel e o lugar do professor que visa uma prática reflexiva, crítica e investigativa.

O professor que olha para sua prática dando prioridade ao pensamento crítico e reflexivo, ao vivenciar suas ações, consegue rever e reelaborar os conhecimentos teóricos e vivenciar situações de ensino e aprendizagem crescentemente significativas para si e para os educandos. Ao perceber tais aspectos, oportuniza a vivência com variados contextos que podem contribuir para uma rede de interconexões e interlocuções que valorizam um entrecruzamento entre os saberes e novas atribuições de sentidos e significados.

Para tanto, é relevante compreender, por exemplo, a distinção entre conhecimento e saber. Conhecimento, na perspectiva de Shulman e Fiorentini, é a produção científica, rígida, aceita pelo formalismo das academias, enquanto o saber é um processo mais dinâmico, um modo de conhecer, sem tantas regras de validação. Historicamente, a formação do professor centrava a força no conhecimento que deveria possuir a partir do estudo de uma área ou conteúdo. Hoje, busca-se valorizar o saber do professor que constitui o ensino e a aprendizagem, o conhecimento pedagógico e curricular para fins de uma prática que valoriza a criatividade, criticidade em busca da emancipação de sujeitos em processo de desenvolvimento.



XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED)

I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)

O que se percebe é que o professor, em seus complexos contextos de formação, vem sendo constantemente desafiado a se reinventar, modificando suas concepções, práticas, posturas e crenças que o impeçam ou o lancem para frente na direção de transformar e se transformar no contexto das práticas educativas. A priori, é necessário atribuir importância a teoria e a prática em um processo de relacionamento na construção dos saberes. Assim, é relevante dizer que essa postura tem um caráter evolutivo e processual, sem fim determinado, constitui-se pela interação com o outro, é contextualizado em situações determinadas dentro de uma prática pedagógica, considera a emoção em um processo de produção de sentidos e significados.

Carr e Kemmis (1988) contribuem nessa discussão ao situar os saberes docentes a formação de professores e a prática pedagógica num contexto de práxis emancipatória. Com o objetivo de romper com a principal limitação do profissional de ensino, propõem que os professores explicitem sua teoria de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos teóricos e práticos. A proposta por eles discutida de uma ciência educativa crítica é almejada como movimento de produção interativa da teoria crítica do ensino. Dessa forma, a formação do professor não dicotomiza teoria e prática, mas as articula em relação de mútua reciprocidade. Os eixos teóricos continuam com grande destaque ao longo da formação, porém, relacionados à prática pedagógica como forma de problematização e ressignificação pela interação em permanente relação de diálogo com o mundo da vida profissional e pessoal. Conforme Carr e Kemmis (1988),

Alguns de nossos saberes se desfizeram logo que começamos a considerá-los seriamente como guias de ação; outros resultaram modificados, aprofundados, melhorados através da análise e da verificação ativa. O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. (CARR; KEMMIS, 1988, p.61).

A relação dialética entre a teoria e a prática auxilia na formação do professor e na sua relação com o acadêmico de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como processo de sistemática reflexão crítica. A relação entre teoria e a prática é imprescindível de ser assumida pelo profissional da educação, sendo essencial investir no pensar pedagógico coletivo, assumindo uma postura crítica e reflexiva em relação ao saber e ao fazer docente. Os saberes do professor não se apresentam de forma fragmentada, parcial. Por isso, a melhor



forma de cumprir com esse papel é pensar dialeticamente o teórico e o prático, ambos inerentes à formação e prática do professor.

Algumas Considerações Finais

Não cabendo, no limite deste texto, abordar de forma extensiva a problemática da formação de professores, nele foram expressos alguns entendimentos que acenam para a valorização de modalidades de organização dos programas e processos formativos que se contraponham aos moldes da racionalidade técnica, em defesa de uma perspectiva reflexiva e crítica. Nela subjaz uma permanente relação não dicotômica entre teorias e práticas docentes, cunhada na relação de diálogo transformador de saberes e fazeres docentes sistematicamente entrecruzados nas tramas das relações entre processos de formação desenvolvidos na interface entre academia e escola de educação básica. Persistem grandes e complexos os desafios que acompanham os movimentos de mudança nessa direção, mas são eles que vêm lançando luzes na caminhada em prol da transformação, ao mesmo tempo, das teorias e das práticas com que são tecidos os novos percursos organizativos da formação inicial e continuada reciprocamente implicadas nos avanços dos conhecimentos que reconstroem as próprias dinâmicas dos processos de desenvolvimento pessoal/profissional.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona – Espanha: Ed. Martinez Roca, 1988.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. de; MELO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. C. et al. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Acesso em: 18/10/2020.



GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 18/10/2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso: 17/10/2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Palavras-chave: Formação Docente. Perspectiva Crítica. Racionalidade Técnica.