FIOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Delvânia Aparecida Góes dos Santos (PPGE/UFMT) – delvaniagoes@gmail.com
GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo:
Este trabalho resulta de provocações feitas por meio de uma experiência de ensino remoto, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT em meio a pandemia ocasionada pelo Covid-19, portanto, é fruto de uma experiência de resistência e superação no âmbito da docência superior. O artigo apresenta um rápido olhar sobre alguns conceitos referentes ao currículo (GOODSON, 1995; MACEDO, 2006) e a formação de professores (CAMPOS; PESSOA, 1998; GERALDI, 1998, ZEICHNER; LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002). Trata-se de um estudo sistematizado, de cunho bibliográfico, que busca discernir o urdume e as tramas que tecem o modelo do professor reflexivo enquanto possibilidade de constituição identitária profissional. A inquietação impulsionadora desta investigação é desemaranhar os fios de sentidos que dão sustentação ao modelo do professor reflexivo, contrapondo-o ao modelo tecnicista vigente nas instituições de Ensino Superior nos meados de 1980. Para isso, revisito os principais movimentos de tessitura do paradigma do professor reflexivo, na esperança de encontrar nessa cesta epistemológico-teórica sentidos que oportunizem novos olhares e possam fortalecer a formação de professores, principalmente mediante o cenário político da atualidade.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Professor Reflexivo.

1 Introdução

As constantes e abruptas mudanças sociais – vetorizadas pelas políticas neoliberais e pela instabilidade econômica instaurada no mundo – têm gerado novas formas de opressão, aumentando exponencialmente as desigualdades e as injustiças sociais, por conseguinte, fazendo crescer a pobreza, a exclusão e ameaçando os projetos de futuro das camadas menos privilegiadas da sociedade. Diante de tal conjuntura, surgem novas inquietações a respeito da formação que os professores possam estar recebendo para promover, ou não, o ensino em suas dimensões político-culturais.

Se levarmos em conta, a complexidade da trama político-econômica globalizada e de seus efeitos desmanteladores das conquistas sociais, poderíamos dizer que a educação política do discurso, esteada por um ensino emancipatório do pensamento e da linguagem nunca se fizeram tão necessários para o engajamento nas lutas contra as mazelas sociais e os impactos das ações humanas no planeta.

Em acréscimo a tanta complexidade, chegamos a um ponto crítico, dolorosamente desvelado e exposto pela situação da pandemia pelo Covid-19 – fomos forçados a passar por uma análise SWOT (Forças/Fraquezas; Oportunidades/Ameaças) em escala mundial – devastadora, ameaçadora e dolorosa, entretanto, nossas crises, fraquezas e feridas sociais ficaram completamente visíveis e registradas, exigindo posicionamento e comprometimento de cada cidadão.

Se a crise generalizada, vivida nos últimos dez meses, colocou a sociedade global em alerta máximo, também não falhou em exigir reflexões sobre a urgência de outras posturas coletivas a fim de redimensionar, ressignificar e reorientar as políticas mundiais – as brechas e as gretas estão abertas, aguardando possíveis mudanças no curso das ações humanas.

No que tange à Educação, há vários aspectos a serem repensados e reconfigurados. No entanto, penso que a formação de professores é uma das prioridades para a mudança educacional, seguida de investimentos em políticas públicas e em políticas curriculares mais dialógicas.

No território da formação de professores, mediante aos pontos que são apresentados na parte introdutória deste artigo, justifica-se a demanda por pesquisas dedicadas às esferas político-culturais da formação docente, em particular, no que se refere à linguagem constituidora da formação profissional e dos impactos da não apropriação da dimensão político-cultural dos saberes que circulam no ambiente formativo.

Seja na esfera do currículo ou no âmbito da formação profissional e suas especificidades, a conscientização da existência de diferentes paradigmas de formação reveste-se de fundamental importância para a construção de um repertório teórico-didático que envolvam práticas sociais e práticas de ensino mais abrangente, mais críticas, e, principalmente, emancipatórias.

Para viabilizar essa discussão, ancorada em uma pesquisa bibliográfica, decidi revisitar, dentre as diferentes epistemologias e teorias relativas a formação de professores, apresentadas na disciplina de Seminário Avançado II, a que trata do "professor reflexivo" (CAMPOS; PESSOA, 1998; GERALDI, 1998, CONTRERAS, 2002) e também busquei dar um pouco de visibilidade aos conceitos de currículo sobre os quais tenho me debruçado (GOODSON, 1995; MACEDO, 2006).

A fim de ampliar minha visão sobre tais temáticas, e de me familiarizar com a produção acadêmica de pensadores brasileiros que atuam nesse campo do conhecimento, fiz uma releitura de textos fundadores que constituem as bases epistemológicas e conceituais do paradigma do professor reflexivo, a partir de perspectivas de pesquisas realizadas em nosso país.

Portanto, o objetivo central deste texto acadêmico é compreender, panoramicamente, os pensamentos e as ações que movimentam o campo da formação docente e do currículo, de modo a vislumbrar possibilidades de deslocamentos de sentidos que se apresentem potentes para gerar novas interlocuções favoráveis à renovação do currículo e da formação de professores, a partir do modelo do professor reflexivo.

1.Breve contextualização sobre sociedade e educação

Se faz importante entender que as formas de construir conhecimento e de teorizar conceitos estão inseridas em contextos mais amplos, que envolvem dimensões históricas, políticas, culturais, sociais, econômicas, de cada área do saber.

Neste artigo reflexivo, antes de discutir algumas perspectivas de currículo e de formação de professores, achei relevante destacar primeiramente uma esfera mais abrangente na qual esses construtos estão inseridos: sociedade e educação. Nesse sentido, vou fazer uma rápida apresentação dos contextos histórico-sociais que influenciaram, e ainda exercem influências, sobre a Educação, em especial em nosso país.

Baseada em estudos sobre pesquisas educacionais, realizados por teóricos brasileiros (GOUVEIA, 1971; CAMPOS; FÁVERO, 1994; MACEDO; SOUZA, 2010; ZANETTI, 2017), é possível enunciar que nos anos 1970, período de Guerra Fria e ditaduras, surge no Brasil uma "relação escola-sociedade" com fortes influências da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia.

Nas décadas de 1980 e 1990, segundo esses estudiosos, consolida-se a perspectiva sociológica da escola, quando acontece uma "virada" no Ensino Superior, cujo foco formativo procura se alinhar à produção do trabalho no modelo Fordista – influência do modelo norte-americano. Nesse período, no Brasil, ganham forças os projetos educacionais da EJA, de creches, de escolas comunitárias, bem como se fortalecem os movimentos educacionais populares e as escolas do campo.

No período de transição da sociedade e da educação do século XX para o século XXI, a partir de 2000, com a força crescente das políticas neoliberais globalizantes surge a demanda social por um trabalhador mais flexibilizado do que o fabricado nos moldes fordistas – que estava vinculado à uma ótica especializada/especialista, seguindo uma lógica técnico-racional. O mercado do trabalho passa, então, a demandar trabalhadores mais qualificados: "multitarefeiros" e "multiculturalizados".

Entretanto, o Ensino Superior no Brasil não fazia parte desse grande projeto, que era mais uma exclusividade dos países globalizantes, e não dos países globalizados. Por conseguinte, o Ensino Superior em nosso país passa a ter uma função muito mais de qualificação profissionalizante do que de uma qualificação pensante, intelectualizada.

Os estudiosos relatam, por exemplo, que a USP e a UNICAMP – universidades consideradas como "a elite intelectual do país" começam, à época, a dissolver sua tradição e se render à uma formação superior mais em conformidade com as demandas do mercado internacional.

A partir de 2010, as crises político-econômicas e os conflitos sociais em escala mundial se intensificam e as políticas neoliberais dão à Administração e à Economia um poder de hegemonia que impacta diretamente nos projetos educacionais, demandando das instituições de Ensino Superior, uma formação profissional voltada às exigências do capital internacional e das instituições financeiras e reguladoras, e não necessariamente para a formação humana pensante.

No atual momento histórico, a partir de 2020 mais precisamente, nos encontramos em um estado pandêmico, de escala inédita na história, que obrigou a flexibilização dos currículos escolares e levou apenas uma parte privilegiada da população a continuar sua formação por meio do ensino remoto, escancarando, desse modo, os processos de exclusão social e as condições de pobreza e miséria presentes em todos os cantos do mundo.

Indubitavelmente, a pandemia disseminada pelo Covid-19 deflagra a crise da sociedade capitalista em todos os seus setores e oficializa, historicamente, os indicadores de nossas injustiças e de nossas ações nocivas ao planeta. O contexto mundial clama por ressignificação, por conscientização da importância do agir coletivo, por mudanças radicais de atitudes e posturas.

Nesta contextualização sucinta, baseada nos relatos de importantes estudiosos da área de Educação e do campo da pesquisa educacional no Brasil (CAMPOS; FÁVERO, 1994; MACEDO; SOUZA, 2010; ZANETTI, 2017), podemos observar o papel que a Educação exerce nas diferentes configurações sociais, no decorrer histórico do tempo, e que, as escolhas de nossos governantes deve ser feita com muita cautela, pois os resultados dos estudos deixam claro que, qualquer mudança no campo político, impacta diretamente no currículo e nos projetos de educação de uma sociedade.

‘Encerramos aqui essa breve discussão sobre educação e sociedade e, na sequência, abordaremos algumas questões referentes ao currículo e a formação docente.

2.Olhar teórico-epistemológico

2.1.Sobre currículo

Em sentidos mais gerais, podemos dizer que o currículo abrange as experiências de aprendizagem implementadas pelas instituições de ensino que, supostamente, devem ser vivenciadas pelos estudantes ou aprendizes. A grosso modo, no currículo escolar está contido os conteúdos a serem abordados para instigar e orientar o processo de ensino-aprendizagem bem como as metodologias que podem ser utilizadas para os diferentes níveis de escolarização.

Entretanto, conforme Moreira (1999), essa é uma visão bastante genérica e externa do currículo, que carrega sentidos de currículo como um meio que procura garantir aos educandos o “direito à riqueza de conhecimentos e de culturas produzidas socialmente, representando uma proposta de organização da trajetória de escolarização”.

Mediante essa constatação, buscaremos aqui, problematizar essa concepção tradicional de currículo, por assim dizer, e nos esforçaremos para trazer perspectivas e dimensões mais abrangentes sobre esse conceito-chave do processo educacional.

De acordo com Goodson (1995, p.07), um pesquisador britânico, historiador do currículo, “a historicização do currículo era uma estratégia central no enquadramento teórico do movimento conhecido por Nova Sociologia da Educação – NSE”, liderado por Michael Young na Inglaterra. Contudo, segundo Goodson, o propósito de utilizar a História para “revelar os aspectos contingentes e histórico dos currículos educacionais” permaneceu apenas uma promessa e um ideal no programa de pesquisa do grupo NSE.

Goodson resgata esse projeto e assume para si o papel de estudar o currículo em uma perspectiva histórica, entendendo o currículo como um construto que faz interface, ou interrelaciona, diferentes áreas de conhecimento. Para o autor, entender o currículo significa “compreender o que vem antes do processo de ensino-aprendizagem, e suas

etapas, até a construção do conhecimento", inclusive, segundo o autor, "faz parte do currículo compreender até mesmo o insucesso desse processo" (GOODSON, 1995, p.08).

O pesquisador destaca dois pontos centrais, sob os quais a 'história do currículo' nos auxilia na compreensão desse construto: 1) entender o conhecimento materializado do currículo, não como fixo, mas como um artefato social e histórico sujeito à mudanças e flutuações; e 2) o currículo, não como algo estabelecido de uma vez por todas, mas enquanto um processo em constante fluxo e transformação (p.9).

Ao meu ver, Goodson (1995) oferece uma base teórica importante para os estudos do currículo, pois, penso ser um ponto de partida relevante, interpretar o currículo como um processo contínuo, em fluxo, com rupturas, descontinuidades, dissensos e conflitos. Como, pertinentemente, teoriza Miguel Arroyo (2011), o currículo precisa ser visto como "um território de disputas".

Goodson (1995, p.8) avança ao teorizar o currículo, não como apenas um processo lógico, mas como um processo social, no qual, de acordo com o autor, "convivem lado a lado, os processos lógicos, epistemológicos, intelectuais", assim como "processos menos formais, por exemplo, interesses, crenças, rituais, conflitos simbólicos e culturais", todos esses elementos apresentando suas necessidades de legitimação, ou sendo objeto de interesse e de controle, no que se refere aos "propósitos de dominação ligados a ideias hegemônicas de classe, raça ou gênero".

Me identifico com o pensamento de Goodson (1995, p.9) quando este assinala que se faz necessário considerar o "caráter caótico e fragmentário" das forças que "moldam ou determinam o currículo". Tal constatação me remete ao pesquisador e teórico do Letramento Crítico (LC), professor Lynn Mário Trindade de Menezes Souza e suas falas sobre a "pedagogia da suspeita", que nos instiga a pensar nas intencionalidades dos processos, sejam elas relativas aos grupos sociais ou aos processos subjetivos e individuais: "O que eu acho que sei? O que eu 'não sei' porque acho que 'sei o que sei? O que eu não saberei se continuar 'sabendo o que sei'? A quem interessa que eu 'ache' que eu saiba o que 'acho' que sei"?

Em suma, se faz necessária a "conscientização" da relatividade, do movimento, da contingência dos processos sociocognitivos; da coexistência das diferenças e das diversas perspectivas políticas e culturais que permeiam as nossas vivências cotidianas e que impactam, por sua vez, os projetos educacionais e as construções curriculares.

Nesse sentido, podemos destacar os trabalhos de pesquisa sobre currículo no Brasil, realizados por Elizabeth Macedo (2006), que faz uma análise de teses e dissertações cujo o propósito, segundo a autora, é o de problematizar e distinguir dois conceitos-chaves da área: o de "currículo formal" e o de "currículo vivido". A pesquisadora brasileira, defende que "essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo" (MACEDO, 2006, p. 98)

Segundo a pesquisadora, o "currículo vivido" corresponde à cultura vivida na escola, que ela entende como as formas pelas quais a articulação de saberes ocorre na prática cotidiana escolar, bem como, as implicações políticas dessa articulação entre o prescrito e o realizado. Dentre as consequências levantadas nos estudos de Macedo (2006,

p.98), estão “o fortalecimento da lógica do currículo como prescrição e o privilégio de uma concepção de poder linear”.

Em uma abordagem alternativa, Macedo (2006) propõe que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola.

O argumento subjacente a essa abordagem é a de que o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas em uma perspectiva de poder menos hierárquica e (mais) vertical. Isso implica pensar outras formas de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular.

Segundo Macedo (2006, p.99), foi a partir da década de 1980, que os estudos sobre currículo no Brasil ganharam força e destaque. As publicações em periódicos e revistas nacionais aumentaram de modo que, a literatura nacional sobre a temática do currículo passou a dialogar com as traduções da literatura da área que eram importadas dos EUA e da Inglaterra. A autora defende seu argumento, afirmando que “o incremento da produção no campo ao longo dos últimos 20 anos comprova, de forma irrefutável, que nossa reflexão sobre currículo é hoje muito superior à que era realizada nos anos 1980” (MACEDO 2006, p.99).

Contudo, se faz importante destacar que alguns pesquisadores do currículo, por exemplo Greene (1977), defendiam, a partir de uma matriz fenomenológica, que o currículo precisava se abrir à experiência dos sujeitos, redefinindo o que, até então, se denominara por currículo como “saber socialmente prescrito a ser dominado”.

Dessa forma, Greene propunha a superação da ideia de currículo enquanto um documento preestabelecido, por uma concepção que englobasse atividades que permitissem ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida. (GREENE, 1977 Apud MACEDO, 2006, p.100).

Importante pontuar que Macedo, apesar de reconhecer a contribuição de autores como Young e Whitty (1977), Goodson (1995), Young, (2000), ao apontarem o currículo “como fato” – designando a ideia de que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo e alertando que essa perspectiva coloca o currículo como lugar em que o saber reificado tende a tomar forma daquilo que deve ser ensinado – a autora brasileira propõe que a discussão sobre currículo se posicione um passo à frente:

> trabalharei, nas discussões que se seguem, com as ideias de currículo como fato/pré-ativo e currículo como prática/ativo. Interessa-se, particularmente, entender como essas distinções se associam com uma outra separação – a cultura que é objeto de ensino e a cultura que a escola produz. Defendo que, ainda que Young e Whitty (1977) e Goodson (1995) advoguem a integração entre essas dimensões do currículo, a sua própria existência acaba por reforçar a separação entre produção e implementação de propostas curriculares, consolidando uma visão prescritiva do currículo” (MACEDO, 2006, p.101).

Macedo ressalta ainda que, pensar o currículo “como fato”, em uma relação entre currículo e cultura, denota, de qualquer forma, uma ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de “transmissão da cultura”.

O conceito de currículo como fato se articula, assim, com o que Forquin (1993) tem denominado de cultura escolar, uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir. Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o mosaico a que denominamos currículo (MACEDO, 2006, p.101-102)

Apesar de Macedo (2006) reconhecer, por meio de sua pesquisa, que as abordagens críticas e pós-críticas do currículo tenham questionado a ausência de determinadas culturas nessa “seleção denominada currículo”, e também a ausência de questionamentos das relações de poder que a produz, a estudiosa entende que o sentido predominante de cultura no espaço escolar permanece sendo o de “cultura como objeto de ensino”.

A contribuição do trabalho investigativo de Macedo (2006), no que concerne às pesquisas sobre o currículo, é inegavelmente a constatação que, de modo geral, a dimensão política do currículo foi negligenciada ao longo dos anos. De acordo com a pesquisadora, esse fato implica no reforço/consolidação do modelo dicotômico, que, nos últimos anos, tem aumentado a pressão econômica por eficácia e padronização, e vem naturalizando o discurso administrativo-econômico reducionista.

Mediante todos os argumentos e fatos apresentados sobre o currículo até este ponto de nosso artigo, não conseguimos deixar de pensar na importância de abordar o currículo a partir de uma perspectiva pós-colonial, que defende a hibridização cultural como local da cultura, e aponta para a necessidade de se posicionar em um outro espaço de diálogo (BHABHA, 1998).

Ou, ainda, por perspectivas da decolonialidade, que começam as discussões sociais a partir do reconhecimento das diferenças, da ideia do campo social como território de disputa de poder, da consciência das opressões e das injustiças sociais resultantes de projetos políticos que privilegiam poucos.

Contudo, penso ser também muito relevante, articular conhecimentos acadêmicos e abrir espaço para o diálogo em territórios fronteiriços, com espaços para oxigenação das ideias mas com a consciência alerta para a necessidade de discutir e negociar sentidos a partir de vertentes menos antagônicas, permitindo posicionamentos em terrenos íngremes, porém com alguma condição de ressignificar e de reconstruir princípios de esperança, de ecologia, de buscar alternativas capazes de diluir o egocentrismo humano em favor da permanência digna das vidas do planeta.

2.Sobre a formação de professores

A discussão teórica referente à formação de professores que pretendemos iniciar aqui, apresenta um recorte das principais ideias e conceitos em torno da formação docente

a partir dos anos 1990, mais especificamente, com a retomada da discussão sobre a formação profissional no ensino superior, que buscava compreender à época, os sentidos de performance/performatividade no âmbito do trabalho, mediante as demandas apresentadas pela chamada "nova ordem mundial".

Um dos principais autores e estudiosos dessa 'nova profissionalidade' é o filósofo e professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Donald Schön, que ressignificou o conceito de profissional "reflexivo" e o trouxe de volta para a discussão de formação de professores. Para o estudioso norte-americano, as mudanças no contexto sociohistórico das últimas décadas do século XX indicavam que uma reforma educativa se fazia necessária. Portanto, imbuído de suas observações, Schön (1995) decide expor academicamente suas inquietações relativas à formação profissional de professores:

> quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças (alunos) a desenvolver? Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias no desempenho de seu trabalho? (SCHÖN, 1995, p.79-80)

Por meio desses questionamentos, é possível perceber a preocupação de Schön com dois aspectos centrais - a formação de profissionais capacitados em desenvolver as capacidades do outro (aluno) e a formação de professores que "dão razão ao aluno" (SCHÖN,1995, p.82), ou seja, o professor que busca entender as necessidades de seus alunos e leva-los, reflexivamente, a integrar seus saberes já constituídos a novos saberes.

A ideia de "reflexão" proposta por Schön, desloca o profissional docente do papel tradicional de "transmissor/reprodutor do conhecimento" e o coloca como facilitador/mediador/construtor do saber. Esse deslocamento de sentido implica que o professor pode ser reconhecido como um profissional capaz de ampliar o seu próprio escopo de capacidades e habilidades – em outras palavras, o professor não apenas promove a formação de seus alunos, mas também cria um espaço para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Schön (1995), para desenvolver as capacidades mencionadas acima, o professor precisa refletir sobre suas práticas de forma sistematizada. Para isso, o autor propõe que o professor faça: a) reflexão-na-ação; e b) reflexão sobre a reflexão-na-ação. Por reflexão-na-ação, Schön (1995) define a capacidade do professor em

> familiarizar-se com o tipo de saber do aluno, prestar-lhe atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam os alunos a descobrir certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular seu conhecimento na ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995, p. 82).

No caso da "reflexão sobre a reflexão-na-ação", o autor explica que se refere ao ato de "olhar retrospectivamente", de "pensar no que aconteceu, no que observou", e,

principalmente “no significado que atribuiu” ao evento e na eventual “adoção de outros sentidos” relativos ao ocorrido (SCHÖN, 1995, p. 83).

Para aprofundarmos nosso entendimento do conceito de “profissional reflexivo”, teorizado por Schön (1995), em seu livro com o mesmo título, trazemos as interpretações de Campos e Pessoa (1998), em seu artigo intitulado “Discutindo a Formação de Professoras e Professores com Donald Schön”.

Este trabalho propõe um diálogo interessante “com” o teórico norte-americano, a partir da perspectiva de estudiosos que permeiam, disseminam ou tecem críticas à produção acadêmica de Schön. São eles, respectivamente, o filósofo John Dewey (1859-1952); o autor e organizador do livro que introduziu o pensamento de Schön na educação brasileira, o teórico português, Antônio Nóvoa (1992) e os críticos de Schön, Zeichner e Liston (1996).

Além desses renomados teóricos, Campos e Pessoa (1998) também fazem algumas interlocuções entre Schön e outros autores do campo educacional, como o pesquisador e teórico espanhol Pérez Gómez (1992) e o pesquisador canadense, Peter McLaren (1997).

Campos e Pessoa (1998) discutem o modelo de formação proposto por Schön como uma contraproposta do estudioso ao modelo racionalista-técnico de formação de professores – ancorado no paradigma positivista – e que se apresentava como matriz hegemônica de formação profissional. Schön critica esse modelo de formação ao afirmar que “nem a fundamentação científico-técnica e nem a cultural-humana vêm produzindo os efeitos desejados” para fazer frente às realidades contemporâneas.

Nesse sentido, Campos e Pessoa (1998, p. 184) incitam-nos à suspeita epistemológica em relação a essa matriz tecnicista, através das palavras do teórico espanhol, Perez Gómez (1992), que questiona essa visão de prática educativa ‘correta’, ‘verdadeira’ e ‘absoluta’ capaz de dar respostas à uma realidade fixa e acabada” quando, em realidade, “as práticas pedagógicas se apresentam em movimento – em sua estreita relação com os fatores micro e macrossociais, e os fatores subjetivos” (GÓMEZ, 1992, p. 99).

Ora, se considerarmos os apontamentos de Gómez (1992) sobre as práticas pedagógicas e levarmos em conta nossa realidade social – que há tempos vem se mostrando interconectada, interdependente, globalizante; que se reconfigura diariamente, de modo acelerado, gerando fluxos de acontecimentos em ritmo frenético – o que nos faz pensar a educação/a escola/as práticas educacionais (ou segundo Pérez Gómez, os fenômenos educativos) como espaços geradores de práticas “corretas, verdadeiras e absolutas”? De que modo podemos avançar sobre essa mentalidade?

Campos e Pessoa (1998, p.186) ao reavivarem tais suspeitas e questionarem essas visões e modelos de formação que geram efeitos de sentidos de completude e acabamento, mostram-nos a relevância de buscar recuperar o conceito de ‘profissional reflexivo” de Schön e ressignificá-lo. Para esse intento argumentativo as autoras enfatizam que,

> É no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem a busca e o entrecruzamento de saberes. É nessa tensão que somos levados a compreender que os paradigmas hegemônicos não fornecem respostas

> para todas as incógnitas que o cotidiano apresenta, pois, a realidade sempre apresentará novas e complexas dificuldades. Das certezas antigas (advindas de prescrições técnicas e mecanizadas), que procuravam a simplificação da prática pedagógica (em rotas lineares), surge em nós, com grande ênfase, a consciência dos nossos não saberes, e por consequência, muitas incertezas e dúvidas.

Essas assertivas de Campos e Pessoa (1998) sobre as implicações das prescrições técnicas e mecanizadas, das rotas lineares de ensino adotadas pelas instituições educativas e de formação profissional, nos soa como um alerta – talvez mais que isso –, nos dão evidências de que estamos, enquanto coletividade, negligenciando a escola como espaço de geração de conhecimentos inovadores, como espaço de revelação do incontingente, como espaço fenomenológico e como espaço da dúvida e da incerteza. Voltemos ao 'resgate' do conceito de Schön.

As resenhas sobre a obra de Donald Schön, "O profissional reflexivo" (SCHÖN 1983) reiteram as afirmações feitas por Campos e Pessoa (2001), ao apontar que o trabalho segue uma linha argumentativa em favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incerteza, singularidade e conflito.

Schön questiona a estrutura epistemológica da pesquisa universitária, que ao tomar a racionalidade técnica como paradigma, acredita que a competência profissional esteja na aplicação desses conhecimentos produzidos pela academia. O profissional competente, de acordo com essa concepção, seria aquele que, na prática, aplicasse seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica.

Em um trabalho posterior, "Formação de Profissionais Reflexivos" (1987), Schön argumenta que os Centros Superiores de Formação de Profissionais, ao invés de um modelo tecnicista, poderiam tomar como referencial de "prática", o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação.

Entretanto, Campos e Pessoa (1998) deixam claro em seu artigo que, os princípios e conceitos formulados por Schön em sua teoria do "profissional reflexivo" tiveram forte influência da "teoria da indagação" de Dewey. E, para defender o conceito de Schön dos críticos de Dewey, Campos e Pessoa recorrem ao teórico canadense, Peter McLaren (1997).

McLaren (1997) defende a compreensão de Dewey e seu compromisso com a reconstrução social, afirmando que as influências benéficas do trabalho de Dewey foram subestimadas, "principalmente sua compreensão da natureza humana, baseada em normas morais de interação associativa: comunicação, respeito e uma visão positiva da potencialidade humana" (MACLAREN, 1997, Apud CAMPOS; PESSOA, 1998, p.190).

Campos e Pessoa (1998, p.190) reforçam também que, "a experiência concreta da vida, para Dewey, surge sempre ao nos depararmos com os problemas, e a educação deve tomar para si essa condição, enfrentando-a com atitude ponderada, cuidadosa, persistente e ativa para garantir o melhor desenvolvimento do educando".

Segundo as autoras, esse é um ponto de congruência entre o pensamento de Dewey e Schön - Dewey argumenta que o processo de reflexão, ou o "ato de pensar" docente se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. A instabilidade gerada leva-o a analisar suas experiências anteriores.

Conforme Dewey, explicam Campos e Pessoa (1998), por se tratar de uma "análise reflexiva", essa ação levaria o indivíduo a uma "ponderação cuidadosa, persistente e ativa de suas crenças e práticas" de acordo com a "lógica da razão" na qual a análise estivesse assentada.

As autoras defendem ainda que, segundo Dewey, nessa análise também estariam presentes – com a mesma intensidade que a "lógica da razão" – a intuição, a emoção e a paixão. Ou seja, para Dewey o processo reflexivo envolve razão e emoção simultaneamente, com intensidade semelhante. Schön desenvolveu seus estudos com base nessas ideias. Por isso, o esforço de Campos e Pessoa em esclarecer e rebater as críticas feitas a Dewey é um recurso em defesa ao trabalho de Schön.

Campos e Pessoa (1998) também se valem do pesquisador e teórico lusitano, Antônio Nóvoa, para defender as ideias de Schön, enfatizando que Nóvoa, um autor que estava em pleno reconhecimento no cenário mundial, introduziu o pensamento do teórico norte-americano à acadêmica brasileira, e afirmou que a obra de Schön, "O profissional reflexivo", era uma "leitura obrigatória aos educadores.

Penso que as autoras não foram muito felizes ao fazer uso de tal alegação, além de caracterizar uma tentativa de "publicidade de assinatura" para as ideias de Schön, o argumento ainda serve de materialidade para uma crítica por parte de pensadores da decolonialidade, por exemplo, que poderiam refutar tal argumento como uma estratégia discursiva colonizadora.

Apesar de discordar das autoras sobre o argumento usado acima como defesa do pensamento de Schön, no meu entender, todo esse movimento intelectual feito por Campos e Pessoa (1998), no intuito de revitalizar o conceito de "profissional reflexivo" contribui, de alguma forma, para a aproximação das ideias de Schön às críticas feita a ele por outros dois autores, cujos posicionamentos teóricos são bem consistentes – me refiro a Zeichner e Liston (1996).

As críticas de Zeichner e Liston (1996) às contribuições teóricas de Schön se sustentam em basicamente três argumentos. O primeiro deles sendo a relação dialógica que a atividade reflexiva exige, e que é tratada por Schön como um processo solitário – ou seja, quando o professor se mantém em comunicação apenas com a situação. Na perspectiva de Zeichner e Liston, a reflexão é entendida como prática social, portanto, ela se caracteriza pelo diálogo com outros profissionais sobre as situações-problemas ou desafios.

O segundo ponto de sustentação da crítica de Zeichner e Liston é o "estreitamento da reflexão", centrada apenas na atividade em si, deixando de considerar a dimensão contextual a que essas atividades estão ligadas. Os críticos destacam que "a de se considerar as condições institucionais e os papéis que cada professor assume na sua prática".

Em outras palavras, Zeichner e Liston (1996) defendem que a prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada de condições político-sociais e institucionais, e, essa compreensão do contexto deve estar presente na reflexão do professor sobre a sua prática. Portanto, nessa perspectiva, a mudança se faz necessária tanto na prática individual quanto nas condições e situações profissionais do docente.

Essa crítica de Zeichner e Liston (1996) se revela bastante potente, não apenas por apontar a ausência da dimensão política no modelo de formação profissional docente apresentado por Schön, mas também, por nos dar suporte para melhor compreender os ataques que os professores vêm sofrendo em nossa sociedade.

O que quero dizer é que, ao incluir a dimensão política ao modelo de formação de professores e interpretar o profissional docente enquanto um ator social inserido em um contexto maior, Zeichner e Liston contribuem para a "visibilização" da recorrente estratégia discursiva de "culpabilização" dos professores, utilizada por segmentos sociais hegemônicos, que eximem o sistema de suas responsabilidades ao mesmo tempo que atribuem responsabilidade social apenas à "prática individual do professor", camuflando as condições e as situações dos contextos profissionais dos docentes.

De acordo com essa ótica, podemos inferir que a estratégia política do sistema é uma tentativa de "invisibilização de sua responsabilidade para com os projetos da Educação no Brasil – ao invisibilizar sua (falta de) responsabilidade, o sistema aponta os professores como "os" (ir)responsáveis.

Por último, Zeichner e Liston criticam a ideia de "professor-tutor" sugerida por Schön, pois para os autores, essa relação denota "práticas repetidoras dos discípulos diante de seus mestres", o que não caminha em direção às práticas emancipatórias.

Para encerrar essa discussão sobre Schön, porém, continuando a trilhar no caminho das considerações sobre o conceito de "professor reflexivo", vamos discutir a seguir, as contribuições de Zeichner à formação de professores, para além do que já foi exposto em relação às suas críticas ao trabalho de Donald Schön. Prossigamos.

O professor e pesquisador Kenneth M. Zeichner, da Universidade de Washington-Seattle, EUA, é um autor reconhecido pelo seu trabalho acadêmico no campo da formação de professores, tanto por tratar de várias dimensões e aspectos da formação docente, quanto por evidenciar um olhar cuidadoso e crítico, permeado por uma perspectiva sociohistórica, nas diferentes abordagens relativas a formação e a elaboração de pressupostos implicados nos modelos de formação de professores.

Por meio do artigo de Geraldi, Messias e Guerra (1998) , percebemos que, para além da crítica rigorosa e responsável de Zeichner e Liston – que muito aprimorou o modelo do profissional reflexivo legado por Schön –, a contribuição mais relevante do trabalho de Zeichner sobre a formação docente é sua atitude de respeito e posicionamento político em relação ao professor como produtor de conhecimento.

Zeichner (1997 Apud GERALDI, 1998, p.254) utiliza-se da pesquisa-ação para gerar conhecimentos relativos à formação docente. Entretanto, é preciso pontuar que a pesquisa-ação, na concepção de Zeichner, não estabelece hierarquia entre o professor-pesquisador e os demais pesquisadores. Essa postura denota "uma diferença

epistemológica e política fundamental", como podemos constatar na afirmação da pesquisadora brasileira, Corinta Geraldi:

> A pesquisa-ação proposta e trabalhada por Zeichner, com professores dos diferentes graus de ensino e alunos da graduação consideram o professor e a professora como sujeitos do processo de produção do conhecimento. São pesquisadores, têm voz, mantêm a propriedade de sua pesquisa e os seus saberes são respeitados (...). O professor reflexivo faz pesquisa-ação para seu desenvolvimento profissional. Isso é diferente das muitas pesquisas realizadas para conhecer o que os professores e as professoras fazem para controlar e mudar suas práticas. (GERALDI, 1998, p.255)

Em suma, de acordo com Geraldi, a pesquisa-ação defendida por Zeichner apresenta três dimensões: a primeira, que é a do "desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, ou à dicotomia de quem produz e quem aplica o conhecimento"; a segunda, a da "prática social e política"; e a terceira que é aquela "da luta para tornar mais viável o conhecimento produzido pelos professores"

Geraldi (1998, p.255) também assinala outros impactos positivos da pesquisa-ação a partir do trabalho de Zeichner, tais como, mostrar-se um recurso fundamental para a implantação de "reformas educacionais", ou "transformação da escola", nas quais os docentes têm uma presença "autônoma"; viabilizar novos sentidos às políticas públicas provenientes de estudos que permitem conhecer os "problemas da educação e do ensino de forma contextualizada".

Concordo e reitero a colocação feita acima por Geraldi (1998) – a educação por ser uma questão-chave para o desenvolvimento de uma sociedade, demanda participação coletiva nas discussões de problemas e desafios pontuais e situados; merece reconhecimento social da produção de conhecimento dos professores; requer respeito à autonomia dos docentes e dos alunos, entre outros.

O conceito teórico de "profissional reflexivo", trazido inicialmente por Schön (1985) – posteriormente referido como o modelo do "professor reflexivo" –, transforma-se a partir das críticas de Zeichner e Liston (1996), e encontra um território profícuo de desenvolvimento com as contribuições subsequentes de Zeichner.

Contudo, o conceito de "professor reflexivo" ganha ainda mais força pelo pensamento do pesquisador espanhol José Contreras (2002), que revisita o conceito de "autonomia" – conhecido na área da Educação por meio do pensador brasileiro Paulo Freire – e acrescenta ao conceito de "professor reflexivo" outro atributo potente – o de crítico.

Contreras (2002) defende a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica que permitisse aos professores perceberem com mais discernimento qual a sua situação e o seu papel no sistema social como um todo, e para isso o autor espanhol lança mão de argumentos do teórico Henry Giroux:

> Os docentes necessitam definir a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como professores e educadores radicais. O professor radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes tem na escola, enquanto que a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de

> intervenção na qual o próprio interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar na busca de uma ordem social mais justa e igualitária (GIROUX, 1986, p.38-39 apud CONTRERAS, 2002, p.160).

A reivindicação de Contreras, associada à ideia de educação radical advogada por Giroux (1986), definitivamente reaviva as críticas feitas por Paulo Freire à "educação bancária", à escola como reprodutora da opressão social, recolocando a figura do professor em um lócus político – de agente social crítico, de articulador de políticas de educação e ensino, de "intelectual transformador".

Contreras (2002), em sua obra "A Autonomia de Professores", restaura conceitos fortes e amplia as opções do repertório de formação do profissional docente para espaços de agência totalmente opostos aos dos modelos canônicos de "transmissor de conhecimento", ou de "professor tecnicista".

Para o autor espanhol, a autonomia é vista como um atributo, uma qualidade do fenômeno educativo mais do que o próprio desenvolvimento profissional. Ao teorizar a autonomia, Contreras (2002) questiona-se "como temos a qualidade do fenômeno da consciência sobre a docência, sobre o fazer pedagógico e sobre o ser professor"?

Ao fazer essa reflexão sobre tais aspectos da docência, Contreras a considera de forma mais abrangente, em uma visão macro que relaciona à docência a um contexto maior, como sociedade e educação. Portanto, para o teórico, o processo de reflexão não acontece externamente ao processo da docência, mas sim, no processo.

Considerações

Ao iniciar esta pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer mais a fundo a construção teórico-epistemológica do modelo do professor reflexivo, e de seus desdobramentos até chegar ao conceito de professor crítico-reflexivo, ou apenas professor crítico, como define Contreras (2002), não tinha uma noção clara do que poderia emergir desse estudo.

O processo de construção de sentido foi ocorrendo tal qual a metáfora do processo de tecelagem mencionado na introdução deste artigo, porém, de forma inversa – ao invés de selecionar os fios e organizá-los em meadas, delinear as primeiras urdiduras e tramas, e então mergulhar nos movimentos do tear para fazer os entrelaçamentos necessários à tessitura da peça, no caso este artigo – fui, aos poucos, me apropriando de suas partes e desentrançando-as, desmanchando-as, em um franco movimento de desconstrução.

Até que enfim, consegui ver com mais nitidez os fios de cada meada de sentido, de cada sequência de linhas de percepção e raciocínio que teceu o conceito de professor reflexivo e o constituiu um modelo robusto de formação docente.

Minha cesta de fios está devidamente guardada e estes estão convenientemente enovelados para serem reutilizados na composição de novos tecidos. Esta é a sensação que me envolve ao pensar nos momentos que passei destrinçando os textos acadêmicos

analisados e tecendo considerações sobre como pensar a formação docente a partir de determinadas epistemologias e teorias.

O texto de Campos e Pessoa (1998) proporciona uma compreensão detalhada de todo o processo de resgate das ideias de Schön relativas ao modelo do profissional reflexivo e uma noção do fôlego teórico necessário para a construção da defesa dos argumentos científicos. Campos e Pessoa conseguem, em meu entendimento, mostrar a importância do legado de Donald Schön e o trabalho de fortalecimento do conceito realizado pelas críticas de Zeichner e Liston.

O texto de Geraldi, Messias e Guerra (1998) e de Contreras (2002) apresentam fortes indícios da consistência do paradigma do professor reflexivo e crítico como um roteiro interessante para a formação docente em nossos dias.

A análise me instigou a seguir outras pistas epistemológicas e teóricas deixadas nos textos estudados e que sinalizam oportunidades de potencializar ainda mais meu repertório nos caminhos do currículo e da formação docente, por exemplo, as perspectivas pós-coloniais, decoloniais e das epistemologias do sul.

O trabalho bibliográfico também apontou os riscos de se negligenciar a dimensão política da, e na, formação docente. Quando pensamos no atual contexto político de nosso país e nas estratégias de imobilização das instituições públicas de Ensino Superior e do desmanche das políticas públicas da educação, temos um exemplo vívido da importância social de lutarmos por uma formação política crítica que possa fazer frente às injustiças sociais e a desumanização dos grupos menos ou nada favorecidos.

Outro achado importante é que as discussões sobre formação de professores não acontecem separadamente dos debates sobre o currículo, portanto, defender uma formação docente que aborde as diferentes dimensões que envolvem esse processo formativo é primordial para avançarmos nas questões que permeiam a sociedade e a educação.

Referências

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A Pesquisa em Educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, SP, 1994

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a Formação de professores e professoras com Donald Schon. In: GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA (Orgs) Cartografia do trabalho docente. Mercado das Letras. Campinas – SP, 1998, p.183-206.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, Corinta M.G.; MESSIAS, Maria da Glória M.; GUERRA, Miriam D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI,FIORENTINI, PEREIRA (Orgs.) Cartografia do trabalho docente. Mercado das Letras. Campinas – SP, 1998, p.237-274.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. 2ª edição. Editora Vozes. Petropólis, RJ, 1995

GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa Educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, SP, 1971.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A Pesquisa em Educação no Brasil, 2010. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/dez, 2006.

ZANETTI, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

_____, (org.) Antônio Flávio Barbosa. Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Reflective teaching: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. In: GERALDI,FIORENTINI, PEREIRA (Orgs.) Cartografia do trabalho docente. Mercado das Letras. Campinas – SP, 1998, p.237-274.