

# CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E POTENCIALIDADES

CONCEPTIONS AND MODELS OF TEACHER TRAINING: REFLECTIONS AND POTENTIALITY

CONCEPCIONES Y MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES: REFLEXIONES Y POTENCIALIDADES

**Prof. Ms. Raul Sardinha Netto\***

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonia Ramos de Azevedo\*\***

---

\* Secretária Estadual de Educação de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: [rsnsardinha@gmail.com](mailto:rsnsardinha@gmail.com)

\*\* Vice-diretora do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutora em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Piracicaba, São Paulo, Brasil. E-mail: [razevedo@rc.unesp.br](mailto:razevedo@rc.unesp.br)

Aprovado em 4.7.2018

Recebido para publicação em: 26.10.2017

## Resumo

Toma-se a prática docente como campo em disputa por referenciais teóricos e éticos, de modo que deve ser problematizada a fim de permitir aos sujeitos nela envolvidos refletirem sobre como sua conduta interfere no campo educacional, assim como suas escolhas implicam o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Este artigo debruça-se sobre as racionalidades técnicas, práticas e críticas na formação de docentes para propor a terceira como a mais pertinente para que os professores desenvolvam seus papéis de agentes promotores de uma reflexão social.

**Palavras-chave:** Prática docente. Reflexão. Racionalidades. Formação de professores.

## Abstract

The teaching practice is considered as a field disputed by theoretical and ethical references so that it must be problematized to allow the subjects involved in it to reflect on how their conduct interferes in the educational field, just as their choices impact the development of the learning process. This article deals with the technical, practical and critical reasonings of teacher training, proposing the third as the most pertinent for teachers to develop their roles as agents promoting social reflection.

**Keywords:** Teaching practice. Reflection. Reasonings. Teacher training.

## Resumen

Se toma la práctica docente como campo en disputa por referencias teóricas y éticas, de modo que debe ser problematizada, en el sentido de permitir a los sujetos en esta involucrados reflexionar sobre cómo interfiere su conducta en el campo educativo y cómo sus elecciones implican el desarrollo del proceso de aprendizaje. Este artículo se inclina hacia las racionalidades técnicas, prácticas y críticas en la formación de docentes, para proponer a la tercera como la más pertinente, a fin de que los profesores desarrollen su función de agentes promotores de una reflexión social.

**Palabras clave:** Práctica docente. Reflexión. Racionalidades. Formación de profesores.

## 1. Introdução

A Educação é um campo em disputa teórico e ético e assim como outras dimensões sociais encontra-se em crise. Tornou-se comum alarmar a situação caótica na qual se encontra a Educação e como sua crise é cada vez mais aguda. As mudanças ocorridas nos últimos 20 anos, sobretudo na esfera econômica, do trabalho e da renda, alastraram-se para as demais dimensões sociais, entre elas, a Educação.

Fundamentado em um processo de espoliação sofisticado, o sistema capitalista do século 21, em associação à corrente teórica/política neoliberal, expropria as riquezas produzidas por distintos meios, estruturando suas ações em processos de reprodução do consumo de mercadorias e serviços, sobretudo urbanos e, que até o momento, não tinham centralidade na reprodução; por exemplo, os setores da alimentação, dos transportes coletivos, da saúde e da educação.

A década de 1970 foi marcada por um movimento de ruptura, tanto na produção como no pensamento, emergindo marcos teóricos e políticos que implicam até os dias atuais a nossa socialização. O período de ouro do capitalismo havia se esgotado nos anos 1970 e o mundo iniciara uma travessia incerta. O modelo fordista de produção havia chegado ao seu extremo e já não supria as demandas de acumulação, dando as condições necessárias para uma expansão econômica jamais vista. O avanço do setor tecnológico em associação ao setor financeiro iniciou o processo de mundialização do capital, que se estende dos aspectos econômicos aos fenômenos sociais.

Sob a égide do mercado financeiro, com a atuação dos bancos e organismos internacionais de crédito, expande-se o lucro das corporações transnacionais. Essa expansão ganha a tutela da corrente teórica/política neoliberal, a qual questiona o papel provedor do Estado em políticas distributivas e no oferecimento de serviços públicos à população. Pela apropriação dos bens sociais, promovidos por uma série de políticas de cunho neoliberal, esfacela-se a atuação do Estado como provedor

de serviços e de transferência de renda, ao passo que o mercado vai ampliando sua capacidade de decisão sobre os demais processos sociais.

O processo de mundialização, ou globalização, amplia a figura do mercado no centro das tomadas de decisões dentro dos Estados e configura-se como pensamento hegemônico, à medida que suas ações e intenções tomam à força toda e qualquer outra manifestação contrária.

Milton Santos (2001) chama a atenção no campo da geografia para a discussão acerca do processo de fragilidade dos territórios na tomada de decisões e o caráter autoritário da globalização para demarcar o período atual: um “globalitarismo”, o qual expressa a hegemonia das nações desenvolvidas, das empresas transnacionais e dos centros de pensamento neoliberal, estabelecendo sua vontade unilateral sobre as políticas mundiais.

Todavia, Santos (2001) enfatiza que a perversidade da globalização não anula a possibilidade de utilizar-se os mesmos mecanismos para propor uma outra forma de globalização. Apropriando-se dos objetos informacionais e de comunicações, sobretudo a internet, a sociedade marginalizada por essa condição hegemônica pode atuar em movimento contrário, por exemplo, por associações solidárias e movimentos de contestação nas dimensões políticas e econômicas. A educação como espaço de socialização e aprendizagem do conhecimento não foi por completo dominada pelos interesses excludentes do capitalismo financeiro. Por esse fato, ainda serve como via para a proposição de uma outra globalização.

---

### **A educação pode servir a todas as camadas sociais**

A educação pode servir a todas as camadas sociais, nos mais diversos movimentos, como espaço de luta e resistência; de construção e desconstrução de teorias; de reflexão e criação de sociabilidades pautadas pela cooperação e solidariedade na busca de superar as desigualdades sociais. A Educação é um campo em movimento que possibilita tanto o acesso a conhecimentos como a reflexões promotoras de questionamentos sobre os conhecimentos já estabelecidos (SAVIANI, 1980).

Entretanto, os últimos vinte anos foram marcados por uma potencialidade da Educação como campo de total alienação. Surgem a cada momento novos ideais de cunho conservador e sectário, que visam a um empobrecimento intelectual e a uma alienação sociopolítica, expressos por projetos, tanto na esfera pública federal e estadual quanto na esfera particular, que viabilizam a segmentação do saber com fins específicos a interesses que excluem a questão social e ideológica, tão marcantes na prática educacional, sobretudo no Brasil, devido à sua historicidade.

A aproximação da escola com a administração empresarial trouxe a perspectiva de racionalização dos custos, o que afetou o processo educativo em seu fim. Configura-se nessa conjuntura a desvalorização salarial docente, a precariedade das condições estruturais das escolas, a falta de apoio da sociedade e a desvalorização social do profissional docente (PARO, 1986; GENTILI, 1996).

Perante esse quadro, é necessário colocar em reflexão essa ambiguidade da Educação, a qual serve para a ampliação dos lucros e das exclusões, valorizando ações de agentes externos às redes de ensino, por exemplo, organizações não governamentais (ONGs), excluindo a comunidade escolar das esferas decisivas referentes ao orçamento e ao currículo, por exemplo. A hegemonia do capital sobre o social nessa disputa política dificulta o questionamento e a transformação capaz de interferir na constituição da sociedade.

### **O compromisso de educador exige um referencial ético**

Tais reflexões e questionamentos visam situar o campo educacional em meio ao conflito social da atualidade, marcado pelos interesses do mercado na formação da força de trabalho e nas possibilidades de negócios no ramo educacional.

Ao assumir um cargo público na rede de ensino, existe para o indivíduo a responsabilidade de promover conhecimentos na formação dos educandos, por meio de momentos de aprendizagem de conceitos e saberes científicos, mas, também, de vivências que extrapolam os conteúdos curriculares e se relacionam com as dimensões de ordem emotiva, afetiva e social. O professor deve ser um sujeito presente na formação humana dos educandos, assim como exercer o compromisso constante de questionar sua prática educativa.

O questionamento das práxis deve ser um exercício de reflexão respaldado em condições que favoreçam o enriquecimento do sujeito profissional, as quais são duas: uma reflexão orientada por um referencial teórico consistente, que tenha a capacidade de tencionar as conclusões e decisões emergentes do ato reflexivo; e os registros dos acontecimentos, que permitam traçar uma linha de questionamento consistente e coerente com a prática. O referencial teórico e os registros serão capazes de permitir um distanciamento e um olhar crítico sobre o próprio fazer e o saber que confira validação ao professor.

O compromisso de educador exige um referencial ético. Diante do quadro atual os professores assumem condutas com base em escolhas projetadas por ideias e objetivos que extrapolam o seu controle. As reformas educacionais, sobretudo a partir da década de 1970, marcaram um projeto político que envolve toda a estrutura educacional da nação, desde os conteúdos a serem ministrados, passando pela formação, até as metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação.

Com a onda neoliberal da década de 1990, organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tomaram para si a responsabilidade de estabelecer normas e diretrizes para investimentos, avaliações e classificações dos sistemas de ensino dos países signatários.

Esse processo de homogeneização dos objetivos das políticas educacionais pelos organismos multilaterais provoca um redimensionamento dos conteúdos exigidos para o ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos, demandando aos

professores tomar conhecimento das diretrizes a serem executadas com vistas a atender às necessidades da chamada “sociedade do conhecimento”.

Nesse contexto, questionamentos de ordem política e ética permeiam o fazer docente. É dever dos profissionais da educação atender às necessidades de seus educandos e às que o mercado impõe? Dominar o conhecimento acumulado ou dominar as novas demandas para responder às questões postas pelo mercado? Toda ação docente exige um comprometimento em ensinar a alguém aquilo que é necessário, diante de seu contexto social, possibilitar meios de aprendizagem que sejam efetivos e significativos nas demandas dos educandos. No atual contexto, os professores devem responder a quais necessidades?

Assumir uma posição permite ter clareza no diálogo entre educador e educando. Estar calcado em uma concepção, uma visão de mundo, é imprescindível para a atuação docente, uma vez que tal concepção irá refletir na dimensão da aprendizagem, da organização do trabalho docente e na avaliação da mesma.

Todo ato de ensino possui uma fundamentação teórica. Ao tomar um posicionamento, o professor assume responsabilidades em um lugar e território de/em formação. A formação e a prática docente apropriam-se de um valor e sentido político. Quando a formação favorece a reflexão e concebe o ensino como momento de possibilidades, aprendizagem e construção de saberes, a partir das capacidades e necessidades sociais dos educandos, sua proposta assume um caráter político de valorização e autonomia do sujeito, proporcionando a ele as condições de aprendizagem e de poder na condução de sua história, constituindo-se e fazendo-se sujeito (FREIRE, 1987; SAVIANI, 1980).

---

**No atual contexto, os professores devem responder a quais necessidades?**

Em relação à ideia de lugar e território de/em formação, Maria Isabel da Cunha (2008) refere-se a esses conceitos geográficos com objetivo de que “essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder.”. Assim, o lugar “representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”, ressignificando sua formação de acordo com os relacionamentos estabelecidos e suas imbricações. Já o conceito de território é empregado para referenciar “indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação” (CUNHA, 2008, p.183).

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se em lugares e territórios a partir da resposta dada pelos interlocutores e grupos que compõem as referidas proposições formativas e suas implicações. Da mesma maneira, a escola vai se constituir nesses conceitos na medida em que a prática docente ocorrer, sendo delimitados pelas opções e escolhas dos educadores. Cabe ao docente referendar o território institucional, ou então, ressignificá-lo como lugar de formação e atuação profissional, com vistas à superação de suas implicações cotidianas.

Diante disso, até que ponto os programas de formação oferecem essa dimensão aos professores; a de criar possibilidades de refletirem sobre seu ser no mundo, sua experiência formativa e profissional? Essa pergunta move a escrita deste artigo, cujo objetivo é discutir os modelos de formação de professores e as concepções que os fundamentam.

Assim, para que seja possível atendê-los, estabelece uma fundamentação teórica sobre a formação de professores na perspectiva das racionalidades que a operam. Para tanto, apresenta-se a teorização proposta por Diniz-Pereira (2011, 2014), quando identifica três racionalidades que influem o campo da formação de professores: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre as racionalidades operantes na formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) e suas potencialidades para o exercício reflexivo docente como meio capaz de valorização profissional e ética do sujeito professor.

## 2. Racionalidade técnica

Os modelos de formação associados à racionalidade técnica orientam a formação de professores para a solução instrumental dos problemas, tendo por referencial uma confiável teoria científica aplicável (SCHÖN, 1983).

Para tal modelo, a prática educacional e os problemas dela advindos são considerados “técnicos”, devendo ser resolvidos por um esforço racional e objetivo dos profissionais. A vertente técnica considera o fato educacional como um momento de exequibilidade de procedimentos, tendo por pressuposto uma concepção universal sobre o ser professor, o ser aluno e a aula, podendo utilizar leis e técnicas gerais que permitem a resolução de possíveis problemas.

Schön (1983) comenta que a relação entre pesquisadores educacionais e professores obedecem ao modelo da racionalidade técnica em uma hierarquia de conhecimento profissional pela qual os professores alimentam os quadros de perguntas para os pesquisadores desenvolverem técnicas de solução a serem aplicadas posteriormente pelos professores. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1986 apud DINIZ-PEREIRA, 2014) afirmam que o papel do professor assume uma passividade em relação às prescrições dos pesquisadores educacionais. Segundo os autores,

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada (CARR; KEMMIS, 1986, p. 70 apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

O modelo da racionalidade técnica não confere ao professor um caráter profissional. Ao contrário, acaba por negar o professor profissionalmente, reconhecendo-o como um técnico a fornecer dados para a produção científica. Nesse sentido, Co-

Chran-Smith e Lytle (1999) apresentam a perspectiva de que, se os professores possuírem a capacidade de refletir sobre a sua prática profissional, isso deve ser realizado segundo modelos e métodos de pesquisa universitários, ou seja, é preciso “codificar” o conhecimento da prática para um modelo de análise e linguagem universitária.

O modelo da racionalidade técnica coloca o professor em uma situação passiva de atuação, tendo em vista que a produção de materiais e orientações educativas fica a cargo de instituições de pesquisa, as quais encaminham às escolas o material padronizado segundo os moldes da pesquisa universitária, prontos a serem executados pelos professores.

---

### **O ser profissional não é dotado de autonomia para direcionar e produzir sua profissão**

Do mesmo modo, o modelo de racionalidade técnica talha a personalidade profissional do professor, desprezando as peculiaridades do trabalho docente e do lugar profissional. As escolas são espaços dotados de dinâmicas únicas, sendo cada uma um universo próprio, com organização cotidiana própria. Em uma racionalidade técnica de formação, o professor sofre a introjeção de perspectivas de trabalho que muitas vezes lhe são alheias. O ser profissional não é dotado de autonomia para direcionar e produzir sua profissão.

O caráter forjado na introjeção é marcante no modelo da racionalidade técnica, tendo ampliado seu campo de atuação nos últimos anos de crise econômica e do modelo político neoliberal. Reformas e ações verticalizadas na esfera educacional têm-se espalhado mundo afora, desde a Europa até a Ásia, passando por países sul-americanos e africanos. Em todas as localidades que sofrem esse processo de mudanças estruturais de maneira verticalizada, há conflitos políticos dos setores envolvidos e da população, questionando que as necessidades sociais específicas de cada país não podem ser solucionadas em um formato homogêneo.

Todavia, o modelo da racionalidade técnica encara a realidade social como conjunto de problemas “técnicos” que devem ser solucionados por meio de uma rigorosa aplicação da ciência pura e objetiva. Em seu trabalho, Diniz-Pereira (2014) aponta três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36). Ambos os modelos apresentam uma formação centrada no conteúdo e habilidades, os quais possam ser medidos e observáveis em modelos sistêmicos de avaliação, desconsiderando os conhecimentos não acadêmicos, em uma supervalorização dos conhecimentos científicos.

Assim, o modelo da racionalidade técnica se fundamenta na aplicabilidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos que auxiliam os professores na prática. A ciência compreende-se na perspectiva da racionalidade técnica como o fundamento que, ao ser aplicado na prática, solucionará os problemas, mesmo que sejam eles peculiares ao cotidiano do docente.



A homogeneização dos desafios e a negação dos saberes do profissional professor marcam a formação no modelo da racionalidade técnica, centrada no fato educacional, na prática docente isolada e, concebida em perfis universais de professores e alunos.

### 3. Racionalidade prática

Contrapontos ao modelo da racionalidade técnica de formação docente são propostos no modelo da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014). Tal modelo formativo é considerado como contraponto à racionalidade técnica por valorizar as circunstâncias que tornam o fato educacional singular, considerado complexo os eventos suscitados na aprendizagem, não sendo possível o estabelecimento de uma sistematização universal sobre a educação.

Pressuposto essencial desse modelo é a valorização das reflexões e decisões deliberadas na experiência, as quais fundamentam a boa capacidade do professor. A experiência torna-se central na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre o cotidiano. Dessa experiência concreta resultará o conhecimento e as oportunidades para os professores ampliarem, explicitarem e articularem suas formações (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.15).

Não cabe ao trabalho do profissional em educação estabelecer operações técnicas padronizadas para a solução dos problemas advindos do processo de aprendizagem. O trabalho de ensino opera com objetos e sujeitos impregnados de subjetividade, os quais não é possível sintetizar em um quadro de operações mecanizadas e prontas a serem executadas. A premissa da racionalidade prática, ou “conhecimento em prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) é o desenvolvimento do processo de aprendizagem por meio de uma leitura e análise do cotidiano da aprendizagem, o qual revela possibilidades de reajustar o processo para um caminho mais efetivo na relação de ensino.

Ao invés disso, a perspectiva de conhecimento em prática reconhece que os profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 16).

A leitura e análise da situação cotidiana se fazem por lentes próprias ao processo, sendo específicas a cada momento. Uma escola é um universo peculiar, que abrange sujeitos e conhecimentos primeiramente históricos. Não é possível considerar o processo de aprendizagem descolado do contexto histórico que o permeia, que está sempre a rodear o cotidiano, trazendo a memória à tona na realidade.

A racionalidade prática considera que o trabalho profissional docente é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 37 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).



Não há critérios previamente estabelecidos de como a racionalidade técnica opera, a partir de uma visão positivista da realidade. Há na racionalidade prática uma visão outra, ancorada no que Schön (1983) nomeia como “nova epistemologia da prática”, em que prática e conhecimentos estão sempre conectados.

Em seu trabalho, Diniz-Pereira (2014) aponta três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade prática: o modelo humanístico, o modelo de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38). Os três modelos citados apresentam como centralidade a figura do professor como aquele que elenca problemas e critérios de análise para refletir sobre suas práticas, a fim de superar os dilemas existentes.

A experiência docente também é marcada pelo contexto histórico, alicerce que fundamenta o processo de aprendizagem a ser vivido, o qual se tornará, no futuro, experiência. O cotidiano do trabalho docente baseia-se no processo contínuo de novas experiências, as quais tornam-se parte do contexto histórico que fundamenta o estabelecimento dos critérios e objetivos da aprendizagem.

---

### **O cotidiano do trabalho docente baseia-se no processo contínuo de novas experiências**

Assim, o conhecimento em prática torna-se um instante possível para responder aos problemas e sanar as necessidades cotidianas, além de permitir a fundamentação para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, pautando as questões a partir das reais demandas do cotidiano escolar.

Em suma, os objetivos definidos a partir de um dado contexto procuram sanar necessidades variáveis a cada instante da aprendizagem. As necessidades emergentes no cotidiano acumulam-se em um complexo emaranhado de formação, o qual possibilita ao docente desenvolver uma reflexão permanente do seu fazer profissional. As constantes reflexões dos fatos emergentes no processo de aprendizagem propiciam ao professor estabelecer métodos e estratégias que permitam a sua formação profissional.

Segundo Schön (1983) a rotina profissional docente exige um “conhecimento na ação”, o qual não satisfaz a dicotomia entre pesquisador que concebe técnicas para o processo e professores que as aplicam em suas salas de aula. Para Schön (1983) os profissionais não separam o pensar do fazer. Ao contrário, ao tomar as situações práticas como objetos de reflexão, estabelecem novas maneiras e estratégias de superar os obstáculos.

Dessa maneira, o ensino é o instante de emergência de novas situações, por vezes inesperadas, as quais demandam decisão e ação do profissional docente. A resposta a essas situações se faz por meio de invenção de outras estratégias e conhecimentos que sejam capazes de superá-las. O professor, dentro da racionalidade prática, é valorizado como um profissional que planeja suas ações e tem controle sobre suas decisões, pois as reflexões sobre a prática lhe permitem ter fundamentos para desenhar novas ações.

Compreender o profissional docente como promotor de reflexões sobre sua prática profissional permite valorizar suas capacidades de intervenção mais próximas à realidade, gerando possibilidades de superará-los efetivamente. A pesquisa do professor sobre sua prática torna-o capaz de propor uma sistematização própria sobre como vencer as barreiras que impedem um desenrolar pleno da aprendizagem.

A prática profissional docente está embebida por dilemas e complexidades que se configuram por incertezas, enigmas e instabilidades. O todo descrito da prática cotidiana faz com que o professor necessite acionar meios para compreender a ambiguidade do processo, sendo necessário refletir sobre si e o outro. Acionar dispositivos que promovam encontrar significados novos para a prática profissional pode conferir ao professor o domínio sobre situações que antes não controlava, além de lhe garantir um material próprio para o compartilhamento de propostas e ideias.

Na racionalidade prática o professor é produtor, e não produto de uma teoria. Ele domina uma capacidade de criação inventiva de novos modos de compreensão do mundo à sua volta.

A mudança na perspectiva de um profissional passivo para um mobilizador de saberes e conhecimentos promove não somente uma ressignificação da figura do professor, mas também uma transformação na sua maneira de vislumbrar os acontecimentos, colocando-o em movimentos de pensamentos e ações que contribuirão para a formação profissional e humana do docente.

#### **4. Racionalidade crítica**

Os modelos de formação de professores não se encerram nos dois modelos já apresentados: racionalidade técnica e racionalidade prática. Há um outro modelo de formação que se apresenta a partir de uma crítica aos dois anteriores.

O modelo da racionalidade técnica enfatiza que para a superação dos complexos dilemas da educação é necessário o domínio de habilidades e métodos de um conhecimento técnico, de origem universitária, os quais seriam responsáveis por concretizar a superação dos dilemas educacionais. Já a racionalidade prática aponta os professores, profissionais do ensino, como os responsáveis para indicar soluções a partir de reflexões e deliberações práticas.

O modelo da racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) parte do pressuposto de que as racionalidades técnica e prática são, respectivamente, objetivas e subjetivas em suas interpretações. A racionalidade crítica opera em uma lógica dialética (CARR; KEMMIS, 1986, p. 183 apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

A racionalidade crítica considera a educação historicamente localizada em um contexto sócio-histórico, o qual é dotado de uma projeção de futuro e sociedade. Assim, a educação é concebida como atividade social, que extrapola os limites da individualidade escolar. Por ser considerada uma atividade social, a educação afeta politicamente a vida dos sujeitos nela envolvidos, problematizando suas relações, meios e conteúdo (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (CARR; KEMMIS, 1986, p. 156 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

O modelo da racionalidade crítica tem em si uma perspectiva de transformação, em que o projeto de educação de um dado contexto social é tensionado. Ao contrário das racionalidades técnica e prática, que operam nos limites das problematizações cotidianas das escolas, a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola. A projeção na racionalidade crítica engloba um todo estrutural, em que o professor pesquisa criticamente a fim de propor estratégias de investigação sistemática e contínua.

O professor deve apropriar-se dos meios de pesquisa, problematizando sua autonomia e independência em relação a outros modos de interpretação, em que “a prática é mais que prática, que a investigação é mais que a concretização do conhecimento prático do professor” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), transcendendo a visão de dicotomia entre um conhecimento formal e não formal, indo na direção em que o professor-pesquisador está conectado ao conhecimento escrito de sua matéria e a questões sociais e políticas amplas, as quais questionam o papel da formação, o papel do professor e dos objetivos escolares.

A base desta concepção conhecimento-prática é que os professores, ao longo de sua vida, têm papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, uma vez que suas salas de aula são locais de investigação, e ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outros (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 28).

O professor assume-se como sujeito problematizador, o qual levanta problemas por meio do diálogo com seus interlocutores, em uma postura crítica e política, que valorize, também, a criticidade dos estudantes (SCHÖN, 1983). O professor é um sujeito que deve estar compromissado com uma educação socialmente responsável, a qual constitui-se na relação de observação e compreensão das relações sociais com o ensino, o conhecimento e o sujeito a ser formado. Assim, a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado.

A problematização parte primeiro do professor, o qual deve problematizar-se como sujeito social, assumindo uma postura de pensar o mundo em uma perspectiva dialética e questionadora. O professor problematiza em conjunto com o aluno. Schön (1983) aponta Paulo Freire como aquele que desenvolveu a ideia pedagógica do “diálogo de levantamento de problemas”. Para Schön (1983) “Como pedagogia e

filosofia social, o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo” (SCHÖN, 1983, p. 31).

Paulo Freire (1987) com a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* salientava que ensinar é uma ação carregada de intenções para a formação social do ser homem. Nessa obra, Freire (1987) aborda como a educação se constitui em um modelo de transmissão e depósito de conhecimento nos estudantes, sem questionar a validade ou necessidade daquele conhecimento para o contexto social em que estava inserido. A essa concepção de ensino Freire (1987) denominou bancária, pois há um depósito de informações sem sentido para os educandos.

### O modelo de racionalidade crítica descentra a prática da sala de aula

Ao propor uma pedagogia do oprimido, Freire (1987) aponta para um novo modo de encarar o ensino, em uma vertente política e social, validando as necessidades materiais dos educandos e as suas possibilidades de ler o mundo. De um modo significativo, Freire (1987) problematiza o ensino, o educador e o educando em uma linha de questionar a leitura que está sendo feita do mundo, dando poder e voz para que o educador em conjunto com o educando possa construir.

Nessa perspectiva, a racionalidade crítica de formação docente relaciona-se com a proposição de Freire (1987), no sentido de professores e seus estudantes serem considerados questionadores, problematizadores das relações de poder e das condições materiais existentes, tendo como horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo como de seus valores.

Assim, a centralidade está no educando, sujeito ativo em um processo democrático de formação de professor e aluno, que juntos estabelecem critérios para o currículo e o ensino, valorizando suas demandas efetivas, não restritas à sala de aula, mas abrangentes à realidade social na qual a escola está inserida. Não há uma formação introjetada (bancária), em que o conhecimento venha de cima para baixo, mas, há sim, uma construção formativa do conhecimento de baixo para cima, relação horizontal entre professores e educandos.

A relação do aprendizado é alterada, sobretudo, nas relações estabelecidas entre professores e a comunidade escolar. O modelo de racionalidade crítica descentra a prática da sala de aula, como estava restrita nos dois modelos anteriores, racionalidade técnica e prática. Na racionalidade crítica, a reflexão extrapola a prática em sala de aula e para a sala de aula. A perspectiva crítica compreende o trabalho reflexivo da prática a partir do papel problematizador e de liderança do professor, o qual assume responsabilidades que se referem a transformações nas relações com a comunidade escolar, os pais e o contexto social.

Na racionalidade crítica, ou o conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), a figura do professor é composta por um sujeito problematizador das rela-

ções de conhecimento em sala, mas, também, das relações de como esse conhecimento está se constituindo no interior da escola. O trabalho colaborativo dos professores cria comunidades de debate e a proposição de novos *modus operandi* das relações estruturantes da escola, criando lugares de formação de conhecimento e de formação profissional.

O professor problematiza as relações de poder do currículo a fim de questionar os propósitos e os meios da prática educacional. A racionalidade crítica amplia as lentes de compreensão do trabalho docente, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social. Há uma ampliação da questão do ensino para o contexto social e cultural da escola, debatendo-se e modificando-se as relações existentes “afirmamos que o que ocorre dentro da sala de aula é profundamente alterado e transformado quando o enfoque de prática do professor baseia o contexto intelectual, social e cultural do ensino” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 30).

Na perspectiva da racionalidade crítica, a relação do professor com o conhecimento é diferente. O conhecimento sistematizado da prática não fica restrito apenas aos problemas cotidianos da sala de aula, ao contrário, torna-se compartilhado com a comunidade de professores e ampliado. O conhecimento formal universitário não possui somente o caráter técnico a ser aplicado. Na racionalidade crítica, os conhecimentos emergentes das reflexões da prática docente constituem-se como fundamento para uma ressignificação dos relacionamentos do conhecimento dentro da escola.

A racionalidade crítica apresenta possibilidades de diálogo da comunidade escolar com os estudantes e suas famílias, com o objetivo de definir os critérios e objetivos do ensino e a formação da escola. A perspectiva é de uma articulação dialogada com todos os sujeitos envolvidos, tendo-se a esperança de construir novas relações de aprendizagem e formação

Um ensino voltado para a justiça social é um trabalho difícil e incerto [...] profundamente prático na medida em que ocorre no cotidiano da sala de aula – nas interações entre professores e estudantes e suas famílias, em suas escolhas de materiais e textos, em sua utilização de avaliações formais e informais [...] aprendendo um ensino voltado a justiça social é tanto uma questão de aprender a construir práticas articulares quanto aprender a teorizar sobre tais práticas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 33).

## 5. Valorização e possibilidades dos modelos de formação

A apresentação dos três modelos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) permite estabelecer um quadro de sistematização que possibilita ao professor fundamentar-se para a sua formação. A prática docente vai fomentando momentos nos quais são demandados novos saberes para o exercício da docência. E nesses momentos é dever do profissional buscar sanar esses questionamentos e dúvidas que não permitem um efetivo aprendizado. A formação deve ser contínua

e jamais estanque. O desenvolvimento do profissional conduz ao aperfeiçoamento dos saberes docentes e também à aquisição de conhecimentos que não foram apreendidos na formação inicial.

Durante o processo formativo profissional, o docente encontra em seu percurso os três modelos de racionalidade aqui apresentados. Ter a possibilidade de questionar-se como profissional por meio desses três referenciais permite ao docente descobrir e/ou aperfeiçoar os saberes e conhecimentos que já possa dominar ou que esteja a descobrir.

A proposta não é separar as racionalidades técnica, prática ou crítica. A ideia é compreender a coexistência das três racionalidades e refletir sobre como elas possibilitam ao professor ampliar a compreensão sobre sua função social.

Em muitos instantes da prática docente será necessária a aplicação de uma técnica ou metodologia que permita desenvolver a prática profissional. Assim, não seria sensato aqui negar as possibilidades que a racionalidade técnica pode oferecer por meio de sua interpretação.

Vejo que a leitura a partir da racionalidade técnica minimiza a compreensão da realidade, por ser uma lente de interpretação calcada apenas na objetividade positiva das relações. No entanto, as racionalidades prática e crítica são fundamentos que ampliam o debate e a interpretação do fato educacional.

A racionalidade prática, por sua vez, ao tencionar o professor para fazê-lo refletir sobre sua prática, traz a centralidade da profissão negada pela racionalidade técnica. A construção da imagem do professor como protagonista de sua formação é um avanço da interpretação do trabalho pedagógico, o que permite desenvolver a autonomia dos professores em seu trabalho profissional.

De maneira muito próxima, a racionalidade crítica coloca o professor em um campo de reflexão abrangente, envolvendo aspectos políticos, sociais, ideológicos e culturais. Toda a reflexão extrapola os limites da prática de ensino, para um complexo questionamento quanto à construção e ação dos currículos, aos conhecimentos da prática a serem compartilhados e à reestruturação das relações de poder no interior da escola.

A racionalidade crítica como modelo que privilegia a potencialidade da reflexão na formação docente deve centralizar os meios para o desenvolvimento profissional dos professores e as pesquisas sobre a prática. Assumindo um caráter crítico da aprendizagem com as questões sociais, talvez seja possível, ao longo da carreira docente, formar profissionais capazes de avaliarem suas posturas e ações dentro de um quadro amplo do ensino. A amplitude desse quadro pode permitir aos docentes compreenderem a importância de sua função social na busca por ressignificar os valores e transformar suas realidades materiais.

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a com-

preensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

A reflexão por si só é um ato político. Como tal, é necessário que os professores sejam orientados em o que refletir, com quais arcabouços teóricos, permitindo-lhes uma definição clara dos objetivos do ensino. Zeichner (2008, p. 544), ao realizar uma análise crítica sobre a formação para a reflexão nas últimas décadas, considera que quatro temas reduzem o potencial da uma formação real de professores reflexivos: 1) foco na ajuda para a reprodução de práticas alheias aos professores, negando suas possibilidades de criticidade e julgamento; 2) limitação das questões da reflexão para métodos e estratégias de ensino; 3) ênfase na reflexão sobre o próprio ensino e aprendizagem dos professores, refutando os contextos sociais; e 4) ênfase na ajuda individual aos professores.

As considerações de Zeichner (2008) apontam como a reflexão como ato político riquíssimo tem sido rebaixada a questões de natureza restrita ao ensino e aos indivíduos professores. A potência da reflexão como possibilidade de desenvolvimento real dos profissionais docentes vem se esvaziando por um viés individualista e minimalista da educação, muito em consequência da apropriação indevida da teoria por ideologias neoliberais de formação dos últimos anos da globalização.

## 6. Considerações finais

Com base nas leituras apresentadas, a racionalidade crítica apresenta-se como lente de interpretação mais apropriada para atender aos referenciais do desenvolvimento profissional. Ao propor uma reflexão ampla sobre o fato educacional, a racionalidade crítica define o diálogo necessário para compreender a educação como ato complexo e estritamente social.

Negar a racionalidade crítica como método apropriado de compreensão da educação leva a pesquisa para um viés objetivo e positivista, negando as particularidades do fazer educacional. As singularidades da educação, da aprendizagem e do ensino fazem com que a racionalidade crítica seja metodicamente fundamental para se interpretar a prática pedagógica, porque ao tomar a dialética para o estabelecimento da racionalidade, tem-se a possibilidade de empreender um entendimento no sentido político e social, características imanentes à educação.

O dialogismo presente na racionalidade crítica faz com que ela seja capaz de fundamentar a trilha para uma apurada compreensão das teias de relações estabelecidas na educação. O caráter individualista reforça a responsabilização e a culpabilização que os professores têm recebido, pelos gestores educacionais, da má qualidade do ensino.



Recomenda-se a potencialidade da reflexão e do dialogismo crítico como meios capazes de colocar os professores não apenas como indivíduos, mas como sujeitos de sua história formativa. Como visto anteriormente, nos modelos formativos, a racionalidade crítica propõe uma ampliação do debate sobre as relações de poder nas escolas. A ausência de uma formação colaborativa, pela qual os professores assumam figuras e responsabilidades ativas de compartilhamento de experiências, assim como a constituição de lugares democráticos de diálogo e decisão, reforçam a ideologia da responsabilidade individual e restrita à sala de aula, servindo como instrumento para não questionar as falhas estruturais dos sistemas de ensino em termos de gestão, organização curricular e avaliação.

O esvaziamento das possibilidades da reflexão como meio para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores reforça o *status quo* da desigualdade da aprendizagem na sociedade e o sentimento de esgotamento docente perante as dificuldades que imperam na realidade.

Nesse sentido, a racionalidade crítica assume papel central nesta pesquisa como modelo formativo no qual o professor realiza uma reflexão crítica sobre a sua docência. Além das premissas da racionalidade crítica, tornam-se centrais a valorização da formação e do desenvolvimento profissional docente, os quais permitem ao professor um momento de reflexão sobre seu trabalho, reconhecendo-se como sujeito social e político, que tem papel fundamental nas relações sociais, sendo capaz de mantê-las nas condições vigentes, as quais estão em um cenário de ampliação das desigualdades e desesperança; ou refletir sobre como seu trabalho profissional é capaz de promover alterações substanciais nas estruturas organizativas das escolas e dos currículos de conhecimento, valorizando a potencialidade das práticas de novas relações de ensino, de aprendizagem e de sociabilidade.

## Referências

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London, v. 24, p. 249-305, 1999.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3. 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SCHON, D. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.