

Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas.

Vitangelo Plantamura*

ABSTRACT

The study parts of the changes in the world of the work and in the world of life, and it discusses the repercussions of those in the teachers' formation, affirming a formative and innovative context inside them, knowings and competences find spaces for the innovation, the construction and the reconstruction. We discussed the sign of the times represented by the competences, not just registering an idea that is imposed, but also all the contradictions, ambiguities and possibilities that such notion presents. We propose the dialogue among several formative paradigms, that guarantee the due space for the art, science and philosophy.

Key-words: World of the Work; Teachers' Formation; Knowings; Competences; Innovation.

Introdução

As transformações estruturais ocorridas no mundo a partir da década de 80 são o pano de fundo do surgimento da noção de competência aplicada às políticas educacionais. As necessidades da economia capitalista, entre as quais a diferenciação de produtos que a globalização e a competitividade exigem, e a capacidade de aprender diante da complexidade crescente das empresas, propiciam um afirmar-se dessa noção, não apenas no setor industrial, mas em todos os setores do mundo do trabalho e do mundo da vida, incluindo a educação.

Advogamos um enfoque de competência mais compreensivo do que técnico, passando pelo conceito de zona de inovação, que serve aos nossos intentos de propor um contexto formativo em que a prática é erigida a elemento epistemológico principal.

Nosso propósito principal é o de construir um conceito teórico-metodológico que chamamos de presença histórica, tendo como objetivo fundamental a ampliação do contexto formativo dos espaços educativos, desenhando as zonas de inovação enquanto tempos e espaços privilegiados de prática reflexiva, artística, científica e política.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; Coordenador do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Nilton Lins – Manaus - AM. E-mail: vitangelop@hotmail.com

Firmamos um encaminhamento de competência entendida como capacidade, processo, mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher. Entendemos os saberes, na sua vertente de ciência e na sua dimensão de experiência, como sinônimos de conhecimentos e que adquirem sentido se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências.

A perspectiva que assumimos tem base na pedagogia crítica, cujo desafio reside não somente em sua consistência lógica ou na comprovação de suas teorias, mas essencialmente na escolha moral que necessitamos fazer como profissionais da educação e cidadãos. É um conceito de pedagogia que enfatiza o histórico e o transformador em sua prática, que visa à produção política e cultural envolvida na construção de conhecimento, de subjetividades e relações sociais.

Presença Histórica: movimento entre a própria história e a história do mundo

Situamos nesta parte inicial algumas questões básicas para o entendimento de nossas construções: o conceito de presença histórica, com suas categorias básicas, e o conseqüente contexto de formação constituído pela zona de inovação. O conceito base de presença histórica que vai dirigir nossa trajetória pode ser expresso em duas categorias constitutivas:

a. A compreensão da possibilidade: da leitura da própria história à leitura do mundo

Esta primeira dimensão aponta a tensão entre a história como determinação e a história como condicionada, mas possível. Partimos do pressuposto de que a presença no mundo envolve escolha e decisão, que passa pela leitura e compreensão da própria história e do mundo, e pela esperança profunda na mudança possível através da integração orgânica entre suas diversas competências. Trata-se de uma presença e mediação históricas com um forte sentido ético, porque compreende a história como possibilidade e, portanto, como esperança. O ato de compreender não é um domínio neutro e despolitizado, mesmo se situado entre as habilidades cognitivas mais nobres: é a possibilidade para enfrentar reducionismos, fatalismos, tecnicismos, voluntarismos e negações da humanização. A leitura da própria história e do mundo é o início de uma caminhada que vislumbra a construção e reconstrução de conhecimentos, de subjetividades, relações sociais e alternativas inovadoras. A demanda conseqüente a este processo de compreensão é o mergulhar em uma prática real que propicie um processo permanente de reconstrução.

b. A construção de alternativas educativas: da escrita da própria história para a escrita do mundo.

Escrever a própria história significa construir e reconstruir a própria existência. Esta travessia implica enfrentar a própria história, desconstruindo-a e recompondo-a, entendendo que a biografia pessoal é elemento imprescindível a ser considerado no processo de formação. O fato de pertencer à história nos torna históricos e, portanto, fazendo da coerência entre teoria, prática e política a base de uma capacidade de ser sujeito da própria história. Um sujeito não condenado à fatalidade, mesmo se condicionado, vive sua história como espaços e tempos de possibilidade. O saber da experiência adquire relevância: é reconstruído constantemente com a mediação de um educador-formador significativo que não silencia, mas que dialoga criticamente ampliando as zonas de consenso.

Existe sempre um conjunto de competências que toda pessoa domina, conduzindo ao princípio de que a base de todo processo formativo deve começar com o que o sujeito sabe fazer e não o que não sabe. O saber da experiência, a memória, a história pessoal e profissional constituem valores, motivações e saberes que devem ser articulados com a formação de base e a formação continuada. O entendimento de pedagogia como campo de produção cultural, de possibilidade, da presença no e com o mundo possibilita o adentrar em zonas de inovação. Trata-se da capacidade de ir além de comportamentos esperados, da capacidade de construir alternativas educacionais. Existe uma relação profunda entre utopia e prática educativa. A morte do sonho e da utopia, prolongamento da morte da história, que ameaça a vida da esperança, despolitiza a prática educativa e fere a natureza humana, imobilizando a história e reduzindo o futuro à permanência do presente. A esperança é a base do sonho possível. A transgressão é traço essencial desta dimensão da presença histórica, decorrência da indignação que acompanha a leitura crítica de mundo. A competência deve ser entendida como recurso para dominar uma realidade social e técnica complexa, diante da qual o ser humano é chamado a escolher.

A zona de inovação é o processo de formação complexo e multifacetado. Necessita de uma epistemologia da ação, de talento artístico para lidar com realidades incertas, da prontidão perante a realidade, da pedagogia enquanto ciência e prática social, movimento dialético entre conhecimento e ação, entre um conhecimento convertido em ação transformadora e uma ação convertida em conhecimento. Desenha-se uma abordagem formativa em que a arte e a ciência têm possibilidade de encontro. Não nos apoiamos e nem nos preocupamos com um paradigma formativo específico ou dominante, mas sinalizamos um contexto formativo que seja o mais propício para a presença histórica. Propomos, assim, um processo de formação que encontra sustentação em quatro pilares:

a) reflexão: formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua prática e sobre os múltiplos contextos nos quais ela é vivenciada;

b) arte: imersão e convivência com interlocutores mais experientes e significativos,

criando e recriando realidade;

c) ciência: pedagogia com estatuto científico próprio, com um corpo de saberes e competências voltados para a realidade educacional e a profissionalização do pedagogo;

d) política: relação dialética entre conhecimento e ação, à luz da pedagogia crítica e da ética.

A competência essencial que deve ser permanentemente perseguida é a possibilidade de avançar teoricamente e de construir uma prática educativa menos excludente e discriminatória. Ao se falar em ampliação da noção de competência, o profissional necessita discutir sua identidade profissional e ter clareza sobre a natureza e a especificidade de seu trabalho. Mais uma vez aparece evidente a pobreza de uma competência que se restringe ao "saber fazer", desconsiderando o problema teórico-metodológico de considerá-la seja como um dos elementos de memória histórica, seja como configuração de percepções subjetivas, seja como repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais.

Falar em competência significa relacionamento com um conjunto de práticas sociais que vem definindo as maneiras através das quais as empresas e o mercado de trabalho lidam com a força de trabalho. A prática da gestão da força de trabalho traduz-se concretamente nos critérios que a empresa usa para contratar, demitir, promover, segmentar os trabalhadores, orientar as políticas de inserção e exclusão do mercado, propor trajetórias profissionais. Machado observa que essa gestão é "movida pelos interesses da acumulação, não se separando, portanto, dos processos que fermentam a disputa competitiva entre os trabalhadores pelos espaços e oportunidades de negociação de sua força de trabalho."

Repensar a noção de competência significa reportar-nos a Meghnagi que posiciona a competência para além da capacidade de resolver problemas ou desenvolver determinados trabalhos; numa realidade em que as incertezas predominam, a competência "só se torna possível se forem dadas certas condições de tempo, lugar, condições exigíveis num quadro de direitos de cidadania, no qual o saber é parte constitutiva."

O que a análise desse autor enfatiza com força é que as mudanças a que assistimos hoje exigem, mais do que saber acadêmico, uma capacidade de fazer frente a um sistema de certezas. Por isso a competência deve ser entendida além da capacidade de desempenhar ou assumir um determinado problema ou de desenvolver um determinado trabalho. A inserção em uma realidade existencial, em que as certezas são limitadas, baseia-se sobre uma capacidade para compreender, agir e decidir.

Passando, finalmente, ao conceito de zona de inovação de Rojas, percebemos que se estrutura segundo princípios e métodos que partem da interação comunicativa entre sujeito da experiência e interlocutor reflexivo, no ambiente de uma comunidade de tradições e normas que regulam as aberturas e produtividades destes contextos: "A 'zona de inovação' é o conceito teórico e metodológico que nos permite indicações sólidas de sustentação para a reconstrução do saber e das competências do trabalhador." O autor parte de um entendimento de educação como reconstrução da experiência com sentido e que aumenta a capacidade do sujeito nas experiências seguintes. A experiência é o palco onde a aquisição de saberes ocorre em cada nova situação da vida, relacionando estruturalmente experiência e cognição. A memória assume papel organizativo neste processo, visto que a aquisição de conhecimento demanda uma continuidade entre o próprio patrimônio cultural e os novos saberes. Estabelece-se um processo de reconstrução do próprio saber, sempre favorecido por "sujeitos mais competentes, que oferecem elementos de reflexão, análise e reconhecimento. É a figura do interlocutor significativo(...). A interação, o diálogo e eventualmente a contraposição, são determinantes na aquisição de competências." A aprendizagem ocorre, portanto, em uma comunidade de práticas através de uma participação conflitiva. A interação comunicativa proposta por Habermas assume papel central, tendo em vista que o saber de fundo é elíptico e sempre pressuposto da ação e sempre no âmago de toda aprendizagem e inovação, podendo ser desenvolvido por meio de um notável esforço metodológico interativo. O método que Rojas propõe para desenvolver a zona de inovação é chamado de ciência-ação, baseada essencialmente na prática reflexiva proposta por Schön. Para a ciência-ação a construção de competências é instaurada a partir da reflexão sobre a prática, fazendo surgir novos saberes. Também as organizações necessitam implementar processos de aprendizagem decorrentes das reflexões sobre suas

práticas. A ciência-ação tem sua origem na interação comunicativa entre o sujeito da experiência e o interlocutor significativo que não gera nenhuma hierarquia entre seu saber e o saber do sujeito, propiciando a reconstrução permanente das competências. O cotidiano assume relevância, na medida em que ocorre a valorização das relações, e a formação dependerá da problematização que o sujeito realiza sobre o curso normal das coisas, provocando a introdução de aspectos desconhecidos da realidade. A situação de trabalho é a condição através da qual os saberes e a profissionalização constroem-se na experimentação rigorosa.

Ao finalizar esta parte com as indicações de Rojas, objetivamos registrar o esforço que vem sendo empreendido no sentido de considerar a experiência, a subjetividade, a racionalidade comunicativa, como palcos de construção e reconstrução de competências. O terreno da prática que o autor nos indica, a zona de inovação, constitui o indispensável suporte para que a presença histórica possa encontrar os tempos e os espaços de humanização exigidos por uma pedagogia crítica. Com esse intento, após analisarmos algumas aproximações entre educação e competências, procuraremos mais pilares de sustentação à nossa abordagem.

A zona de inovação em educação: o movimento da arte, reflexão, ciência e política

Uma vez situadas as ambigüidades das classificações de saberes e competências, relacionamos com nosso objeto de estudo dois autores que podem trazer substanciais contribuições às nossas formulações. Trata-se de Schön e Pimenta. O primeiro tem uma notável repercussão internacional e nacional, a segunda é uma autora que vem se destacando no cenário nacional. Ambos falam de prática e de reflexão, eixos dos novos paradigmas que surgem na década de 90.

Schön é um autor que oferece uma contribuição importante para o estudo das competências de diversos grupos profissionais (arquitetos, médicos, advogados, professores, etc.), que geram um conhecimento ligado à ação e adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, é experimental e intuitivo. Cria a categoria de profissional-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, analisando e interpretando sua própria realidade enquanto é executada, e o de reflexão-sobre-a-ação, implicando o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o ato realizado. O recurso à reflexão emerge como parte inerente ao desempenho do bom professor, mesmo que ele não se dê conta claramente disso. O mérito desse autor é a sensibilidade em apontar os limites da racionalidade técnica como base para a preparação de profissionais, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido contrário e enfrentando as limitações da perspectiva exclusivamente técnica.

Contudo, não podemos absolutizar as posições de Schön, sob pena de cairmos em um pragmatismo antitético o que propõe a presença histórica. A reflexão e o talento artístico postulados pelo autor encontram espaço em nosso conceito, uma vez que a criação de alternativas é desejo tanto de Schön, quanto da presença histórica. Observamos que as dimensões de nossa concepção, a reconstrução da própria história, a tomada de consciência da possibilidade e a construção de alternativas educacionais, são elementos indissociáveis e com profundas relações entre si.

A racionalidade técnica de um currículo linear e de uma hierarquia de conhecimentos não pode responder às exigências de uma realidade complexa e exigente

"Essas zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção dos meios."

-

São exatamente as zonas indeterminadas da prática que vêm assumindo um aspecto central da prática profissional. Quando um profissional não tem capacidade de reconhecimento ou de resposta diante de um conflito de valores, quando viola seus padrões éticos, quando não vivencia todas as expectativas que ele próprio criou a respeito de sua ação ou se fecha para um problema público que ajudou a criar, está sujeito a desaprovação e insatisfação. Apesar de diferentes ênfases, Schön encontra nos mais variados críticos um

lugar-comun de reclamação: a prática profissional encontra suas áreas mais importantes para além dos limites convencionais da competência profissional. A hierarquia de conhecimentos é instalada em todas as áreas, inclusive na educação, aceitando como regra geral que o status acadêmico vem com a ciência básica, seguindo as didáticas aplicadas e, finalmente, o estágio supervisionado.

Schön problematiza o dilema existente entre um conhecimento profissional situado no alto da topografia irregular da prática e "zonas de práticas pantanosas e indeterminadas," situadas além desse conhecimento presumidamente rigoroso e baseado na racionalidade técnica, epistemologia da prática fundada na universidade moderna e alicerçada na filosofia positivista, que afirma que os profissionais são aqueles que solucionam os problemas instrumentais claros, selecionando os meios técnicos mais apropriados, usando a teoria e a técnica do conhecimento sistemático e científico. A medicina, o direito e a administração são exemplos e tal prática profissional.

Contudo, a prática do mundo real introduz problemas que se configuram com estruturas pouco claras, com formas caóticas e indeterminadas. Há determinadas situações problemas que sinalizam a unicidade de um caso. Uma professora de matemática pode escutar uma pergunta ou um raciocínio de uma criança que parte de uma compreensão intuitiva para a qual ela não tem resposta disponível em seu estoque de regras e técnicas de seu conhecimento profissional; é um caso único que exige improvisação e estratégias situacionais a serem testadas e inovadas. Existem outros problemas que apresentam conflitos de valores. Um projeto de engenharia sofisticado e tecnicamente perfeito pode provocar impactos ambientais graves: como um engenheiro pode levar em conta tais fatores em seu projeto real? Em educação a questão dos valores perpassa todo um agir. Um pedagogo e/ou o professor, diante de crianças com dificuldades de leitura na primeira série, é chamado a emitir julgamentos diante de uma situação conflitante que pode ser resolvida com critérios estritamente técnicos ou construir uma competência que integre todos os elementos conflitantes da situação. Poderá, pois, reduzir sua ação pedagógica a um mero diagnóstico, mesmo se tecnicamente perfeito, das incapacidades das crianças, garantindo-se diante de um eventual fracasso da criança; ou poderá conciliar diferentes métodos de leitura, flexibilizar e até mesmo transgredir planejamentos, encontrar e testar novas situações de aprendizagem guiado pelo imperativo ético do compromisso com estas crianças. Mais uma vez, percebemos que a racionalidade técnica não pode ser o fio condutor de uma ação educativa.

Finalmente, o terreno pantanoso da prática real apresenta situações que são problemáticas de várias formas ao mesmo tempo. O professor que se encontra com crianças com múltiplos perfis de leitura em sua sala de aula pode desenvolver um sentimento de incerteza sobre o melhor caminho a ser seguido.

A prática profissional necessita entrar no pântano das zonas indeterminadas da [realidade](#) caminho para superar os limites convencionais da competência profissional.

No entender de Schön a relação entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser "virada de cabeça para baixo". Não precisa perguntar de que forma fazer melhor uso do conhecimento originado pela pesquisa, e sim o que pode ser apreendido a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática. As premissas desta epistemologia do talento artístico assentam suas bases em três perspectivas: a prática dos profissionais mais competentes está intrinsecamente relacionada a um núcleo central de talento artístico; em segundo lugar, o talento artístico é um saber, é uma manifestação da inteligência e de seu exercício; em terceiro lugar, a prática profissional hospeda em territórios privilegiados a ciência aplicada e a técnica, que faz limite em muitos lados com o talento artístico: "Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação - todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica."

Falar em talento artístico significa virar de cabeça para baixo a relação entre conhecimento profissional e prática competente; investigar tais manifestações, contudo é um passo que deve conduzir a examinar as maneiras através das quais as pessoas adquirem o talento. A crença instaurada nas primeiras décadas do séc. XX nas universidades de que o conhecimento científico e sistemático substituiria o talento artístico no processo de profissionalização, começa a ruir com a crise de confiança neste mesmo conhecimento profissional. Os educadores também começam a questionar que competências devem adquirir, através de que métodos e se aquilo que precisa ser mais aprendido deve ser realizado numa faculdade. As respostas curriculares organizadas em torno de competências genéricas de solução de problemas e tomada de decisão são incompletas. É o exemplo da medicina que pretende preparar não apenas para a demanda biotécnica da

prática clínica, mas também para a medicina familiar, o gerenciamento de doentes crônicos e as abordagens psicológicas da doença.

Para além do currículo normativo das escolas há tradições divergentes encontradas na preparação de atletas, nos conservatórios de música e dança, nos ateliês de artes plásticas e visuais. O talento artístico para pintores, escultores, músicos, dançarinos e designers possui uma semelhança muito grande com o do advogados, médicos, administradores e professores extraordinários. Não é por acaso que os professores freqüentemente se referem a uma "arte" do ensino ou da administração e usam o termo artista para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito (Schön).

A ênfase formativa é posta na aprendizagem através do fazer, e o conhecimento profissional, em suas bases de ciência básica e ciência aplicada, situa-se nas margens do currículo. O tipo de ensino que surge, então, é chamado de

"ensino prático reflexivo" - um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional."

A reflexão-na-ação é a estratégia proposta para ensinar o talento artístico, termo relacionado a competências demonstradas em situações únicas, incertas e conflituosas. O talento artístico é uma variante poderosa do saber tácito, a competência usada no cotidiano em inúmeros atos, reconhecimentos, julgamentos e tomadas de decisões, mesmo se tais atos não são acompanhados de capacidades de descrição do que sabemos fazer. Muitas ações complexas que executam não são acompanhadas pela descrição verbal. A expressão conhecer-na-ação é usada para referir-se aos tipos de conhecimento manifestados em nossas ações inteligentes – manifestações físicas, observáveis, como andar de bicicleta, ou ações menos públicas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação, revelado pela nossa execução capacitada e espontânea de performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. Apesar disso, a observação e a reflexão sobre nossas ações nos permitem fazer uma descrição do saber tácito implícito nelas. As descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções, tentativas de explicitar uma inteligência inicialmente tácita e espontânea, constantemente ajustando os erros detectados e aperfeiçoando a seqüência da ação: "Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação."

O conhecer introduz o elemento da surpresa quando a rotina não consegue dar conta de um erro ou de uma situação inesperada. Na tentativa de manter os padrões do nosso conhecer-na-ação, podemos simplesmente ignorar a situação nova ou refletir de duas maneiras. A primeira é a reflexão sobre a ação, executando uma ação retrospectiva sobre o que foi feito ou até mesmo interrompendo a ação e questionando o que houve. Em ambos os casos não existe conexão com a ação presente. A segunda maneira de refletir é uma alternativa que permite refletir no meio da ação, sem interrompê-la: "Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação."

É importante observar que não se trata de tentativas aleatórias de ensaio e erro; a reflexão sobre cada tentativa prepara o terreno para a próxima. A seqüência que pode descrever o processo da reflexão na ação é composto pelos seguintes momentos: parte-se de um conhecer-na-ação como um processo tácito, espontâneo; a rotina pode produzir surpresas inesperadas; a surpresa conduz à reflexão dentro do presente-da-ação; a reflexão na ação possui função crítica ao questionar os pensamentos que conduziram a uma determinada situação difícil ou oportunidade, podendo reestruturar as formas de conceber o problema; finalmente, a reflexão gera o experimento imediato, testando novas compreensões dos fenômenos ou afirmando as inovações que mudaram as coisas para melhor. Contudo, Schön observa que raramente a seqüência dos momentos se dá de forma tão clara:

"A crítica e a reestruturação do ato conhecer-na-ação pode ser resumida em um

processo único. Contudo (...) o que distingue a reflexão na ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos - na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela."

O processo de conhecer-na-ação encontra suas raízes no contexto social e estruturado que uma comunidade de profissionais compartilha. A visão de conhecimento de um profissional tem implicações na relação que se estabelece entre conhecimento profissional e talento artístico. A competência na racionalidade técnica estará sempre preocupada com problemas instrumentais, buscando os meios mais oportunos para o alcance dos fins fixos e não ambíguos. Assim, a saúde é o objetivo do médico e o êxito na disputa judicial o objetivo do advogado. Assim sendo a competência profissional consistiria na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, voltada para a solução de problemas instrumentais da prática.

Schön sugere uma epistemologia da prática baseada no talento artístico profissional entendido em termos de reflexão na ação cumprindo um papel essencial na caracterização da competência profissional. O fundamento da visão da reflexão-na-ação do profissional é uma visão construcionista da realidade com a qual o profissional lida, levando-o a construir situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico, mas também em todas as manifestações da competência profissional.

O pressuposto básico da racionalidade técnica é uma visão objetivista da relação do sujeito do conhecimento com a realidade que ele conhece; aquilo que se encontra em desacordo com a realidade é solucionável, pelo menos em princípio, com o conhecimento profissional da ciência básica e aplicada. O pressuposto de uma racionalidade construcionista entende que as visões, as crenças dos sujeitos estão enraizadas em um mundo construído por nós mesmos, que aceitamos como realidade. Eles têm um modo particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o vêem: "Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática."

Aprender a prática por conta própria é difícil e raro, além de implicar a desvantagem de desconsiderar a experiência acumulada. O ensino prático depende da concepção de tipos de saber essenciais à competência profissional. Inicialmente, se o conhecimento profissional é entendido como conjunto de fatos, regras e procedimentos aplicados de maneira não problemática a problemas instrumentais, então o ensino prático será treinamento técnico. Aplicando ao meio educacional, diríamos que o professor terá o papel de comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações aos acontecimentos da prática. Uma aula prática assim entendida usaria como estratégias de aprendizagem por parte dos alunos a leitura, a escuta e a observação; caberia ao professor observar a atuação dos alunos, detectando eventuais erros de aplicação e indicando as respostas corretas.

Em segundo lugar, se o saber profissional é concebido como "pensar como um ..." professor, advogado, ou administrador, os alunos aprenderão ainda fatos importantes, mas aprenderão igualmente os tipos de investigação que os profissionais competentes usam para encontrar, nas situações problemáticas, as relações entre conhecimento geral e casos especiais. O ensino prático desta perspectiva assume que haja uma resposta certa para qualquer situação, havendo sempre algo no estoque de conhecimento profissional que se encaixa no problema em questão. A ressalva que Schön faz é que, dependendo da visão que se tem de "pensar como um...", o professor põe a ênfase nas regras da investigação ou na reflexão-na-ação através da qual, eventualmente, os alunos desenvolvem novas regras e métodos próprios.

Há um terceiro tipo de ensino prático baseado na reflexão-na-ação, através do qual os profissionais podem adquirir novas aberturas e compreensões de situações únicas, incertas e conflituosas da prática, supondo então que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta. Os alunos aprendem um tipo de reflexão-na-ação para além de fatos e regras explicitadas, construindo e testando novos métodos de raciocínio e compreensão, estratégias de ação e formas de analisar os problemas. O professor enfatizará acima de tudo as zonas indeterminadas da prática e a prática reflexiva com o material que a situação oferece. Para Schön, distinguir três tipos de ensino não significa que um exclua os demais e que haja incompatibilidades de fundo:

"É importante acrescentar que o terceiro tipo de ensino prático não impede o trabalho do primeiro e do segundo. Talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham."

As ações de ensino prático do terceiro tipo existem nas tradições "desviantes" de um ateliê ou de um conservatório, mas são também encontradas - mesmo com menos frequência - nos estágios de várias profissionalizações. Tais atividades são reflexivas porque ajudam os alunos a aprender a ser eficazes em um tipo de reflexão-na-ação; são reflexivas também porque dependem de um diálogo reciprocamente reflexivo entre professor e aluno.

A consciência de um currículo normativo que não prepara para a realidade e a presença das zonas indeterminadas da prática são pólos que desestabilizam a confiança dos profissionais em suas capacidades. Algumas escolas e alguns profissionais tentam resolver a questão com paliativos: alguns procuram manter-se atualizados e integram ao currículo profissional os resultados de pesquisas consideradas úteis; é o caso de medicina, administração e engenharia. Outras áreas, a exemplo de arquitetura e direito, concentram as atenções para a prática não trabalhada no currículo e convidam a cursos complementares de ética profissional ou relações cliente/profissionais. Outros, ainda, vêem o problema numa decadência de padrões anteriores de ensino e propõem um ajuste no rigor e no padrão de excelência. Tais abordagens periféricas não conseguem enxergar uma questão mais profunda e que passa pela complexidade, instabilidade, incerteza e conflito que a prática instala.

A prática reflexiva em diálogo com a pedagogia crítica

Extraímos de Schön idéias relevantes, sem contudo, absolutizá-las. Afinal, assumir Schön sem relação com uma pedagogia crítica, implica aderir a um pragmatismo com ares de neutralidade. Uma autora brasileira que vem debatendo e estudando os saberes docentes, e que seguramente vem ao encontro das nossas preocupações e concepções, é Selma Pimenta, com suas posições voltadas para a valorização do sujeito e da experiência que carrega, elementos essenciais para a construção da identidade profissional do professor. Antes de qualquer tentativa de classificação de saberes, essa autora faz questão de negar as correntes de desvalorização profissional do professor e todas as abordagens que o reduzem a reproduzidor de conhecimentos ou treinador de programas pré-elaborados. O profissional que é desenhado é um mediador que atua "nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares".

O afirmar de um professor-mediador entendido em seu engajamento com a realidade excludente, conduz a autora a um amplo horizonte de processos de competências, no qual o professor mobiliza os saberes científicos e os saberes didáticos necessários para compreender que o ensino é uma realidade social, a partir da qual é necessário investigar a própria atividade, lançando as possibilidades da transformação de seu saber e ser docente, deslançando um processo contínuo de construção de sua identidade.

A autora enfatiza a importância da ênfase não ao que se vai fazer, nem ao que se deve fazer, mas ao que se faz. Os professores necessitam encontrar formas e instrumentais para questionar e alimentar suas práticas, confrontando-as e recriando-as. É na ação que se produzem os saberes. Nos cursos de formação de professores é gerado um conjunto de ilusões: a ilusão do saber disciplinar: conheço o assunto, portanto sei o fazer da matéria; a ilusão do saber didático - a compreensão de como fazer saber um determinado saber disciplinar outorgaria automaticamente o saber-fazer do saber; a ilusão do saber das ciências do homem, ou seja a compreensão de como funciona a educação me garante o saber-fazer e suas causas; a ilusão do saber pesquisar, o sujeito sabe como fazer compreender, através de determinadas metodologias, e conseqüentemente considera que o saber-fazer é um meio de descobrir o saber-fazer, como se a experiência se reduzisse à experimentação; finalmente a ilusão do saber-fazer: se sei como se faz, estou qualificado para o saber-fazer.

As proposições acima apontam para a educação como práxis social, exigindo que a teoria e a prática sejam indissociáveis e fazendo da pedagogia uma ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional. A pedagogia-teoria e a educação-prática encontram-se em situação de interdependência, considerando que a educação depende de diretrizes pedagógicas e a pedagogia depende de uma práxis educacional anterior. A pedagogia enquanto ciência da educação apoiada numa teoria crítica da sociedade e visando a humanização, é possibilidade de antecipação de uma práxis educacional transformadora, mas para tanto necessita de uma instância mediadora que repousa no educador. A pedagogia não interfere na práxis por si mesma, apenas revela "de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos de alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para daí criar as precondições teoricamente conscientes para uma revelação prática desta alienação." O profissional da educação como mediador da práxis educativa e, portanto de humanização, precisa de sólida formação teórica e de coerência entre seu discurso, prática e utopia (Freire; Zasso).

Finalmente, para Pimenta, a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, significando dar a devida atenção à compreensão de um sujeito de suas práticas cotidianas. Os valores, sua história de vida, suas representações, seus desejos, suas relações internas e externas, tanto no âmbito da instituição formadora, quanto em outros movimentos, adquirem centralidade na formação. A competência de ler o mundo deve ser estimulada e desenvolvida através de mecanismos oportunos.

A proposta metodológica para uma identidade necessária do professor, encontra seu apoio na reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, elementos de Schön assumidos por um sujeito crítico e mediador de humanização. Encontramos, portanto, uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de gerar um desenvolvimento pessoal, profissional e transformador da escola. Significa formar professores reflexivos voltados para um projeto humano emancipatório, significa assumir posições político-educacionais sendo os professores os sujeitos da prática social, ratificando e praticando o discurso da democracia e da liberdade.

A valorização da prática e da reflexão incentivou também Queiroz a vislumbrar uma abordagem que unisse, na mesma categoria, a tradição artística e a reflexiva de Zeichner. Lembramos que esse último distingue quatro paradigmas sobre formação de professores: a primeira é a abordagem acadêmica, enfatizando os conteúdos da disciplina; a segunda é uma abordagem comportamentalista, sendo o professor um executor de leis e princípios de ensino; a terceira abordagem é a tradição artística, de acordo com a qual o professor imerge nas escolas para desenvolver habilidades mediante a convivência com um professor experiente; finalmente, temos a abordagem reflexiva, que ressalta as dimensões cognitivas e comportamentais do ensino, mas que deseja formar professores capazes de refletir sobre sua prática e sobre os contextos com os quais essa interage e assume vínculos.

Inspirado, pois, no autor americano, Queiroz implementa um processo de investigação que convida a pensar a formação do "professor artista-reflexivo, detentor de um saber docente traduzido por um repertório que mistura técnica e estética, sendo a primeira caracterizada principalmente pelo criativo uso de modelos pedagógicos em sentido estrito e amplo(...) e a segunda guiada pelo princípio da sensibilidade". A tradução das ações formativas decorrentes não encontra muita sustentação na racionalidade técnica, já que são estimuladas competências de ordem cognitiva e interpessoal.

A intenção do autor é demonstrar a validade de unir duas abordagens, a artística e a reflexiva, na formação de docentes, inspirado nos ateliers e nas escolas de belas artes que proporcionam a cadência e o ritmo do trabalho, oportunidade de síntese entre ciência, artesanato (técnica) e arte.

Conclusão

O caminho percorrido neste trabalho sinaliza a urgência de apontar contextos formativos que sejam possibilidades de fertilidade para os saberes e competências de todas as pessoas em processo de formação no mundo do trabalho e no mundo da vida. A presença histórica erige a subjetividade, a interpretação do mundo e a atuação a componentes essenciais de uma racionalidade emancipatória, não se subordinando a projetos sem história e sem contexto. Entendemos a presença histórica como uma tentativa de criar uma alternativa formativa, servindo-se da transdisciplinaridade como mecanismo integrador de todas as experiências pessoais e acadêmicas, das diversas competências pessoais, interpessoais, pedagógicas e didáticas. Neste contexto, a profissionalização adquire o significado não apenas de execução do que é próprio da profissão, mas de saber repensar a profissão e de reconstruí-la. As competências precisam ser renovadas constantemente e encontram

sustentação na capacidade de questionar a prática, as rotinas de trabalho, o exercício profissional. Não significa condenar a racionalidade técnica, mas não podemos aceitar um currículo que deixa como heranças apenas um diploma e um histórico.

Diante da multiplicidade de propostas que emergem para balizar a educação, cabe-nos reafirmar um princípio essencial que é carregado no bojo da presença histórica. Ora, se a prática é relacionamento entre ação e conhecimento, entendemos que as competências não estão fechadas em um quadro-modelo a ser seguido, elas são processo e contêm habilidades, agir, reflexão, sentimentos, motivações, paixões.

NOTAS